

FUNDACIÓN 1 DE MAYO

Informes

176 – FEBRERO 2025

Juventud, Democracia y Educación

SAL DE TU AGUJERO
CONQUISTA TU FUTURO



Secretaría
de la juventud

CC.OO.
COMISION OBRERA DE ANDALUCIA

WWW.1MAYO.CCOO.ES

JUVENTUD, DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN



JUVENTUD, DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN

Autoría

Kika Fumero, Sergio García Magariño, Margarita Guerrero Calderón, Alberto Izquierdo Montero, Adrià Junyent Martínez, María Eugenia Oleaga Muguerra, Ana Isabel Villaseñor Horcajada, Harkaitz Zubiri

Coordinador

Pablo García de Vicuña Peñafiel

La imagen de la portada forma parte de la colección de carteles de la Fundación 1º de Mayo de CCOO

FUNDACIÓN 1º DE MAYO
Instituto de Estudios Educativos y Sindicales
C/ Longares, 6. 28022 Madrid
Tel.: 91 364 06 01
1mayo@1mayo.ccoo.es
www.1mayo.ccoo.es

COLECCIÓN INFORMES - NÚMERO 176

DL: M-4481-2025

ISSN: 1989-4473

© Madrid, FEBRERO 2025

INDICE

<u>Autorías</u>	<u>5</u>
-----------------------	----------

<u>Introducción. El porqué del informe</u>	<u>7</u>
--	----------

Pablo García de Vicuña Peñafiel

<u>1. Las personas jóvenes ante el cambio de época. Educación y participación para la construcción de una sociedad más justa</u>	<u>9</u>
--	----------

Margarita Guerrero Calderón

<u>2. ¿Es la juventud española más o menos vulnerable a la radicalización?</u>	<u>19</u>
--	-----------

Sergio García Magariño

Introducción y objetivos

Precisiones conceptuales: radicalización, polarización y movilización social

La relación entre los jóvenes y la actualidad

Tecnología, desinformación y pasividad

<u>3. Jóvenes en el punto de mira: reflexiones para no culpar al río de las violencias que lo encauzan.....</u>	<u>31</u>
---	-----------

María Eugenia Oleaga Muguerza y Alberto Izquierdo Montero

A modo introductorio: ¿por qué y para qué escribimos este texto?

La juventud disputada en momentos de reacción antidemocrática

Y con todo esto, ¿qué podemos hacer? Algunas preguntas para la praxis educativa junto a jóvenes

<u>4. Juventud, valores democráticos y educación.....</u>	<u>41</u>
---	-----------

Ana Isabel Villaseñor Horcajada y Adrià Junyent Martínez

<u>5. Las escuelas pueden contribuir decisivamente a construir una convivencia enriquecedora y libre de violencia</u>	<u>49</u>
---	-----------

Harkaitz Zubiri

La repercusión de la violencia escolar

Lo que las escuelas pueden conseguir

Que las escuelas sean espacios seguros

Objetivo prioritario

Kika Fumero

Introducción

La escuela como agente de prevención y detección de la violencia de género

Seguimos hablando de violencia: ¿Qué pasa con el alumnado LGBTI?

Identidades disidentes. La realidad de las personas trans y lesbianas

Propuestas para Construir una Escuela Inclusiva y Transformadora

Autorías

Margarita Guerrero Calderón

Actualmente directora general del Instituto de la Juventud de España. Nació en Ecuador, vivió 18 años en Murcia, donde desarrolló su etapa de activista social y política: concejala de Murcia en 2015, la primera de origen migrante. En 2020 asumió la vicepresidencia del Consejo de la Juventud de España, con tareas en incidencia política, coordinó el proyecto Diálogo Europeo con la Juventud. Ha desarrollado su activismo en la defensa de los derechos de las personas migrantes, jóvenes, mujeres.

Adrià Junyent Martínez

Graduado en Ciencias Políticas por la UAB. Máster en Comunicación Política por la UCM. Secretario General del Frente de Estudiantes entre 2015-2018. En el periodo 2019-2021 Adjunto de Juventud de CCOO Madrid. Entre 2020 y 2022 fue vicepresidente de las áreas Socioeconómica y de Comunicación del Consejo de la Juventud de España representando a Jóvenes CCOO. Actualmente es secretario confederal de Juventud de Comisiones Obreras

Ana Isabel Villaseñor

Graduada en Lenguas Modernas y Literatura. Actualmente cursando máster de comunicación intercultural y enseñanza de lenguas. Adjunta a la Secretaría de Juventud de CCOO.

Sergio García Magariño

Doctor en sociología con mención internacional, especialista en educación y desarrollo social y tiene dos sexenios de investigación reconocidos. Actualmente, trabaja como profesor de la Universidad Pública de Navarra e investigador de su Instituto de Estudios Sociales Avanzados: I-COMMUNITAS. Algunas de sus líneas de investigación abarcan los procesos de radicalización violenta, los mecanismos de buena gobernanza, la seguridad colectiva, el desarrollo social y económico y, en menor medida, algunas cuestiones relacionadas con la sociología de la ciencia y de la religión. Es colaborador habitual de medios escritos y audiovisuales

M^a Eugenia Oleaga Mugerza

Profesora de Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional en el IES La Laboral en La Rioja. Investigadora en formación en la línea de Estudios Interculturales en Educación del Programa de Doctorado en Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Como educadora, además de trabajar en diversos centros de educación formal, colabora con organizaciones no gubernamentales dedicadas a la promoción de los derechos de las personas migrantes y refugiadas.

Alberto Izquierdo Montero

Profesor en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I (MIDE I) de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Miembro del Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural. Licenciado en Pedagogía y Doctor en Educación, se ha

especializado en el trabajo socioeducativo junto a adolescentes y jóvenes, tanto desde su formación académica como a través de su experiencia profesional como educador. Sus temas de interés se centran en: el derecho a la participación de infancias y adolescencias, la construcción de equidad desde el reconocimiento de la diversidad en educación, la segregación y desigualdad educativas, con énfasis en racismo y discursos de odio; la educación popular y comunitaria.

Harkaitz Zubiri

Profesor agregado de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Es miembro del Council Meeting de la World Educational Research Association (WERA). Es el investigador principal del grupo de investigación Bizi. También es el investigador principal del proyecto I+D+i Enhanc-ed, del Plan Estatal de Investigación. El proyecto Enhanc-ed tiene como objetivo identificar programas e iniciativas educativas con impacto social que 1) mejoren los resultados en el aprendizaje de lenguas para estudiantes con dificultades en el aprendizaje en contextos multilingües, 2) fomenten un ambiente escolar positivo y fortalezcan las relaciones interpersonales de calidad, y 3) promuevan relaciones interculturales igualitarias y enriquecedoras entre alumnado diverso.

Kika Fumero

Experta en coeducación y prevención de violencias machistas, con amplia trayectoria en la formación del profesorado y en el diseño de políticas públicas. Directora del Instituto Canario de Igualdad (2019-2023), ha impulsado iniciativas clave para erradicar la desigualdad de género en el ámbito educativo. Autora de diversas publicaciones, su labor destaca por integrar la diversidad afectivo-sexual en la educación como herramienta de transformación social.

EL PORQUÉ DE ESTE INFORME

Pablo García De Vicuña Peñafiel

La juventud quiere mejor ser estimulada que instruida. (Goethe)

Tal vez algún día dejen a los jóvenes inventar su propia juventud. (Quino)

En el IEES llevábamos tiempo con el deseo de realizar un informe sobre la juventud. Es mucha la información diaria que se recibe sobre este colectivo, voluble en su frontera de edad, diverso en su espacio mental e inclasificable ideológicamente. Cualquier ser humano fuera de estas generaciones envidia su vitalidad y esperanza, pero critica a partes iguales sus actuaciones si se salen del marco normal establecido. Se hace responsable a la juventud de no involucrarse en los problemas sociales, a la vez que su inserción sociolaboral se retrasa cada año, mientras crece su escepticismo respecto a lo político. El propio Consejo de la Juventud¹ reclama a la política el deber de recuperar el interés por la población joven, poniéndola en el centro de la toma de decisiones.

Ese periodo, cada vez más amplio entre la preadolescencia y la adultez, protagonista sin excusa en las redes sociales, es crítico con las mentiras y los engaños que pueblan ese universo²; se desespera con la falsa expectativa de emancipación y, en ocasiones escasas, se desahoga con una radicalización extrema de violencia política y/o sexual) que perjudica su imagen general. De ahí, la respuesta que Josep Ramoneda³ da a la pregunta de la cercanía de los jóvenes a VOX.

No cabe duda de la preocupación sociopolítica por la posible lejanía de parte de esa juventud de los valores que un sistema democrático atesora. Sin embargo, convendría diferenciar el valor de la democracia como forma de gobierno de los protagonistas e intermediarios de la misma (instituciones, partidos políticos...) Así lo refleja un informe reciente que relaciona juventud y democracia.⁴

¹ Consejo de la Juventud. Resumen Ejecutivo Trimestre1. Observatorio de Emancipación.

² Dos proposiciones destacan especialmente por encima del resto, por el gran porcentaje de jóvenes que manifiestan un alto grado de acuerdo; ambas conllevan interpretaciones con más carga negativa acerca de las RRSS “las personas mienten más en internet y en las RRSS que cara a cara” (83,5% de jóvenes que manifiestan alto acuerdo, con un 8,43 de media sobre 10 posibles) y “en las RRSS te engañan muchas veces” (67,4% de chicos y chicas que manifiestan alto acuerdo, con media de 7,4). Datos que señalan lo absolutamente incuestionable que es para chicos y chicas esta característica de las RRSSFAD, 2018. “Las TICs y su influencia en la socialización de adolescentes”.

³ “Porque es la única manera que les queda de hacerse notar. Y porque tienen la sensación de que la izquierda no les ofrece nada, con la socialdemocracia haciendo de la moderación virtud hasta límites que borra las fronteras entre derecha e izquierda”. “La ultraderecha en el aparador”, *El País*, 6/09/24.

⁴ Se ha observado que los jóvenes de España tienden a tener un vivo interés por la política, pero son muy críticos con el funcionamiento del sistema político y muestran muy altos niveles de desconfianza en las instituciones y partidos políticos. A pesar del elevado interés general por la política, parece registrarse muy poca participación directa y sistemática en actividades que, de hecho, son esenciales para el funcionamiento de las instituciones democráticas, como la afiliación a partidos políticos o la participación en asociaciones de la sociedad civil. La segunda conclusión es que, pese al alarmismo de ciertos relatos, se observa un amplio apoyo a los principios y valores democráticos en todos los participantes. Informe “Juventud vulnerable y democracia en España”, *Builders of Progress*, diciembre 2023.

Y es ahí donde debe entrar con argumentos significativos la educación las leyes de vivienda o del mercado laboral, las políticas climáticas, las decisiones presupuestarias, ya que todas ellas influyen de manera crucial en los jóvenes, probablemente más que las políticas específicas para la juventud. Y sobre ellas se ha de hablar, estudiar y reflexionar también desde la Educación.

Aquí están, por tanto, los tres conceptos sobre los que queremos reflexionar en este informe: Juventud, Democracia y Educación. Para hacerlo, hemos propuesto al conjunto de expertas y expertos, que tan generosamente han decidió participar, las siguientes preguntas: ¿Cambio de valores en la juventud? ¿Reversión de valores? ¿Reeducación de la intolerancia? ¿Cómo se aprende ciudadanía? ¿En qué ayuda la educación? ¿Qué ámbitos deja la sociedad para la participación juvenil? ¿Qué ámbitos utiliza la juventud para participar en la sociedad? ¿Se plantea la escuela este debate?

Confiemos en que el interés motivado por el informe se vea al final correspondido. Nos gustaría que tras su lectura coincidiéramos con David Trueba⁵ en su definición de la juventud: “Me encantó escucharlos, sus críticas, sus comentarios, su insatisfacción es nuestro mejor futuro”.

⁵ “Sol, nevera y metro” *El País*, agosto 2024

1 LAS PERSONAS JÓVENES ANTE EL CAMBIO DE ÉPOCA. EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA

Margarita Guerrero Calderón

En este texto más que hacer afirmaciones categóricas me gustaría plantear una serie de preguntas, es decir, propongo que hagamos un ejercicio de aproximación empática y basada en la evidencia científica a la realidad de las personas jóvenes en la actualidad. Al mismo tiempo, me gustaría plantear cuáles de los comportamientos actuales de la juventud son específicos de las personas jóvenes y cuáles tienen que ver con procesos sociales de largo alcance, como son la crisis de representación o la creciente desafección política que trasciende fronteras.

Antes de seguir he hecho un ejercicio que les propongo que hagan ustedes también. Vayan al buscador de Internet que usen y escriban: jóvenes. Ahora, lean con atención los titulares de las noticias que aparecen destacadas: hablan de los desorbitados precios de la vivienda y la dificultad para la emancipación, noticias relacionadas con consumo de alcohol y drogas, otras sobre el nuevo fenómeno de “quietambition”⁶ y solo unas pocas noticias positivas sobre acciones que realizan las personas jóvenes. Merece la pena analizar la imagen de las personas jóvenes que reflejan los medios de comunicación.

Hecho este ejercicio práctico vuelvo a retomar la pregunta, *¿cuáles son los comportamientos específicos de la juventud?* Lo primero es contextualizar el telón de fondo de nuestra época histórica, definida por la crisis de representación de los partidos, la desconfianza en los medios de comunicación tradicionales y lo que Ignacio Sánchez Cuenca define como “democracias sin intermediación” en su libro ‘El desorden político’.

La otra coordenada que quiero traer a la reflexión es el momento histórico e “histórico” que nos ha tocado vivir: superposición de crisis económicas, crisis ecosocial, pandemia, postpandemia, guerras y conflictos bélicos. Habitamos un mundo donde se han quebrado las certezas, el horizonte de certidumbre que se alumbró con los estados del bienestar tras la Segunda Guerra Mundial ha sido pulverizado, ahora vivimos llenos de incertidumbre y con el horizonte aspiracional roto. El sociólogo García Linera denomina a esta fase como “época liminal”⁷ o suspensión del tiempo y sitúa 3 procesos interdependientes:

1. La parálisis o bloqueo del horizonte predictivo: no hay un destino en el cual depositar de manera duradera las esperanzas movilizadoras.
2. La divergencia de las élites: al disolverse el horizonte social compartido, los grandes consensos globalistas que cohesionaron a las élites políticas comienzan a tambalearse.
3. Apertura cognitiva: ninguna sociedad puede vivir indefinidamente en la incertidumbre estratégica. Es un tema de necesaria cohesión social ante la historia. El humano es, sobre todo, un ser de creencias compartidas. Esa es la materia social que produce la vida y las instituciones de la sociedad”.

Habitar un mundo lleno de incertidumbres es diferente cuando todo a tu alrededor es precariedad. Las generaciones han crecido con una sucesión de crisis y eso ha impactado en su vida, tanto a nivel material como en su percepción del mundo.

⁶ https://www.ondacero.es/noticias/sociedad/crece-jovenes-quiet-ambition-movimiento-que-prioriza-conciliacion-vida-social-sobreesfuerzo-laboral_2024092966f8d1c2b3741e0001f88095.html

⁷ <https://metapolis.net/es/project/la-epoca-de-la-incertidumbre-el-tiempo-liminal/>

Las generaciones que estudiaron carrera, máster, idiomas con la promesa de conseguir un trabajo que les diese acceso a estabilidad, vivienda y proyecto de vida han visto cómo se rompía esa promesa. Lo que nos prometieron que pasaría no ha pasado. Hoy la edad de emancipación en España supera los 30 años de media, de las más altas de toda Europa. A la cola en emancipación, pero líderes en sobrecualificación, 36%⁸. Esto evidentemente no es un problema individual de malas decisiones a la hora de elegir carrera como algunos apuntan de manera interesada, esto se debe a un problema estructural de modelo productivo. Nuestro mercado laboral no es capaz de absorber la mano de obra cualificada, entre otras, por el peso de industrias como el turismo y la falta de desarrollo de industrias con alto valor añadido.

La situación material de la juventud trabajadora en España es de una precariedad casi crónica, según un informe de Jóvenes CCOO⁹. Hasta los 38 años no se alcanza el paquete completo de autonomía personal, esto es emancipación y contrato indefinido a tiempo completo. Las políticas de empleo, como la última reforma laboral han mejorado la calidad del empleo de las personas jóvenes, las más afectadas por la parcialidad y la temporalidad, pero, aunque los salarios han subido, lo han hecho mucho más los precios de la vivienda. Todo esto repercute en la salud mental de las personas jóvenes, que ven cómo a pesar de trabajar no pueden construir sus proyectos vitales con dignidad, y también aumenta la distancia con las instituciones al no ver sus demandas materiales resueltas.

Situado el contexto general, y las cuestiones estructurales, pasemos a revisar cuál es el comportamiento ideológico de las personas jóvenes, qué les preocupa, qué les mueve. Si centramos la atención en las cuestiones ideológicas y de valores sociopolíticos de las personas jóvenes, según las encuestas propias más recientes de las que disponemos en este tema (2023), las personas jóvenes se sitúan más a la izquierda (36%), seguido por la posición central (30%) y por último la derecha (22%). Sin embargo, nos encontramos con una importante diferencia por género; las mujeres jóvenes se sitúan significativamente más en la izquierda un 41% en general y un 45% en las mujeres de entre 20 a 29 años. Mientras que los hombres se sitúan más en el centro y en la derecha que ellas, un 31% de izquierdas, 33% de centro y 25% de derechas. Los cambios que observamos en los últimos años entre las personas jóvenes tienen que ver con la autoubicación ideológica de los hombres jóvenes y el posicionamiento más hacia la izquierda de las mujeres jóvenes.

El Eurobarómetro¹⁰ previo a las elecciones europeas, “Juventud y Democracia” recogía que un 38% de las personas jóvenes en España participan en acciones en pro de la “igualdad de derechos, independientemente del género, la raza o la orientación sexual”, siendo el principal ámbito de participación, seguido por los Derechos Humanos con un 31%. También se observan diferencias entre las mujeres jóvenes y los hombres en otros aspectos. Así, las mujeres de la Generación Z son las más partidarias, de entre todas las generaciones, a considerar que “la inclusión de mujeres, personas LGTBIQ+, procedentes de contextos económicamente desfavorecidos y de minorías étnicas mejoraría la política”¹¹.

En cuanto al voto “sigue habiendo una mayoría de jóvenes que votan a la izquierda, pero el porcentaje de jóvenes dispuestos a votar a la derecha, especialmente a la derecha radical, se encuentra en aumento en el

⁸ https://www.antena3.com/noticias/economia/publicar-espana-lider-europea-sobrecualificacion-36-empleados-dedican-trabajo-que-habian-formado_20240523664df0e03a4a7f00012b53ca.html

⁹ <https://www.ccoo.es/0d5946985f8e8738f43384fea25cc44e000001.pdf>

¹⁰ [Youth and democracy - mayo 2024 - Eurobarometer survey \(europa.eu\)](https://europa.eu/youth-democracy)

¹¹ El “desorden democrático” en España (pág.23.24) https://ep00.epimg.net/infografias/encuestas40db/2024/09-barometro/2024_09_barometro_democracia.pdf

conjunto del país”¹². También los niveles de confianza en las instituciones varían entre las personas jóvenes “la institución más penalizada es la política, que suspende con mala nota en todos los tramos de edad, y la más valorada la policía, que aprueba en todos. Los partidos políticos son valorados muy negativamente por el conjunto de la población”¹³.

Ahora profundizamos en la desafección, qué hay detrás de las respuestas críticas al sistema actual. El estudio *Juventud vulnerable y democracia en España* nos da algunas claves: “criticaron el sistema democrático actual por no ser suficientemente democrático. Los participantes que afirmaron que la democracia no siempre es buena, ninguno concluyó que debería sustituirse por otros sistemas no democráticos. Esto parece indicar que, una vez que se profundiza en la pregunta de si la democracia es siempre lo mejor, las críticas obedecen a una percepción de falta de eficacia democrática y de valores democráticos sólidos”.¹⁴.

Figura 9. Actitudes hacia la democracia observadas en los grupos de discusión.

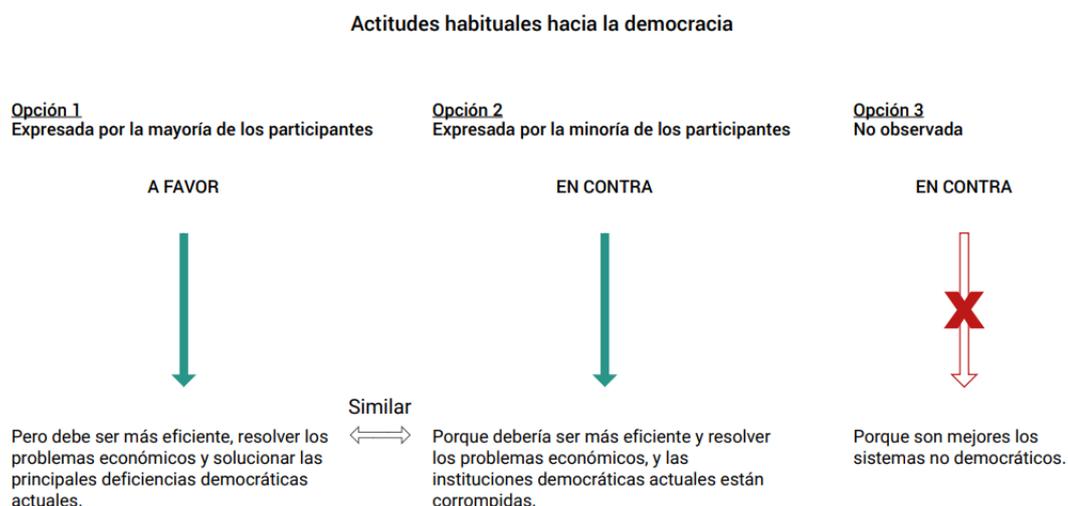


Imagen del estudio *Juventud vulnerable y democracia en España*

Estas generaciones jóvenes además son nativas digitales y la socialización en el entorno digital sí es un marcador generacional. Las personas jóvenes entre 14 y 19 años señalan un consumo más frecuente de Internet, casi el 60% dicen conectarse más de tres horas diarias. Utilizan las redes sociales para informarse, estudiar relacionarse, comprar o entretenerse (Prensy, 2001). Este hecho sí es diferencial respecto a otras generaciones, y también tiene como consecuencia la aparición de nuevos fenómenos derivados del traslado de los problemas que existen en la sociedad offline al mundo virtual, así el bullying se convierte en ciberbullying. Las violencias machistas también se trasladan al mundo virtual de distintas maneras *grooming*, *sexting*, nuevas formas de control con aplicaciones, etc. El anonimato en las redes garantiza impunidad, y

¹² *Democracia se escribe con zeta* (pág. 58) [GENERACION_Z-digital.pdf \(fundacionalternativas.org\)](http://www.fundacionalternativas.org/GENERACION_Z-digital.pdf)

¹³ *Democracia se escribe con zeta* (pág.37)

¹⁴ <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/madrid/20878.pdf>

aunque se ha avanzado en la tipificación penal de los delitos de violencia de género digital¹⁵ todavía no se ha conseguido garantizar que los espacios virtuales sean seguros para las mujeres.

Internet es un elemento nuclear en las fórmulas de ocio, individualización y socialización de la juventud, en cuanto a los usos se observan algunas diferencias por género, “el centro Reina Sofía mostró que mientras que ellas usan Internet para escuchar música o ver películas, ellos juegan más a videojuegos y recurren más al streaming. Estos cambios en la socialización van unidos a los cambios, a nivel global, en el acceso a la educación, que ya es mayor en el caso de las mujeres. En el caso de España el INE apunta que entre los 25 y los 29 años hay un 57,2% de universitarias frente a un 43,3% de equivalentes masculinos. Por el contrario, el abandono escolar es cinco puntos superiores en ellos. La implicación es un fuerte desacople de expectativas y experiencias vitales entre sexos, incluso a la hora de relacionarse y emparejarse.”¹⁶

Varios autores señalan que este desacople se puede deber a los avances del feminismo tanto en la conquista de nuevos derechos como en el empoderamiento de las mujeres jóvenes mientras que una parte de los hombres jóvenes se siente perdido, y ve cuestionado un modelo de masculinidad.

Estudios como “La Caja de la Masculinidad: Construcción, actitudes e impacto en la Juventud española” realizado por el CRS-FAD en 2022 evidencian que, pese que una gran parte de los hombres jóvenes se siguen alineando con los postulados de la masculinidad hegemónica tradicional (dentro de la caja de la masculinidad), la mayor parte de la juventud parece alejarse de este modelo (fuera de la caja de la masculinidad) y el valor de la igualdad genera un consenso social elevado. El 46,4% de jóvenes se considera feminista frente a un 41,8% que dice no serlo, y hay un consenso mayoritario en que la violencia de género es un problema social muy grave (74,2%).

En el estudio “Culpables hasta que se demuestre lo contrario” de FAD se encuentran más elementos de análisis. Entre las conclusiones se afirma que “los adolescentes admiten necesitar expresar públicamente que lo están pasando mal. El gimnasio es el espacio de desahogo masculino por antonomasia, pero contemplan un amplio abanico de posibilidades para poner fin al malestar psíquico: desde la búsqueda de apoyo, hasta desarrollar conductas de riesgo, llegando al suicidio como salida, según ellos, más fácil. Esta toma de conciencia de los adolescentes sobre su propio malestar, lleva a que, en ocasiones, lleguen a considerarse las grandes víctimas del momento, por ser hombres jóvenes”. Estos estados de ánimo están siendo usados para insertar agendas antiderechos.

Este año se presenta el Informe de Juventud España 2024 que recogerá una perspectiva de los últimos 40 años y tendremos una serie histórica para poder observar cómo ha cambiado la juventud en estas cuatro décadas en distintos ámbitos de la vida y nos permitirán comparar esos cambios entre las generaciones jóvenes de las últimas cuatro décadas. Mientras tanto, en el *Informe de Juventud España (IJE) 2020*, Gema García-Albacete en el capítulo de socialización política de la juventud apunta lo siguiente: “El consenso más o menos generalizado tras décadas de investigación es que el aprendizaje político comienza en una edad muy temprana. Los “años impresionables”, entre la infancia y la adolescencia o juventud, se consideran un periodo crucial en el que se desarrollan las actitudes y comportamientos políticos (Jennings, 1979)”.

Por tanto, parece claro que la educación en ciudadanía desde edades tempranas sería una buena medida para dotar de herramientas necesarias para la comprensión del mundo. Por supuesto, esto por sí solo no será

¹⁵ <https://www.rtve.es/noticias/20230319/objetivo-igualdad-violencia-digital-funciona-igual-violencia-genero/2430409.shtml>

¹⁶ https://elpais.com/opinion/2024-09-13/la-nueva-lucha-de-sexos.html?ssm=TW_CC

suficiente; lo que los estudios están poniendo en evidencia es que nuestras democracias están enfermas de desigualdad, y que estas desigualdades son un generador de desafección política, por lo que necesitamos más y mejores democracias que sean capaces de garantizar vidas dignas. En ese sentido una combinación de políticas públicas que reduzcan las desigualdades desde el nacimiento como la renta universal de crianza o la garantía de acceso a la educación de 0-3 años son claves. En nuestro país casi el 11% de niños y adolescentes carecen de lo necesario para una vida digna¹⁷. Ambas medidas son claves para atajar la pobreza infantil, siendo España el país de la UE con la tasa de pobreza infantil más alta, estas actuaciones deberían ser una prioridad. Los informes señalan la ineficacia de las políticas en España para reducir la pobreza infantil por eso medidas como las mencionadas son esenciales para cambiar el paradigma, y porque la creación de una renta universal por crianza supondría la creación de un nuevo derecho social asociado a la condición de ciudadanía superando consiguiendo así una mayor eficacia en la medida, ya que evitaríamos las trabas burocráticas en la tramitación que en muchos casos termina limitando el acceso para quienes más lo necesitan, como pasa con el IMV¹⁸. Por eso el planteamiento de esta política pública como un derecho que pretende garantizar un mínimo de condiciones materiales que asegure la vida digna independientemente del código postal donde vivas. El Consejo Económico y Social se ha pronunciado a favor de esta medida¹⁹.

En el ámbito educativo, la universalidad de la educación 0-3 garantiza que los beneficios de la escolarización temprana no sean sólo para quienes se lo pueden permitir, los estudios señalan que esta etapa educativa permite garantía de acceso a un ambiente seguro, fomenta la autonomía del niño o niña, el desarrollo de la educación emocional, también favorece el desarrollo del lenguaje y la educación en valores, con la socialización temprana con sus pares, la convivencia.

La UNESCO propone una educación para la ciudadanía global para enseñar y aprender a convertirse en ciudadanos y ciudadanas globales que conviven en un mismo planeta²⁰. La formación tanto formal como la no formal tienen un importante rol para que la ciudadanía conozca sus derechos, se empodere en el ejercicio de los mismos, así como para el fomento de un pensamiento propio y crítico. Este tipo de reflexiones debe ir acompañada de un refuerzo a la educación pública, nuestras escuelas públicas con elevados ratios y sin recursos no pueden sostener ni cargar con la responsabilidad de generar la ciudadanía del mañana siendo precaria o con déficit de figuras tan importantes como los orientadores educativos, claves para evitar abandono escolar. También las organizaciones sociales, entidades juveniles y de educación no formal son espacios de creación de ciudadanía.

Siguiendo las aportaciones de Gema García-Albacete, “la segunda premisa fundamental en las teorías de socialización política se refiere a que esas actitudes y orientaciones básicas adquiridas durante los años impresionables tendrán gran persistencia a lo largo de la vida de una persona. Hasta qué punto el aprendizaje político puede continuar más allá de los años formativos y producirse durante toda la vida de una persona es algo que también se ha discutido profusamente en la disciplina”.

¹⁷ <https://cadenaser.com/nacional/2024/05/27/record-historico-de-la-pobreza-infantil-en-espana-casi-el-11-de-ninos-y-adolescentes-carecen-de-lo-necesario-para-una-vida-digna-cadena-ser/>

¹⁸ https://www.ondacero.es/noticias/economia/laberinto-ingreso-minimo-burocracia-desconocimiento-como-funciona-prestacion_20231123655f7478533bd20001eab328.html

¹⁹ <https://elpais.com/sociedad/2024-06-27/el-consejo-economico-y-social-propone-una-prestacion-universal-por-crianza-hasta-los-tres-anos.html>

²⁰ <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/need-know?hub=87862>

Y la conclusión que señalan es “que la hipótesis más plausible en cuanto al desarrollo de actitudes y preferencias es la que combina la persistencia de las actitudes a lo largo de la vida con la posibilidad de pequeños, pero aun así visibles, cambios durante la edad adulta (Kinder y Sears, 1985)”.

En mi recorrido por el movimiento asociativo juvenil aprendí la frase: “a participar se aprende participando”. Por eso es fundamental la promoción de la participación desde los poderes públicos. Desde el Ministerio de Juventud e Infancia, hemos situado como un eje prioritario el desarrollo de una Ley de Juventud a nivel estatal, que desarrolle el artículo 48 de la Constitución, pero también una reforma de la normativa de asociacionismo infantojuvenil. Por un lado, las administraciones públicas tienen que apoyar económica y técnicamente el desarrollo del asociacionismo juvenil, pero también promover la participación tanto de los ámbitos más clásicos de la participación organizada como aquellas nuevas formas de participación, las que sin llegar a constituirse como una asociación se agrupan en torno a causas, -las más visibles quizá son el ecologismo o el feminismo, pero hay muchas más,- y debemos ser capaces de vehicular todas esas formas de participación.

El mundo que vivimos hoy no se puede entender sin las interacciones y la socialización que se produce mediante las redes sociales; de hecho, allí se está produciendo de forma continua la batalla cultural, y la extrema derecha lo sabe bien. Ya en 2021 Twitter reconoció que sus algoritmos amplifican los mensajes políticos y de los medios de derechas²¹. En la campaña actual de EEUU. además, Elon Musk hace campaña abiertamente por Donald Trump, incluso siendo altavoz de los bulos de Trump²². Sin embargo, Twitter, ahora X, no es la única red social usada como un arma de difusión masiva de bulos. De hecho, las redes sociales son el medio en el que la ciudadanía española más entra en contacto con noticias falsas: un 57% lo señala como uno de los dos espacios donde más bulos se encuentran²³. Aquí también hay un factor generacional. Las personas jóvenes cada vez ven menos los medios convencionales, se informan mediante las redes sociales. Por ejemplo, TikTok fue clave en las últimas elecciones europeas como vehículo para difundir los mensajes anti derechos; así, los influencers de extrema derecha exhiben con orgullo sus contenidos antifeministas, homófobos y racistas²⁴.

Estos mensajes que en medios tradicionales podrían tener más dificultad para su propagación encuentran en las redes sociales un potencial de crecimiento ilimitado, y esto lo sabe la extrema derecha organizada. Internacionalmente están utilizando estos medios para propagar la reacción a los avances feministas o del colectivo LGTBIQ+. Disfrazan sus mensajes de odio de una rebeldía que resulta atractiva para quienes no encuentran ni respuestas ni esperanzas en las instituciones. Otras plataformas, como Telegram, también son usados por la extrema derecha. El caso de Alvis Pérez que cuenta con un canal con más de 700 000 suscriptores, que consiguió en las elecciones europeas 3 escaños²⁵. Recientemente se han conocido varias noticias en relación a la financiación irregular tanto de Vox como de Pérez. En [este artículo](#), -publico.es, “La

²¹ https://www.eldiario.es/tecnologia/twitter-reconoce-algoritmos-amplifican-politicos-medios-derechas-espana_1_8420512.html

²² <https://elpais.com/internacional/elecciones-usa/2024-10-05/donald-trump-exhibe-el-apoyo-de-elon-musk-en-butler-donde-sufrio-un-atentado-en-julio.html>

²³ https://ep00.epimg.net/infografias/encuestas40db/2024/09-barometro/2024_09_barometro_democracia.pdf

²⁴ <https://www.publico.es/politica/extrema-derecha-cuela-moviles-gente-joven-golpe-fachatuber.html>

²⁵ https://www.lasexta.com/noticias/internacional/europa/acabo-fiesta-irrumpe-parlamento-europeo-tres-escaños_2024060966661a32b19e5e00014d42bd.html

financiación irregular les explota a Vox y Alvise: de Orbán a la ‘estafa’ de las criptomonedas”- se repasan estos escándalos, que nos recuerdan, una vez más, que estas expresiones políticas son una expresión extrema de los intereses de las élites que con un nuevo disfraz pretenden una receta caduca de concentración de la riqueza en unas pocas manos y miseria para la mayoría.

No desvelo nada inédito si digo que las redes sociales son un lugar no regulado y que deberíamos ser capaces de regular el entorno digital para garantizar que no rija la ley de la selva. Pero, también en esas mismas redes sociales, hay muchas personas creando contenido que defienden un mundo más justo, divulgadores de ciencia, activistas climáticas, activistas feministas, divulgadoras culturales, creadores de contenido educativo y artístico. Esa ventana que conecta el mundo también es un lugar en disputa, pero no deberíamos renunciar a usar las herramientas de difusión para mejorar el conocimiento de la ciudadanía de sus derechos. No deberíamos olvidar el hecho de que una gran parte de nuestra vida la pasamos en las redes sociales; así autoras como Marta G. Franco apuntan a que el problema es que “no hay espacios públicos en internet”.²⁶ También hay reflexiones muy poderosas sobre la importancia del juego para construir ciudad como la de Eurídice Cabañes “a través de los tiempos de ocio y de juego se generan vínculos de socialización más fuertes”²⁷ que destacan la potencialidad de la virtualidad de los videojuegos, una dimensión que muchas veces hemos dada por “perdida”, no deja de ser una herramienta que usada adecuadamente también nos puede ayudar a construir colectivamente alternativas.

El futuro no está escrito. En la siempre desigual batalla por la defensa de lo común frente a los intereses corporativos de unos pocos, necesitamos reivindicar nuestra capacidad de actuar, una ciudadanía que ejerza sus derechos, y que se organice y conquiste nuevos derechos. No se puede haber abandonado a ninguna generación ni a las personas más vulnerables, por eso necesitamos tejer alianzas intergeneracionales sólidas frente a las tentaciones de enfrentamientos generacionales. **Frente a un modelo que promueve el individualismo cultivemos la comunidad, protejamos nuestros derechos en asociaciones juveniles, vecinales, sindicatos, redes de apoyo mutuo.**

En este tiempo de disputa del sentido común, la batalla de las ideas es una tarea permanente, el sistema capitalista promueve la individualización de problemas sociales, si no consigues trabajo “es tu culpa que no elegiste bien la carrera”, y aparecen discursos como el de la meritocracia que refuerzan un sistema de creencias individualista de “si quieres, puedes”, que no es cierto y que genera frustración y culpa en la mayoría de la gente. Los problemas sociales como el acceso a la vivienda, requieren de soluciones políticas, el pasado 13 de octubre vimos las calles de Madrid llenas de gente de todas las edades, pero una gran parte de ellas eran mujeres y jóvenes, reivindicando la vivienda como derecho²⁸, frente a los intereses que promueven la vivienda como un bien especulativo y que está lastrando las posibilidades de vida digna de miles de personas. Tejer alianzas entre colectivos, organizaciones y luchas es un paso necesario para sumar voluntades en la defensa de nuestros derechos.

²⁶ <https://www.elsaltodiario.com/redes-sociales/entrevista-marta-g-franco-libro-redes-son-internet-twitter-bluesky-mastodon>

²⁷ <https://www.elsaltodiario.com/efeelejota/jugar-la-ciudad-para-crear-ciudadania>

²⁸ https://www.eldiario.es/economia/protesta-multitudinaria-toma-calles-madrid-reivindicar-vivienda-no-negocio_1_11728599.html

BIBLIOGRAFÍA

- 40db. (2024). *El 'desorden democrático' en España*. 40dB. https://ep00.epimg.net/infografias/encuestas40db/2024/09-barometro/2024_09_barometro_democracia.pdf
- Cabañes, E. (2019, marzo 28). "Jugar la ciudad para crear ciudadanía". *El Salto*. <https://www.elsaltodiario.com/efeelejota/jugar-la-ciudad-para-crear-ciudadania>
- Cordero, G., & Roch, J. (2023). *Democracia se escribe con zeta. Jóvenes, precariedad laboral y actitudes políticas* (No. 223/ 2023). FUNDACIÓN ALTERNATIVAS. https://fundacionalternativas.org/wp-content/uploads/2023/07/GENERACION_Z-digital.pdf
- Del Castillo, C. (2021, octubre 22). "Twitter reconoce que sus algoritmos amplifican más a los políticos y medios de derechas en España". *elDiario.es*. https://www.eldiario.es/tecnologia/twitter-reconoce-algoritmos-amplifican-politicos-medios-derechas-espana_1_8420512.html
- Durán Rodríguez, J. (2024, septiembre 18). Marta G. Franco: "Lo que ocurre con la internet actual es que prácticamente no hay espacios públicos en ella". *El Salto*. <https://www.elsaltodiario.com/redes-sociales/entrevista-marta-g-franco-libro-redes-son-internet-twitter-bluesky-mastodon>
- García, A. (2024, abril 10). "La financiación irregular les explota a Vox y Alwise: de Orbán a la 'estafa' de las criptomonedas". *Público*. <https://www.publico.es/politica/financiacion-irregular-les-explota-vox-alwise-orban-estafa-criptomonedas.html#analytics-tag:listado>
- García, C. (2023, noviembre 23). "El laberinto del Ingreso Mínimo: de la burocracia al desconocimiento sobre cómo funciona la prestación". *Onda Cero*. https://www.ondacero.es/noticias/economia/laberinto-ingreso-minimo-burocracia-desconocimiento-como-funciona-prestacion_20231123655f7478533bd20001eab328.html
- García Linera, Á. (2024, abril). "La época de la incertidumbre. El tiempo liminal". *Metapolis*. <https://metapolis.net/es/project/la-epoca-de-la-incertidumbre-el-tiempo-liminal/>
- Jiménez, M. (2024, octubre 6). "Elon Musk se suma a los bulos de Donald Trump en el mitin del lugar donde sufrió un atentado en julio". *El País*. <https://elpais.com/internacional/elecciones-usa/2024-10-05/donald-trump-exhibe-el-apoyo-de-elon-musk-en-butler-donde-sufrio-un-atentado-en-julio.html>
- *Lo que hay que saber sobre la educación para la ciudadanía global*. (2024, mayo 27). [Institucional]. Unesco. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/need-know?hub=87862>
- López, V. (2024, marzo 14). "La extrema derecha se cuela en los móviles de la gente joven a golpe de 'fachatuber'". *Público*. <https://www.publico.es/politica/extrema-derecha-cuela-moviles-gente-joven-golpe-fachatuber.html>
- Noriega, D. (2024, octubre 15). "Una gran manifestación recorre Madrid para reivindicar que 'la vivienda no es un negocio'". *elDiario.es*. https://www.eldiario.es/economia/protesta-multitudinaria-toma-calles-madrid-reivindicar-vivienda-no-negocio_1_11728599.html

- Pérez Miguel, M. (2024, septiembre 29). “Crece entre los jóvenes la ‘quietambition’, el movimiento que prioriza la conciliación y la vida social al sobreesfuerzo laboral”. *Onda Cero*. https://www.ondacero.es/noticias/sociedad/crece-jovenes-quiet-ambition-movimiento-que-prioriza-conciliacion-vida-social-sobreesfuerzo-laboral_2024092966f8d1c2b3741e0001f88095.html
- *Radiografía socioeconómica del estado de la juventud en España: primero la precariedad, ahora la emancipación*. (2023). Gabinete de Estudios Económicos de la Confederación Sindical de CCOO. <https://www.ccoo.es/0d5946985f8e8738f43384fea25cc44e000001.pdf>
- “Récord histórico de la pobreza infantil en España: casi el 11% de niños y adolescentes carecen de lo necesario para una vida digna”. (2024, mayo 27). *Cadena Ser*. <https://cadenaser.com/nacional/2024/05/27/record-historico-de-la-pobreza-infantil-en-espana-casi-el-11-de-ninos-y-adolescentes-carecen-de-lo-necesario-para-una-vida-digna-cadena-ser/>
- Salazar, M. (2024, mayo 23). “España, líder europea en sobrecualificación: un 36% de los empleados no se dedican al trabajo para el que se habían formado”. *Antena 3*. https://www.antena3.com/noticias/economia/publicar-espana-lider-europea-sobrecualificacion-36-empleados-dedican-trabajo-que-habian-formado_20240523664df0e03a4a7f00012b53ca.html
- “Se Acabó la Fiesta, el partido del agitador de extrema derecha Alvisé, consigue 3 escaños y se acerca a Vox, que obtiene 6”. (2024, junio 9). *La Sexta*. https://www.lasexta.com/noticias/internacional/europa/acabo-fiesta-irrumpe-parlamento-europeo-tres-escaños_2024060966661a32b19e5e00014d42bd.html
- Simón, P. (2024, septiembre 13). “La nueva lucha de sexos”. *El País*. https://elpais.com/opinion/2024-09-13/la-nueva-lucha-de-sexos.html?ssm=TW_CC
- Sosa Troya, M. (2024, junio 27). “El Consejo Económico y Social propone una prestación universal por crianza hasta los tres años”. *El País*. <https://elpais.com/sociedad/2024-06-27/el-consejo-economico-y-social-propone-una-prestacion-universal-por-crianza-hasta-los-tres-anos.html>
- Verde, N. (2023, marzo 19). “Delitos contra las mujeres en la red: ‘La violencia digital funciona igual que la violencia de género en el ámbito real’”. *RTVE*. <https://www.rtve.es/noticias/20230319/objetivo-igualdad-violencia-digital-funciona-igual-violencia-genero/2430409.shtml>
- Wirthwein, K., & Carbonell, J. (2023). *Juventud vulnerable y democracia en España. ¿Están los jóvenes desfavorecidos desconectados de la democracia?* Builders of Progress Europe’s Next Gen. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/madrid/20878.pdf>
- *Youth and democracy - Eurobarometer survey*. (2024, mayo). [Institucional]. European Union. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3181>

2

¿ES LA JUVENTUD ESPAÑOLA MÁS O MENOS VULNERABLE A LA RADICALIZACIÓN?

Sergio García Magariño

Introducción y objetivos

La juventud es una noción polisémica que se usa para referir diferentes fenómenos. En primer lugar, la juventud es un período específico de tiempo que comienza tras la adolescencia, a los 15-16 años, y que se prolonga hasta la vida adulta, a partir de los 25-26 años. Las Naciones Unidas, con fines estadísticos, considera la juventud el período de edad comprendido entre los 15 y los 24 años (ONU). Sin embargo, debido a un fenómeno moderno, la prolongación de la juventud y el aplazamiento de la entrada en la vida adulta madura, en muchos países la juventud, sociológicamente, se extiende hasta los 35 (CIS). Este hecho se vincula con dos tendencias: en primer lugar, la expectativa de movilidad social de las democracias avanzadas, que conlleva una expansión del período formativo y que alarga la entrada de lleno en la vida profesional; y, en segundo, una estrategia de mercadotecnia de las empresas, que han observado que, si se logra prolongar el período de juventud, existen más oportunidades para la venta y consumo.

La segunda noción de juventud que se explorará aquí es la de la juventud como grupo social diferenciado, con ciertos rasgos comunes. Así, los jóvenes y las jóvenes, como grupo, tienen unos intereses, necesidades y perspectivas compartidas, diferentes de los de otros grupos de edad. En cuanto a sus características, la juventud es un período donde hay mucha energía y entusiasmo por aprender, un deseo fuerte por explorar terrenos novedosos, un idealismo poco contaminado de cinismo, compromiso social y sentido de justicia, anhelo de libertad... Igualmente, la juventud tiene menos restricciones, puesto que está todavía libre de cargas y responsabilidades excesivas y está dispuesta a enfrentar situaciones incómodas físicamente. En otras palabras, durante la juventud existe una disponibilidad biográfica para implicarse en causas de índole diferente.

Este artículo sobre la juventud en España pretende responder ante dos grandes objetivos. El primero es determinar si la vulnerabilidad actual de la juventud ante agentes de radicalización violenta es mayor o no. El segundo, en línea con el anterior, es examinar algunas estrategias para incrementar la resiliencia de dicho colectivo ante dicho fenómeno de la radicalización.

Precisiones conceptuales: radicalización, polarización y movilización social

En el lenguaje cotidiano, existen términos que se usan indistintamente para referir procesos que, desde el punto de vista científico, son muy diferentes. Tres de ellos son el de radicalización, polarización y movilización social. A continuación, se efectuarán algunas precisiones conceptuales sobre ellos.

Radicalización violenta

La radicalización es un proceso, no lineal y complejo, en el que factores estructurales, cognitivos y actitudinales llevan a un individuo o colectivo a cuestionar y rechazar las normas de la sociedad o el grupo al que pertenece. En otras palabras, se podría decir que este proceso hace que la persona o el grupo se coloquen en los márgenes de la sociedad y se alejen de la “normalidad”.

Además de poder ser individual y colectiva, la radicalización podría ser positiva o negativa (García-Magariño, 2019). La radicalización positiva se relaciona con una crítica del *statu quo* y aboga, a través de medios no violentos, por crear un orden social más justo, sostenible y pacífico. Personajes históricos como Martin Luther King, Nelson Mandela o Mahatma Gandhi, a quienes hoy se considera líderes de grandes transformaciones sociales, en su época fueron calificados de radicales.

Por el contrario, la radicalización, en su vertiente negativa, justifica y legitima el uso de diferentes tipos de violencia, tales como la física o la verbal. Cuando los actos violentos son llevados a cabo de forma sistemática para conseguir un objetivo, tanto de forma individual como colectiva, tomando no sólo al Estado sino a civiles como objetivo y explotando el terror intencionalmente, se suele denominar terrorismo (Calera, 2002). No obstante, no todos aquellos que son radicales o están en el proceso de radicalización violenta acaban cometiendo actos violentos. Es decir, no todo radical es un terrorista, pero todo terrorista es un radical.

Tipificar la radicalización, o elaborar una taxonomía pormenorizada de la misma, excede el alcance de este artículo. Sin embargo, de la introducción anterior se pueden identificar varias categorías de radicalización: (a) positiva o negativa; (b) individual o colectiva. Se podrían introducir otros ejes, tales como la motivación -política-ideológica, religiosa o criminal- o la intensidad y tipo de violencia utilizada: alta, baja, verbal, física. De acuerdo con los objetivos que persiguen los grupos radicales terroristas que abogan por el uso de la violencia, también se podrían agrupar en diferentes categorías: grupos nacionalistas o separatistas que pretenden independizar un determinado territorio, tales como la banda terrorista Euskadi Ta Askatasuna (ETA) en España o el IRA en Irlanda; grupos de extrema derecha que defienden la superioridad de la raza blanca y el rechazo a la inmigración, como el KuKluxKlan en Estados Unidos o Amanecer Dorado en Grecia; grupos de extrema izquierda que buscan la justicia social, la redistribución de la riqueza y que se oponen al capitalismo, tales como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en Colombia o las Brigadas Rojas en Italia; grupos con motivación religiosa que luchan por la implantación de una interpretación estricta de los escritos religiosos y por convertir a los no creyentes, como el Ejército de Dios en Estados Unidos o Al-Qaeda; y por último, grupos que se centran principalmente en una única cuestión social, tales como el medio ambiente, los derechos de los animales o el aborto (Sant, 2019).

Polarización

La polarización es otro proceso social consistente en alejar grupos que conviven en una misma sociedad y en llevarlos hacia polos cada vez más distantes. Las cuestiones que pueden alejar a dichos grupos varían. Por ejemplo, cuando el alejamiento se basa en ideas acerca de los temas sociales, se suele hablar de polarización ideológica. Aquí, las personas que profesan diferentes ideologías tendrían ideas cada vez más alejadas sobre los mismos temas. Por ejemplo, ante un tema como el de la migración, se puede observar polarización si paulatinamente la perspectiva de grupos de derecha y de izquierda adoptan posturas más contrapuestas. Igualmente, si las posturas se acercan, se hablaría de despolarización.

Sin embargo, la polarización también puede estar relacionada con los afectos, en lugar de con las ideas. Aquí, estaríamos hablando de polarización afectiva. En Estados Unidos, por ejemplo, se ha observado que demócratas y republicanos cada vez están afectivamente más alejados, aunque sus ideas no se hayan alejado tanto. Las campañas políticas modernas explotan dicha agitación emocional para movilizar votantes. Un símbolo de dicha polarización afectiva es representado por el hecho de que republicanos y demócratas cada vez afirman en mayores porcentajes que no permitirían que sus hijos se casaran con alguien del otro partido.

También existe otro tipo de polarización, que es la polarización electoral. Esta se refiere a la distancia que separa a los partidos que compiten entre sí. También se la denomina polarización partidista. A pesar del

reconocimiento de este tipo de polarización, la mayoría de estudios se centran en la polarización ideológica y en la afectiva.

La tendencia en España con respecto a la polarización es preocupante, puesto que los estudios que se han hecho sobre la materia muestran que esta ha crecido significativamente en los últimos años. Luis Miller, científico del CSIC, preparó un informe sobre la polarización en España en 2020 en el que confirmaba la tendencia señalada anteriormente, aunque incorporando dos matices relevantes, a saber: la polarización ciudadana es menor que la polarización política y mediática y la ideología y la identidad dividen más a la gente en el país que las perspectivas sobre las políticas públicas apropiadas para problemas sociales.

En Europa, a diferencia con Estados Unidos, la polarización no se ha considerado un problema grave, sino que se ha considerado que la democracia tiene capacidad para absorber cierto nivel de polarización. De hecho, incluso se ha planteado que la polarización puede ser positiva para la democracia, puesto que moviliza a los votantes y les hace adoptar un rol más activo.

En los últimos años, no obstante, se ha comenzado a considerar que la polarización excesiva como la actual puede suponer un peligro para la cohesión social y propiciar la ruptura de los lazos básicos de convivencia. Esto se refleja, por ejemplo, en la creciente atención que las convocatorias de investigación de la Comisión Europea han comenzado a prestar en materia de seguridad a la polarización. Esto es todavía más comprensible al reparar en que el potencial de polarización a través de algoritmos en las redes y del uso de *bots* (programas informáticos que imitan el comportamiento humano) es inmenso.

En Estados Unidos, en cambio, los politólogos llevan tiempo preocupados por la conexión entre la polarización y la radicalización violenta, tal como lo manifiesta la publicación de Ken Roberts, compilando las perspectivas de los científicos sociales más relevantes de Norteamérica en la materia, y que lleva el título de *Democratic Resilience: ¿Can the United States with stand Rising Polarization?* (2021). Esto es debido, probablemente, a tres importantísimos factores. En primer lugar, la primera enmienda de la Constitución americana blinda la libertad de expresión, aunque esta desprece a individuos y grupos y haga apología de la violencia. En segundo lugar, la segunda enmienda protege el derecho a la auto protección mediante la tenencia de armas. Y, en tercer lugar, tal como revela el Southern Poverty Law Center, en Estados Unidos existen más de 1.600 grupos extremistas, algunos de los cuales, como los *Proud Boys*, son considerados grupos terroristas en países vecinos como Canadá. Estos tres factores hacen que la polarización excesiva pueda ser vehiculada más fácilmente a través de la acción colectiva violenta con fines políticos.

Movilización social

El tercer y último concepto a clarificar y distinguir de los anteriores es el de movilización social. La movilización social está vinculada con la acción colectiva que pretende mejorar algún aspecto de la vida pública. Movilizarse implica ir más allá del interés particular y del uso del tiempo libre para satisfacer las necesidades propias, de la familia y de los amigos; y usar dicho tiempo para servir a la sociedad o reclamar mejoras.

Tal como se puede constatar, la movilización social, en esencia, es positiva y necesaria para la democracia, ya que en esta el poder y el gobierno, la soberanía reside en el pueblo. Por ello, para que la democracia opere correctamente, se necesita que los ciudadanos se preocupen por el bien común y estén activos. Este compromiso social se manifiesta, en primer lugar, votando. Sin embargo, la democracia representativa, vertebrada a través del voto, ha de enriquecerse con otros procesos deliberativos y participativos que impliquen a la ciudadanía, ya que existe una inercia a que los representantes y los partidos políticos se alejen un poco de las bases de la sociedad.

A pesar de que la movilización, tal como se describe arriba, aspira a ir más allá del voto, los partidos políticos de las democracias sociales y liberales han buscado estrategias efectivas para movilizar a la ciudadanía a votar. Este énfasis en la movilización del electorado por parte de los partidos ha sido paralelo a un proceso de consecuencias inversas que se ha venido a denominar desafección. En la búsqueda de dichas estrategias para contrarrestar la desafección, quienes se dedican al márketing político han descubierto que los ciudadanos se movilizan más cuando se les advierte de las consecuencias tan graves que tendría que ganar las elecciones el partido adversario. Así, las campañas políticas actuales, y la comunicación política en general, se basan en la agitación de las emociones en lugar del examen de las ideas. Además, las emociones que más parecen movilizar son las negativas. Así, polarizar para movilizar se ha convertido en la estrategia por antonomasia de casi todos los partidos para conectar con los ciudadanos. La polarización creciente, por tanto, no es un proceso espontáneo sino inducido. Sus consecuencias sobre la convivencia, sin embargo, no se pueden calcular, por lo que el colapso democrático por fractura social es un escenario posible, aunque, de momento, parece que remoto.

La relación entre los jóvenes y la actualidad

Volvamos al tema de los jóvenes. Tal como se ha indicado en la sección anterior, la polarización es una tendencia creciente en España que afecta a la convivencia y que impregna la vida de los diferentes grupos sociales, incluyendo a los jóvenes. Una pregunta que brota de aquí, por tanto, es: ¿están los jóvenes más o menos protegidos que el resto de la sociedad ante la polarización?

Otras dos cuestiones que no se abordaron directamente arriba y que requieren de evaluación sobria son la movilización de la juventud y su vulnerabilidad ante la radicalización violenta. Comencemos por el segundo fenómeno, el de la radicalización.

Juventud, terrorismo y radicalización violenta

Actualmente, y tras el fin de ETA, el terrorismo yihadista en España se sitúa como el tema número uno de la agenda de seguridad. Al analizar los perfiles de las personas que han sido acusadas de yihadismo, y al compararlos con los de aquellos que se unían a ETA, hay un hecho que llama la atención: la mayoría de las personas comienzan a radicalizarse y atentan por primera vez cuando son jóvenes. De hecho, la edad media a la que los jóvenes acusados de yihadismo en España comienzan a radicalizarse ronda los 16 años, según los datos que maneja el Real Instituto Elcano.

A pesar de lo dicho, debido al éxito de las políticas antiterroristas y al limitado número de agentes de radicalización que operan actualmente en el país, el porcentaje de jóvenes expuestos al peligro de la radicalización violenta es bajo, aunque en ciertas zonas de Ceuta, Melilla, Cataluña, Madrid y Valencia, donde se concentran ciertos grupos relativamente excluidos de la norma cultural y las pautas económicas, el porcentaje de jóvenes vulnerables es mayor.

Los esfuerzos para contrarrestar el trabajo presencial y virtual de los agentes de radicalización (personas que trabajan adoctrinando, reclutando y entrenando militantes para organizaciones tales como el DAESH o Al-Qaeda) que se expondrán en las secciones 4 y 5 debería concentrarse en esos colectivos. A pesar de la relevancia que tiene (por el potencial destabilizador del terrorismo y por la magnitud de la red que suponen el DAESH y Al-Qaeda), según los datos públicos del departamento de Seguridad Nacional, desde los atentados de Atocha en el 2004 ha habido alrededor de 650 detenciones.

Tecnología, desinformación y pasividad

Un problema que sí que afecta a la juventud española de forma mucho más generalizada que el de la radicalización violenta es el de la manipulación informativa. Además, no es un problema de los jóvenes simplemente, sino que es un problema que impacta sobre la democracia, puesto que la salud de la democracia depende, en gran parte, de la existencia de una ciudadanía informada.

Una de las transformaciones culturales más extraordinarias que ha experimentado España en los últimos años (aunque es un fenómeno global) tiene que ver con la irrupción de las tecnologías de la comunicación digital y, más en particular, con la extensión de las redes sociales y de los sistemas de comunicación instantánea por servicios de mensajería. Las formas de socialización, de acceso a la información y de comunicación individual y corporativa han cambiado, como resultado de la expansión masiva de teléfonos móviles inteligentes que llevan incorporadas aplicaciones de redes sociales.

La inevitabilidad del uso de dicha tecnología no reduce sus riesgos asociados ni la imperiosa necesidad de alfabetización mediático-tecnológica, más allá del aprendizaje procedimental con fines de uso. Aquí se examinarán brevemente cuatro ámbitos asociados a la juventud que han sido directamente afectados por la ampliación del tiempo de navegación en redes sociales, especialmente en aplicaciones instaladas en el *smartphone*, a saber: las formas de socialización, la búsqueda de conocimiento y de información, la vulnerabilidad ante la manipulación y el activismo social.

En lo que respecta a la socialización, parece que existe una relación proporcional entre el tiempo de uso de las redes sociales y la atrofia de las habilidades de socialización presencial. Salvo en los casos en los que el tiempo de socialización presencial y de relación física no disminuye, el uso de redes, paradójicamente, aísla a las personas, por lo que las vuelve más vulnerables a grupos radicales, y que la pertenencia a un grupo es una necesidad humana universal. En los casos donde no se reduce el tiempo de socialización física, la socialización por redes puede contribuir al fortalecimiento y cultivo de las amistades.

En cuanto la búsqueda de conocimiento e información, existen dos hechos a destacar. El primero es que internet ha generado un tipo de ignorancia mucho más sofisticado que el tipo de ignorancia conectado con la falta de información. La ignorancia en la era de información radica en el desfase entre la cantidad de información disponible y los recursos cognitivos para discriminar su autenticidad y valorar la rigurosidad de las fuentes.

En la misma línea, el Instituto Reuters de la Universidad de Oxford lleva años alertando acerca del desinterés de las nuevas generaciones por informarse. Por poner un dato, el porcentaje de jóvenes que en 2019 estaban agotados por la agenda mediática era del 26%, mientras que es del 44% en 2024 (Oxford-Reuters, 2024). Además, cuando deciden informarse, lo hacen a través de redes, por lo que la veracidad de la información no se puede asegurar.

El tercer ámbito destacable es la vulnerabilidad ante la manipulación. El problema de la autenticidad de la información disponible en internet y redes no sería tan grave si no hubiera constancia de que organizaciones y gobierno se esfuerzan, usando además los dispositivos más avanzados de inteligencia artificial, por desinformar deliberadamente (confundir), por polarizar y por promover discursos de odio contra colectivos particulares. Empresas y partidos políticos usan estas estrategias para captar la atención de potenciales clientes y votantes, y ciertos gobiernos efectúan, mediante ellas, injerencias sobre otros Estados para boicotear elecciones o generar corrientes de opinión que beneficien a sus intereses.

Finalmente, las redes también han tenido impacto sobre las formas de movilización social y de activismo, especialmente entre los jóvenes. Aunque la participación de los jóvenes en partidos políticos y organizaciones

filantrópicas ha descendido, la implicación de los mismos en formas de activismo digital parece que ha aumentado (Huerta, 2015).

La estructura moral y la comunidad como detonantes o protectores de la radicalización violenta

Interpretar lo que ocurre para que la persona llegue a justificar y a actuar con violencia no es sencillo. La teoría que aquí se esboza parte de tres supuestos y propone una hipótesis fundamentada en varios conceptos para dar explicación. El primer supuesto es que es útil diferenciar la radicalización cognitiva de la conductual. Se necesitan historias de vida y análisis exhaustivos de perfiles para encontrar elementos comunes en aquellos que optaron por la vía violenta que tengan valor explicativo: una historia previa de violencia, un cúmulo de pequeños actos ilegales que rompen paulatinamente las formas de control social y las redes de captación compuestas por amigos, familiares y colegas tendrían una relevancia significativa, como ocurre con mucha claridad en el caso ruso (Lemon, Mironova y Tobey, 2018) y algo menos en los sujetos que estudió Oliver Roy (2017), muchos de ellos en Francia.



Fuente: Elaborado por Vahid Digital Marketing

El segundo supuesto es que el pensamiento y la acción están conectados en algún punto, por lo que la disociación entre la radicalización cognitiva y conductual no ha de ser estricta. Lo que los psicólogos denominan “convicciones fuertes”, la toma de conciencia (Gardner, 1991), puede ser el eslabón que conecta el pensamiento y la acción, sobre todo en aquellos casos donde no hay un historial de violencia previo. El tercer supuesto es que, aunque los tipos de radicalización violenta han de tener elementos comunes, cuando la inspiración es religiosa el problema es más complejo, ya que las motivaciones son mayores y los análisis de los costos y los beneficios dejan de ser tan fundamentales. El caso de Merah, en 2012, en Francia, quien saltó por la ventana del baño disparando mientras los policías entraban en su casa para apresarle es indicativo de ello. El nihilismo filosófico no parece una motivación lo suficientemente profunda como para suscitar estos comportamientos en un número de personas relativamente grande que justifican sus acciones recurriendo a la complacencia divina.

Más allá de las teorías explicativas, se sabe que, tal como se describió arriba, en todos aquellos que actuaron con violencia, existían fortísimos sentimientos de agravio; además, estas personas habían experimentado una gran crisis existencial propiciada por algún episodio personal duro, poseían una red de contactos vinculados a la violencia y, en la mayor parte de los casos, vivían en una especie de desarraigo triple al que ya me he referido anteriormente: de su familia, de la sociedad y de su comunidad religiosa. El nivel de conocimiento religioso de quienes se unen a la yihad en Europa suele ser bajo, lo que hace que la segunda generación de inmigrantes procedentes de países musulmanes sea especialmente vulnerable. Esto es muy claro en el caso francés, el país de la UE que más sufre este fenómeno. Este tipo de jóvenes vive una crisis de identidad, ya que ni sienten que pertenecen a la religión de sus padres ni a la sociedad francesa, ya que no les da oportunidades, por lo que optan por versiones radicales, simplistas, que explican muchas cosas con una narrativa diluida pero atractiva y fácil de comprender. Los agentes de radicalización ofrecen una respuesta que dota de sentido a sus vidas, ofrecen un grupo que satisface el deseo de pertenecer a un colectivo que les acoga y respalde, les victimiza, les crea un enemigo externo. Poco a poco se aíslan, son entrenados y desarrollan una especie de paranoia permanente de conspiración. Además, el historial de violencia y criminalidad sirve de catalizador, ya que en estos casos las dinámicas internalizadas de control social son extremadamente débiles.

Estructura moral

El concepto clave de la hipótesis explicativa aquí planteada y del que se parte para conectar el pensamiento radical y la acción violenta es el de la estructura moral del comportamiento. Este concepto, siendo acompañado de dos hipótesis auxiliares, la del control social y la resiliencia, podría servir para aglutinar los múltiples factores sociales y psicológicos no patológicos que hacen que una persona opte por la vía violenta. El segundo concepto fundamental de la hipótesis aquí propuesta es el de la comunidad de propósito. Esa sería la segunda fuerza primordial que favorecería o prevendría la radicalización. Comencemos por el primer concepto, no obstante, el de la estructura moral.

La estructura moral no es un ente psicológico (Diessner, 2019, p. 212). Tiene que ver con la internalización de (a) conceptos y convicciones, (b) patrones de pensamiento, sentimiento y comportamiento, (c) la previsión de las consecuencias ante diversos cauces de acción, (d) cualidades y competencias de control emocional, (e) actitudes, (f) motivaciones que dan dirección al propósito, (g) valores que determinan las prioridades y (h) un lenguaje capaz de conectar todos esos componentes (Farid-Arbab, 2012). Dicha estructura es resultado del proceso de socialización; también algo que el individuo puede construir de forma consciente. Siendo este el elemento clave de la explicación, el control social juega un papel relevante también. Para que una persona decida romper todas las convenciones sociales y opte por la vía de la violencia, los mecanismos naturales de control social se han debido resquebrajar a lo largo de la vida. Esto suele darse en personas que tienen poco que perder con la muerte, el encarcelamiento o la marginación. Se suele decir que un altísimo número de personas tiene pensamientos suicidas y homicidas, pero pocos los traducen a la realidad, en función de la mayor o menor disolución de los lazos del control social (Giner, Lamo de Espinosa y Torres, 2013; Becker, 1963). Por último, la resiliencia individual y colectiva, relacionada con la estructura moral sólida, con el conocimiento científico-religioso y con los lazos -amigos, familia, comunidad religiosa y sociedad- serían los principales elementos protectores ante fuerzas externas.

La estructura moral así concebida conecta el pensamiento y la acción de forma sofisticada. Una persona puede actuar con violencia porque ha asumido patrones de comportamiento violento, o porque no tiene mecanismos de autocontrol lo suficientemente fuertes; pero la violencia con fines políticos y religiosos, para que se sostenga en el tiempo, ha de estar ligada a convicciones. De igual modo, una persona que ha sido

adoctrinada solo manifestará un comportamiento violento si, paulatinamente, es expuesto a la violencia, a nuevos patrones relacionados con la misma, y disuelve poco a poco sus mecanismos de control social interiorizados. Alguien que tiene gran autocontrol, pautas de comportamiento pacíficas, convicciones fuertes que deslegitiman la violencia, sería muy raro que fuera adoctrinado y experimentara un cambio en su estructura moral. De la misma forma, alguien con patrones pacíficos, mecanismos de autocontrol fuertes, una vida estable, pero con convicciones débiles, podría ser más manipulable, pero tendrá dificultades para dar el salto hacia la violencia, ya que no sabe cómo ejercerla. El grupo social, además, es clave, ya que la estructura moral es el resultado de un proceso de socialización grupal y de interiorización de las normas, por lo que el arraigo familiar, religioso y social actúa también como escudo contra grupos, agentes de radicalización y células que satisfacen el deseo de pertenencia de quienes tienen esos lazos débiles.

Comunidad con propósito

El segundo concepto clave de la explicación teórica aquí planteada, que acompaña a la noción de estructura moral, es el de comunidad. Tal como se ha podido observar, la radicalización violenta se produce, principalmente, en compañía de otras personas. De hecho, centros de investigaciones e instituciones del conocimiento en enclaves hispanoamericanos, tales como el Real Instituto Elcano, destacan dos factores primordiales para explicar la radicalización en España: el agente de radicalización y la existencia de lazos (familiares, laborales, vecinales o de amistad) con personas previamente radicalizadas. Asimismo, otra perspectiva importante para entender la radicalización en términos de vulnerabilidad era la que hemos referido como la condición de triple desarraigo: familiar, comunitario y social. Por último, la teoría de Ángel Gómez Jiménez del actor devoto (2017) y de la identidad fusión (2012, pp. 441-456) también subrayan, sobre todo en lo que respecta a la identidad fusión, el papel del grupo. Lo que se quiere proponer aquí es que la inmersión en una comunidad es uno de los dos factores determinantes del proceso de radicalización violenta, así como de la prevención y de la desradicalización.

Los seres humanos somos seres sociales. Por ello, siempre hemos vivido en compañía de otros, estableciendo tipos de organización progresivamente más complejas, desde la familia y el clan hasta el estado-nación o la incipiente sociedad internacional. Un espacio social que ha servido de entidad organizativa básica que históricamente ha estado situado entre la familia y la sociedad ha sido la comunidad.

Uno de los cambios más llamativos que se ha producido durante la crisis sanitaria de 2020-2022 tiene que ver con el resurgir de la comunidad como espacio básico de socialización, de apoyo mutuo, de organización económica y de gestión sanitaria (García-Magariño, 2022, p. 195). Las instituciones públicas como ONUSIDA hablan de la necesidad de adoptar enfoques comunitarios; los medios resaltan la importancia de la comunidad para satisfacer el anhelo de relacionarnos; la academia está estudiando las formas de apoyo mutuo y de acción social surgidas en los barrios para responder ante el impacto de la pandemia y apoyar a los más vulnerables; se celebraron las manifestaciones espontáneas de solidaridad y las acciones performativas de los vecinos, ya sea para animar a los trabajadores vitales de la pandemia o criticar a distintas formaciones políticas. A pesar de ello, rara vez se examina qué es lo que se quiere decir por comunidad; eso es lo que nos proponemos a continuación.

Los antropólogos y los sociólogos -y en menor medida los politólogos- hacen una distinción entre comunidades tradicionales y comunidades modernas. Las comunidades tradicionales son enclaves geográficos localizados de pequeña dimensión, principalmente aldeas o pueblos pequeños, donde la vida social era (y es) intensa y la identidad colectiva fuerte. A pesar de que gran parte de los países del mundo siguen manteniendo este espacio social geográfico de interacción básica, en los países que han experimentado procesos de modernización profundos, con el consecuente éxodo poblacional hacia las

ciudades, las comunidades tradicionales han desaparecido o, en el mejor de los casos, se han mantenido en algunas zonas rurales con poca población y, además, envejecida. Grupos anarquistas también han intentado mantener cierta vida comunitaria en las zonas rurales. Sin embargo, las ciudades, a través de los barrios, no han logrado constituir una entidad geográfica y cercana semejante. De hecho, en el discurso público especializado se ha llegado a considerar un éxito social el hecho de que las comunidades tradicionales hubieran desaparecido, puesto que el individuo, en ellas, experimentaba una forma de opresión grupal, a veces sutil, a veces palmaria. Las dinámicas de opresión podían ser sofisticadas, pero incluían la expulsión del grupo cuando algún miembro o colectivo no se sometía a las prácticas culturales prevalentes de la comunidad. El caso de la ablación en las mujeres suele ser el ejemplo paradigmático.

Esta celebración de la disolución de la comunidad, en términos de empoderamiento de la individualidad, se ha visto acentuada por la deslocalización de la producción y de las industrias. Estas dos dinámicas, la modernización e individualización de la vida en las ciudades junto con la deslocalización de la producción y la globalización desterritorializada, parecían indicar que el territorio no tenía ya importancia. El cosmopolitismo sin patria, sin raíces, parecía el futuro deseable.

Ante esta tesitura, surgía la pregunta de cómo responder ante la necesidad humana de socializar y de pertenecer a un grupo mayor al de la familia, en ausencia de comunidades geográficas naturales. La respuesta, primero, parecía estar en las comunidades de adscripción, aquellas a las que la persona decide unirse o desvincularse voluntariamente, tales como los clubes sociales, las asociaciones o centros deportivos; y, después, en las comunidades virtuales. Si el grado de satisfacción y de vinculación que generaban este tipo de comunidades ya era cuestionable antes de la pandemia, tras la misma, me atrevo a decir que el mito del reemplazo de las comunidades virtuales por las comunidades de adscripción se ha desvanecido por una serie de motivos claramente identificables.

Para comenzar, la deslocalización de la producción ha generado sociedades altamente dependientes y vulnerables. La escasez de mascarillas, geles, papel higiénico, material sanitario sencillo pero fundamental y otros insumos básicos que se producen principalmente en países asiáticos, no llegaron a tiempo. Aquí un primer argumento para reclamar el anclaje local y comunitario de la globalización. En ausencia de modelos de desarrollo alternativos, más resilientes y sostenibles, la comunidad local ha de convertirse en el espacio de experimentación colectiva por excelencia para aprender a cooperar y para encontrar modelos alternativos y viables de organización social, política y económica.

En segundo lugar, durante el confinamiento, las personas queríamos estar con otros y, a pesar de que las redes sociales y la conexión eléctrica y a internet -que falló en pocos casos- nos permitieron tener una tenue sensación imaginaria de compañía, hubo un movimiento reflejo colectivo hacia los balcones para ver caras, aplaudir con otros, sentir la cuasi sacralidad del grupo de pertenencia, mostrar las actividades de los niños y, en definitiva, difundir y recibir esperanza.

Además, quienes poseían y poseen condiciones de riesgo adicionales, o son especialmente vulnerables a la pandemia -ancianos y ancianas, trabajadores y trabajadoras que viven al día de su comercio informal, personas con patologías diversas, o individuos con diversidad funcional-, necesitaban (y necesitan) ayuda cercana. Las ayudas del Estado, la intervención de los trabajadores y educadores sociales, el apoyo de familiares y amigos lejanos, correligionarios del partido o colegas del club no llegaba a tiempo o no era posible: se necesitaba (y necesita) al vecino. Los grupos de barrio se organizaron para hacer compras y llevarlas a las casas, para ofrecer apoyo escolar a quienes no podían recibirlo de los padres y madres, para compartir víveres con quienes estaban (y están) en condiciones de extrema necesidad o para explicar a quienes no gozaban de tanta conexión las medidas higiénicas más importantes para protegerse del virus. A

modo de ejemplo, las compensaciones de los ERTE o el ingreso mínimo vital aprobado por el gobierno llegan meses después de que se soliciten a un porcentaje todavía pequeño de todos a los que se les ha concedido. En resumen, la cercanía cuenta.

Las dinámicas de radicalización violenta se han alineado con estas dinámicas más amplias descritas que han afectado a la comunidad. La integración en una comunidad o el desarraigo de la misma, por ello, es fundamental. En la comunidad se aprenden pautas, se interiorizan conceptos, se establecen vínculos y se desarrollan competencias emocionales, se aprende un lenguaje que moldea la estructura moral del comportamiento antes descrita. Aunque las comunidades virtuales sirven de espacios de radicalización, las comunidades físicas generan dinámicas más intensas. No es de sorprender, por ello, que los lugares donde de donde emergen más terroristas yihadistas en España, por ejemplo, suelen ser barrios de ciertas ciudades donde se producen ciertas dinámicas comunitarias, como el barrio de San Jorge en Pamplona (España) o en ciertas zonas de Ceuta, Melilla y Cataluña. Ocurría algo similar en ciertos barrios de Rentería y Hernani con respecto a ETA y de Irlanda del Norte en relación al IRA.

Empoderamiento individual y comunitario

En las secciones anteriores, además de precisar algunos conceptos, se han examinado algunas fuerzas que afectan a la juventud en ámbitos relacionados con la polarización y la radicalización, la movilización social y la gestión de la comunicación y la socialización. Además, se ha subrayado la relevancia que tienen la estructura moral y la comunidad geográfica para proteger a una juventud que, ante todo, posee un grandísimo potencial. En esta sección, a modo de corolario, se ofrecerán algunas reflexiones acerca de la importancia de la educación y el empoderamiento individual y comunitario, a fin de erigir, en el ámbito individual, una estructura moral sólida que dote de capacidad de reflexión y acción a los individuos, y de cultivar, en la esfera colectiva, comunidades geográficas donde se pueda cultivar y canalizar el talento.

Las personas, y en especial los jóvenes, pueden ser consideradas minas con múltiples joyas latentes. A través de la educación, estas piedras preciosas pueden salir a la luz y permitir a la sociedad beneficiarse. La educación puede ser formal, no formal e informal, pero suele ser más sencillo incidir sobre la educación formal o la no formal. Es más, las organizaciones civiles pueden contribuir más a la educación no formal que a la formal, puesto que esta última está sometida a mayores constreñimientos. Por ello, aquí se enfatizará la importancia que tienen los programas no formales de empoderamiento, así como los programas de mentoría.

El empoderamiento busca realzar la capacidad de las personas y generar la confianza necesaria para vehicular la capacidad hacia la acción constructiva. Se ha demostrado que, cuando los programas de empoderamiento para el desarrollo se centran en colectivos amplios dentro de una población, esto suele tener implicaciones sobre áreas no previstas, tales como la prevención de la violencia, de la criminalidad o la mejora de la convivencia intercultural (García-Magariño, Prieto-Flores, Arbab, 2024). Por ello, la educación académica y moral enfocada en el empoderamiento para el servicio a la comunidad, y acompañada de cierta alfabetización mediática, sobresale como la estrategia más pertinente para combatir la desinformación, la manipulación, la polarización y la radicalización violenta de los jóvenes.

Por otro lado, más allá de la estructura moral de la persona, la comunidad es el escudo protector por antonomasia. Por lo tanto, cultivar, fortalecer y empoderar a comunidades geográficas para emprender proyectos colectivos constructivos, a fin de mejorar los entornos de vida, es esencial, también, para proteger a las jóvenes de las fuerzas que se han descrito aquí. Esta es una tarea monumental, puesto que las

sociedades modernas se han individualizado sobremanera, tal como se ha descrito en una sección anterior, y esta individualización ha disuelto los lazos comunitarios históricos.

No obstante, esta tesitura puede verse como una oportunidad para erigir comunidades que nunca han existido y que incluyan lo mejor de las comunidades tradicionales, donde había una fuerte identidad, pero a costa de sacrificar la libertad e las personas, y lo mejor de las comunidades de adscripción modernas, donde la libertad del individuo estaba preservada pero su vinculación al territorio y a las otras personas ha sido demasiado tenue.

Quizá, a través de programas de empoderamiento moral juvenil y de esfuerzos por dinamizar comunidades con propósito ancladas en el territorio geográfico de proximidad, se puedan generar entornos de experimentación colectiva que no solo protegen de fuerzas nocivas, sino que favorecen la búsqueda de nuevos modelos viables de desarrollo sostenible, informados por los principios de prosperidad, justicia, reciprocidad, sostenibilidad y autosuficiencia, algo de lo que la humanidad, actualmente, está en desesperada necesidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Becker, H. (2009). *Los extraños: hacia una sociología de la desviación*, Siglo XXI [publicación original en 1963].
- Bourdieu, P. (1990). “La juventud no es más que una palabra”. *Sociología y cultura*, 7(2), 163-173.
- Calera, N. (2002). “El concepto de terrorismo: ¿Qué terrorismo?, ¿Por qué el terrorismo?, ¿Hasta cuándo el terrorismo? *Anuario de filosofía de derecho*, 19, 2002, 51-71.
- Diessner, R. (2019). *Understanding the Beauty Appreciation Trait: Empirical research on seeking beauty in all things*, Palgrave Macmillan.
- Farid-Arbab, S. (2012). *Moral empowerment: Elements of a conceptual framework for education* [tesis doctoral], Institute of Education of the University of London.
- Fernández Huerta, C. (2012). Ciudadanía juvenil y nuevas formas de participación a través de la conectividad. *Culturales*, 8(15), 113-134.
- García-Magariño, S. (2019). *La radicalización violenta: vías para la acción preventiva*, Sínderesis.
- García-Magariño, S., Prieto-Flores, Ó., Arbab, H., Stewart, L., de Frutos, N. D. y Naranjo, L. (2024). “Una aproximación a la evaluación de los programas de desarrollo rural en Colombia: un estudio piloto en Tuchín (Córdoba, Colombia)”, *AGER. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 39, 339-370.
- García-Magariño, S. (2024). *Violence, politics and religion: a general theory on violent radicalization*, Routledge.
- García-Magariño, S. (2022). *Violencia, política y religión: una teoría general de la radicalización violenta*, Catarata.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How children think and how schools teach*, Basic Books.
- Giner, S., Lamo de Espinosa, E. y Torres, C. (2013). *Diccionario de Sociología*, Alianza Editorial.

- Gómez, A., López-Rodríguez, L., Sheikh, H., Ginges, J., Wilson, L., Waziri, H., Vázquez, A., Davis, R. y Atran, S. (2017). "[The devoted actor's will to fight and the spiritual dimension of human conflict](#)", *Nature Human Behaviour*, 1(9), 663-679.
- Lemon, E., Mironova, V. y Tobey, W, (2018). "Jihadist from Ex-Soviet Central Asia: Where are they? Why did they radicalize? What is next?", *Russia Matters*. <https://www.russiamatters.org/analysis/jihadists-ex-soviet-central-asia-where-are-they-why-did-they-radicalize-what-next>
- Newman, N. (2024). *Resumen ejecutivo de Informe de noticias digitales*, Reuters Institute for the Study of Journalism, University of Oxford. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/es/digital-news-report/2024/dnr-resumen-ejecutivo>
- Roberts, K. (2021). *Democratic Resilience: Can the United States with Stand Rising Polarization?* Cambridge University Press.
- Southern Poverty Law Center: <https://www.splcenter.org/>
- Swann, W., Jetten, J., Gómez, A., Whitehouse, H. y Bastian, B. (2012). "[When group membership gets personal: a theory of identity fusion](#)", *Psychological review* 119(3), 441-456.
- Roy, O. (2017). *Jihad and death: The Global Appeal of Islamic State*, Hurst & Company.
- Tarrow, S. (2022). *Power in movement*, Cambridge University Press.

3 JÓVENES EN EL PUNTO DE MIRA: REFLEXIONES PARA NO CULPAR AL RÍO DE LAS VIOLENCIAS QUE LO ENCAUZAN

María Eugenia Oleaga Mugerza y Alberto Izquierdo Montero

A modo introductorio: ¿por qué y para qué escribimos este texto?

Para titular este texto nos hemos permitido inspirarnos en una de las citas atribuidas al dramaturgo y poeta Bertolt Brecht, que viene a decir lo siguiente: “Al río que todo lo arranca lo llaman violento, pero nadie llama violento al lecho que lo oprime”. Nos ha parecido una metáfora acertada para aproximarnos a una posible problemática presente en el discurso público que vincula, con insistencia, juventudes y violencias, y que —en muchas ocasiones— tiende a sobredimensionar las violencias generadas por personas jóvenes, a la vez que suaviza u omite las que sufren. Comprender unas y otras violencias nunca significará justificarlas, pero analizarlas de manera contextualizada y problematizadora o crítica nos ayudará a evitar explicaciones simplistas y estereotipadas sobre las y los jóvenes que, al ubicar fuera de nosotras y nosotros la responsabilidad (“... es que la gente joven de ahora es...”), nos sirvan más “como escudo protector que como herramienta de comprensión” (Carrasco-Conde, 2021, p. 18).

Tenemos motivos para señalar al *lecho*, o a la coyuntura sociopolítica, económica y medioambiental actual, como un elemento opresor que amenaza especialmente a las personas más jóvenes. Situaciones complejas como la pobreza, la desigualdad y los problemas de salud mental atrapan el día a día de una parte considerable de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la Unión Europea (Gómez et al., 2024; Negueruela, 2024). Sin embargo, gran parte de las representaciones sociales sobre la juventud, enmarcada en una tendencia mediática creciente a dramatizar la información, reincide en un tipo de discurso que, cuando no resulta condescendiente con las y los jóvenes desde una mirada adultocéntrica, les sitúa como principales sospechosos/as de diversos “males”. Tanto es así que, durante la pandemia, numerosos investigadores/as especializados/as en estudios sobre juventud se vieron en la necesidad de elaborar un manifiesto para señalar cómo se estaba construyendo

la figura de la juventud, desde una falsa y peligrosa generalización, como un espacio de lo irresponsable, lo peligroso o lo incierto. Una construcción que finalmente reafirma el lugar subalterno que las nuevas generaciones ocupan en nuestras sociedades.

(Red de Estudios sobre Juventud y Sociedad, 2020, p. 195)

A pesar de estos y otros esfuerzos, la juventud continúa apareciendo como concepto difuso que ofrece titulares fácilmente comprables en estos tiempos de clickbaits y sensacionalismo viralizable. Nada, en todo caso, que no ocurriera ya en décadas pasadas. Basta una revisión crítica de la prensa del último tercio del siglo XX para confirmar el tono criminalizador con el que se hablaba de la juventud, pues siempre han existido “monetizadores del odio” y “tributarios del miedo”.

(Martínez Reguera, 2007)

Dado este escenario discursivo, las educadoras y los educadores debemos aportar matices ante los mensajes simplistas sobre la juventud, interrogándonos acerca de la intencionalidad de estos y ofreciendo espacios para generar diálogos en torno a qué significa ser joven en este momento, junto a ellas y ellos, asegurándonos

de escuchar una diversidad de voces y tentativas de respuesta suficientes como para hacernos cierta idea de la complejidad del asunto. A ello hemos querido contribuir con las líneas que siguen, precisamente en un momento en el que las distintas y continuas movilizaciones juveniles por los derechos sociales y ambientales están encontrándose, tal y como podemos observar, respuestas reaccionarias que tratan de ahondar en la estigmatización de las personas jóvenes para desacreditar las incómodas demandas de un grupo de edad tan heterogéneo e inclasificable como cualquier otro.

"La culpa es de los y las jóvenes...": explicaciones simplistas (¡e injustas!) para situaciones complejas

En este intento reflexivo en común, empezamos por interrogarnos acerca de los discursos sobre la denominada radicalización violenta de la juventud. Para ello, cabe reflexionar acerca de estas categorías (radicalización y juventud) que se antojan, tal vez, demasiado amplias o ambiguas y que, como se desarrollará en las siguientes líneas, pueden emplearse en respuesta a intereses determinados y no siempre explícitos.

Por un lado, el concepto de juventud pretende englobar a un sinfín de individualidades como una única categoría social que conforma un todo homogéneo. Esta operación de homogeneización no es más que una posibilidad entre otras muchas opciones: es decir, se selecciona una fórmula de agrupación y se pasan a un segundo plano otras posibles (Martín-Criado, 2005). Por ello, desde el interés educativo que nos une, cabría preguntarnos qué opciones han quedado excluidas y qué consecuencias puede tener esta exclusión, así como qué otras categorizaciones e imágenes sobre la juventud se encuentran sobredimensionadas y por qué.

En ese intento homogeneizador se deja a un lado, irremediablemente, la complejidad que entraña cualquier agrupación humana y se tiende a una simplificación y estereotipación a través de la construcción de un imaginario común sobre las y los jóvenes y su papel en la sociedad que habitan. Dentro del imaginario colectivo que se sostiene sobre las posibilidades de construir identidades propias desde y para la(s) juventud(es), cabe destacar la contraposición con la figura del adulto, entendido éste generalmente como el actor principal de la sociedad. Aquí nace una primera contradicción entre el papel que se asigna a las y los jóvenes como actores secundarios en la vida pública y, paradójicamente, la responsabilidad que históricamente se les ha imputado mediante discursos que les atribuyen una serie de características que ponen en riesgo cada "civilización" conocida y sostenida, aparentemente, por las personas adultas (Casas, 2010).

Por otro lado, el concepto de radicalización se describe como un proceso en el cual se adquiere una vinculación cada vez mayor con una ideología política o religiosa de carácter extremista (Horgan, 2009). En esta propia descripción se observa un sentido negativo de *lo radical*, como algo alejado del consenso social. Sin embargo, el uso histórico del término ha evolucionado notablemente en las últimas décadas. Históricamente este se ha empleado también por parte de grupos políticos y sociales para definirse a sí mismos con respecto a sus posicionamientos ideológicos, dándole, así, un matiz positivo. De hecho, el término, etimológicamente, tiene como significado "raíz". Atendiendo a este significado, *lo radical* se interpretaría como la aspiración de promover cambios sociales profundos. Por tanto, desde una perspectiva histórica, no debería poseer una connotación necesariamente negativa (Camargo Fernández, 2021).

Sin embargo, su uso tiende a emplearse actualmente vinculado con esa idea de *lo radical* en sentido negativo. De hecho, es la propia hegemonización e imposición mediática de ese uso negativo del término "radical" lo que compromete nuestra posibilidad de nombrar, pensar y definir todos esos posicionamientos y movimientos sociales perfectamente legítimos que pretenden transformar la realidad social. A pesar de que,

en nuestra tradición pedagógica, el significado del término radical debería entenderse como algo deseable, frente a otros conceptos con los que suele confundirse:

La sectarización es siempre castradora por el fanatismo que la nutre. La radicalización, por el contrario, es siempre creadora, dada la criticidad que la alimenta. En tanto la sectarización es mítica, y por ende alienante, la radicalización es crítica y, por ende, liberadora. Liberadora ya que, al implicar el enraizamiento de los hombres (y de las mujeres) en la opción realizada, los compromete cada vez más en el esfuerzo de transformación de la realidad concreta.

(Freire, 2009[1970], p. 20)

En cualquier caso, la creciente y repentina preocupación por la radicalización de las y los jóvenes en el ámbito de la educación no es arbitraria; como tampoco lo es el sentido que se otorga de estas categorías. Por un lado, porque el uso de las categorías expuestas anteriormente y la hegemonización del sentido que se da de las mismas favorece que se pueda emplear a las y los jóvenes como “chivo expiatorio” de problemáticas sociales mucho más complejas, y por otro lado porque, en contraposición con la juventud, son los grupos de poder (élites, instituciones, etc.) quienes tienen un mayor acceso a la manipulación de discursos y a la utilización de estructuras discursivas de dominación, desigualdad y limitación de libertades.

(Río Pedraza, 2011)

Quizá esta idea sobre la arbitrariedad y manipulación discursiva en torno al tema que nos ocupa sea empezar por el final, así que se antoja necesario desarrollarla algo más. ¿A qué intereses respondería el poner el foco en esta nueva forma de entender la radicalización, vinculada a la etapa de la juventud?

En primer lugar, ¿por qué vincular una problemática con la juventud? Cuando un problema social queda etiquetado como “problema juvenil”, se está escogiendo una construcción simbólica de un actor protagonista sobre el problema en cuestión. Así, de un plumazo se invisibilizan otros factores que pudiera resultar necesarios para analizar ese supuesto “problema juvenil”, como puede ser el clasismo, racismo o machismo institucionales y sociales, entre otras.

Un ejemplo de lo anterior puede ser la retórica en torno a la cuestión de la vivienda, como tema bastante actual en el momento en que las dos autoras –aun consideradas jóvenes según el INJUVE, por cierto– redactamos estas líneas. Cuando se aborda la problemática en el acceso a la vivienda, una de las primeras ideas que despierta en el imaginario colectivo es que es un asunto que afecta concretamente a la juventud. Sin embargo, es un tópico que prevalece a pesar de la existencia de datos que indican que no es un problema específico de esta etapa (García Montalvo, 2007), sino que afecta a un rango mucho mayor de población al que no encuadraríamos, precisamente, dentro de la categoría “joven”. De esta manera, el problema en el acceso a la vivienda tampoco desaparece por sí solo cuando las y los jóvenes dejan de serlo para convertirse en adultos, sino que es una cuestión estructural. Al vincular la cuestión del acceso a la vivienda con la juventud, se pierde la capacidad de construir una alternativa efectiva que dé respuesta a la necesidad de garantizar la vivienda como un derecho intergeneracional, dado que el prisma sobre el que pensamos la vivienda está ya convenientemente impuesto y limitado.

En segundo lugar, ¿por qué responsabilizar de una problemática específica, y en concreto de la radicalización, a la juventud? En contextos de complejidad y políticas neoliberales autoritarias que generan un malestar social, se tiende a buscar respuestas rápidas y asumibles dentro de las lógicas sistémicas en las que nos vemos

inmersos. Respuestas que, además de calmar la incertidumbre que genera la falta de comprensión sobre un fenómeno determinado, no rompan con nuestra propia cosmovisión de la sociedad que habitamos.

Desde esta lógica, el señalamiento a las y los jóvenes como culpables o responsables de violencias que aquejan a la sociedad, no es nuevo. Por ejemplo, y como ya hemos mencionado en el apartado introductorio, la representación que ofrecieron diversos medios de comunicación sobre las y los jóvenes durante la pandemia COVID-19 era predominantemente negativa, acentuándose una imagen poco favorable de ellas e imputándoles responsabilidades directas relativas a la salud pública y el incremento de los contagios, según la investigación realizada por Abril Hervás e Izquierdo-Montero (2022). En este mismo trabajo analítico se observó, curiosamente, que las noticias relacionadas con el compromiso social de las y los jóvenes en el contexto español no siempre eran valoradas como algo positivo, pero siempre eran aplaudidas si sus jóvenes protagonistas ejercían la acción política en terceros países donde sí se entendía como necesaria, por parte del medio de comunicación en cuestión, activar procesos de transformación social. De la misma forma, se identificó que, considerando el conjunto de noticias analizadas, en muy pocas ocasiones se recogían testimonios directos de las y los propios jóvenes, a pesar de que se hablaba sobre ellas y ellos.

Como ejemplo complementario de la tesis que aquí presentamos, y atendiendo esta vez a una parte específica de la juventud (e igualmente heterogénea internamente, claro), rescatamos la investigación de Barba del Horno (2021) sobre la representación en los medios de comunicación de mayor tirada en Bizkaia de las y los jóvenes que migran solos. A partir de ella, se observa cómo esta representación se centra en cuatro ejes: jóvenes que migran solos como; a) conflictivos y violentos, b) directamente como delincuentes, c) como receptores de las ayudas de las arcas públicas y d) como agresores sexuales. Asimismo, en la investigación de Camargo Fernández (2021) acerca del orden discursivo de la extrema derecha, se observa el señalamiento a “menores inmigrantes” como los responsables de las desigualdades sociales que se dan en el Estado español y de la inseguridad presente en los barrios. Este tema lo retomaremos brevemente en el apartado siguiente.

Consideramos que estos ejemplos dan buena cuenta de cómo la juventud puede ser empleada como “chivo expiatorio” ante problemas o realidades sociales sobre los que, como poco, no son exclusivamente responsables. El empleo de un chivo expiatorio y la hegemonización del discurso en torno al mismo tiene una doble utilidad. Por un lado, se plantea como un opuesto, como un antagonista de unos valores comunes de libertad, tolerancia, igualdad, democracia y respeto de la ley (Izquierdo Montero, 2018). Sin embargo, paralelamente, estos valores comunes no parecen tambalearse ante las situaciones de desigualdad y violencia provocadas por el sistema económico capitalista y que recaen sobre grupos de población determinados.

Por otro lado, la existencia de este “chivo expiatorio” oculta la presencia de otros conflictos (Escalada, 2021) que, al permanecer en la sombra del mismo, quedan sin analizar rigurosamente. Esto es especialmente útil para que la ciudadanía, de alguna manera, enseñada a ser ingenua y pasiva ante estructuras de poder dominantes e instituciones que producen y reproducen las desigualdades sociales, que provocan muchas de las problemáticas que en el texto se recogen y que declaran fuera de su orden a amplias masas de la población, no tenga claro a quién señalar, o hacia dónde apuntar, en la búsqueda de problemas y soluciones (Núñez, 2002).

Pero es que, además de comprender lo útil de utilizar a la juventud como “chivo expiatorio” para, como hemos expresado antes, crear una sensación de enemigo común o, al menos, de gran culpable y, además, permitir perpetuar las desigualdades intrínsecas al sistema económico imperante, también cabe reflexionar sobre a qué jóvenes se les coloca en la diana. Y es que..., ¿en qué joven pensamos cuando tratamos este

tema? ¿Pensamos en las y los jóvenes católicos que en 2023 bailaban a ritmo de Chayanne sobre las víctimas del franquismo en el Valle de los Caídos? (*eldiario.es*, 2023, 24 de marzo).

Con esta pregunta, no se trata de poner el foco en esos y esas jóvenes que formaron parte de aquello, sino de traer a la palestra el debate sobre qué sesgos entran en juego. Los ejemplos que se han desarrollado a lo largo de este apartado arrojan luz sobre este punto: jóvenes migrantes y jóvenes de barrios obreros. Y, es que, este juego tramposo, tan tristemente presente en el ámbito educativo, basado en olvidar las situaciones de violencia y hostilidad que sufren ciertos colectivos, provoca que se reproduzca un esquema de discriminación, señalamiento y juzgamiento que terminan por convertir a un o una joven en un sospechoso permanente, cuyas reivindicaciones no conviene tomar en serio.

La juventud disputada en momentos de reacción antidemocrática

A los discursos sobre radicalización violenta de la juventud extendidos durante los últimos años, tanto por partes de medios de comunicación como por otro tipo de entidades (policía, academia, thinktanks, políticas y líneas de actuación prioritarias de la Unión Europea...), y que, como explicábamos, sitúan en el foco a determinados jóvenes –habitualmente desde una perspectiva islamófoba (Ramírez, 2016; Amazian y Douhaibi, 2019)–, se suma otro componente del contexto actual que complejiza más la situación, y al que consideramos oportuno atender. Nos referimos específicamente a la apuesta discursiva y estética que las extremas derechas y otros movimientos antidemocráticos están realizando para hacer llegar al público juvenil parte de su ideología con mayor efectividad.

Sabemos que en los últimos años está teniendo lugar lo que se ha denominado una "internacional reaccionaria" (Ramos (coord.), 2021) o "del odio" (Tamayo, 2021). En otras palabras, estamos pudiendo observar una inquietante oleada de xenofobia, racismo e intolerancia (...). Los movimientos neonazis y a favor de la supremacía blanca están avanzando, y el discurso público se está convirtiendo en un arma para cosechar ganancias políticas con una retórica incendiaria que estigmatiza y deshumaniza a las minorías, los migrantes, los refugiados, las mujeres y todos aquellos etiquetados como "los otros"

(Organización de Naciones Unidas, 2019, p.1).

Este movimiento internacional se encuentra lo suficientemente bien posicionado, financiado y coordinado en redes transnacionales como para tener la capacidad de utilizar las políticas de escala (internacional, nacional, regional y local) para erosionar los derechos conquistados en las últimas décadas por los movimientos antirracistas, feministas, LGBTQI+, ecologistas, etc. (Cabezas y Medina, 2021). Además, tales movimientos antiderechos están poniendo en marcha estrategias discursivas que buscan condensar y modular una amplia diversidad de emociones y sensaciones vinculadas con el malestar social (desesperanza, desconfianza, desamparo, impotencia, miedo, resentimiento...) para transformarlos en furia, ira, indignación, rechazo y odio contra aquellas personas, movimientos sociales e instituciones que, supuestamente, resultan amenazantes para el mantenimiento de ciertas formas de vida basadas en la normalización del privilegio y la desigualdad (Hochschild, 2018; Silvestre y Zubero, 2019). Este odio, que nutre diferentes formas de violencias simbólicas y físicas, está llevando "al límite las formas de relación social, los pactos discursivos, las formas y protocolos de la vida civil y las reglas de lo democrático" (Giorgi y Kiffer, 2020, p. 11).

Por un lado, en relación con el tema que nos ocupa, el ruidoso y antidialógico discurso de la extrema derecha muestra haber entendido muy bien que, aprovechando el islamófobo sedimento ideológico que alimenta

ciertos imaginarios en nuestro contexto próximo (Grosfoguel y Martín Muñoz, 2012), puede cargar contra los jóvenes migrantes y convertirlos en el prototipo del “malos migrantes” (Sebastiani, 2018), es decir, aquellos que a priori ya son objeto de sospecha y, por tanto, deben ser tratados desde el control y la violencia preventivas. De esta forma, como ya adelantábamos en el apartado anterior, parte de la infancia y juventud migrantes son violentados doblemente, a pesar de su condición de menores de edad y, por tanto, de grupo de protección prioritaria: primero, al ser sometidos a una persecución racista extra -si se nos permite la expresión-, bajo el ya manido y retorcido término “MENAs”; segundo, al ser utilizados como excusa para justificar políticas antiinmigración más amplias.

Por otro lado, a la vez que los discursos reaccionarios señalan a los niños y jóvenes migrantes como una de las principales amenazas para eso que llamamos sociedades occidentales, busca aliarse con otros y otras jóvenes para expandir postulados que, en el fondo, buscan conseguir un neoliberalismo más autoritario y excluyente (Brown, 2021). Así, la ruptura con valores y formas convivenciales democráticas se está presentando, desde ciertos sectores, como un acto de rebeldía que trata de interpelar, aunque no de manera exclusiva, a las y los jóvenes, pretendiendo activar en un sentido concreto el supuesto espíritu contestatario de la juventud (Stefanoni, 2021). De esta manera, en nombre de la “Libertad”, se abre una lucha contra la “dictadura progresista” y lo “políticamente correcto”, poniendo en juego una especie de rebeldía que, curiosamente (nótese la ironía), solo parece ser necesaria cuando esa corrección política impide agredir a personas y colectivos que se sitúan entre los gradientes más desfavorecidos de este sistema desigual. Por tanto, se vende una noción de rebeldía a las y los jóvenes que, a pesar de mostrarse como una opción “antisistema”, se encuentra en el corazón mismo del status quo contra el que parece rebelarse, contribuyendo a seguir blindando privilegios y reproduciendo formas de dominación racistas, coloniales, patriarcales y clasistas, entre otras.

Para ello, la estrategia ultraconservadora pasa por utilizar soportes y formatos atractivos para parte de las y los jóvenes (Nagle, 2018), introduciendo mensajes ideológicos mediante estéticas desenfadadas, muchas veces utilizando lenguajes multimodales como el meme, que, explotando un tipo concreto de humor, resultan fácilmente viralizables en las redes sociales virtuales y en aplicaciones de mensajería instantánea (Marantz, 2021; Proyecto UNA, 2019). Un ejemplo claro de esto puede ser lo que se ha denominado “manosfera” (conjunto de espacios virtuales que promueven masculinidades que niegan la igualdad en relación con las mujeres), donde tienen lugar polinizaciones ideológicas y terminológicas (García-Mingo & Díaz Fernández, 2022) en las que memes y stickers funcionan como “caballos de Troya” para expandir ideologías misóginas y antifeministas, sobre todo entre hombres jóvenes.

Este escenario (someramente descrito por nuestra parte, hay que advertir), puede servir como explicación parcial del movimiento hacia la derecha, en términos de posicionamiento ideológico, de los jóvenes, como muestran los resultados del estudio longitudinal (2011-2023) publicado por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, donde una de las conclusiones apunta lo siguiente:

Las y los jóvenes se ubican ligeramente más a la izquierda en 2023 en el eje izquierda-derecha que la población adulta. Se revela con mucha importancia el género, especialmente entre las personas más jóvenes. Las mujeres de 18 a 24 años se mueven a la izquierda, mientras que los hombres de 18 a 24 años lo hacen hacia la derecha. Aunque aumenta la autoubicación hacia la derecha entre chicos y chicas, es mucho más intensa en el caso de los chicos.

(Sánchez Sanz, 2023, p. 44)

Como vemos, las y los jóvenes no resultan ajenos al empuje de las extremas derechas y de los discursos antidemocráticos de los últimos años. Sin embargo, el presente y el futuro aún están en disputa, y es nuestra responsabilidad poner en marcha y/o ser partícipes de procesos educativos capaces de mostrar(nos) lo democrático como una cuestión inacabada y en constante tensión, donde las pérdidas de recursos públicos y derechos sociales pueden acontecer –tal y como estamos observando en ocasiones–, pero también pueden suceder transformaciones que profundicen en las posibilidades más exigentes de las democracias. Hacia esos “inéditos viables” –en términos freireanos– es hacia donde debe apuntar nuestra interpelación a la insumisión y la rebeldía juvenil (¡y no solo la de ellas y ellos!), en este caso desde postulados educativos democráticos y democratizadores que, lejos de instrumentalizar a las personas jóvenes, les proponga alianzas, interrogantes y espacios de participación social y política donde recrear esa radicalización... de lo democrático.

Y con todo esto, ¿qué podemos hacer? Algunas preguntas para la praxis educativa junto a jóvenes

A lo largo de estas líneas hemos pretendido dar cuenta de que las y los jóvenes son utilizados como “chivo expiatorio” de determinadas problemáticas o procesos sociales y de cómo esta figura del “chivo expiatorio” hunde sus raíces en la necesidad del propio sistema capitalista de justificar y perpetuar las desigualdades sociales existentes. Y, una vez llegadas a estas conclusiones, ¿qué podemos hacer las y los educadores en nuestra praxis educativa para romper con estos esquemas de pensamiento y las consecuencias que generan? Por ahora, solo llegamos a trazar algunos interrogantes y cuestionamientos que, tal vez, puedan ser de utilidad para quién nos lea. Interrogantes que, como educadoras, podríamos abrir para facilitar la posibilidad de establecer diálogos y reflexiones más honestos, justos y provechosos junto a las personas más jóvenes.

La praxis educativa, tal y como la conceptualizó Paulo Freire, es una práctica de la libertad. Una praxis que busca el desarrollo completo del otro, de la otra, del diálogo, de la comunicación, del desarrollo con y por el otro/a (Cruz Aguilar, 2020). Pero, además, en esta idea de práctica de la libertad es fundamental que quienes pretendan alcanzarla adquieran conciencia de su propia posición social. Es decir, que adquieran noción de su opresión y de su necesidad de liberación. El problema al que nos enfrentamos las y los educadores, y que bien planteó Freire (2009[1970]), radica en “cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que ‘alojan’ al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Solo en la medida en que descubran que ‘alojan’ al opresor podrán contribuir a la construcción de pedagogía liberadora” (p.26). En este sentido, nuestro objetivo debe ser el de desvelar qué ideas y sesgos contribuyen a reforzar los intereses del opresor y, en consecuencia, colocan como enemigo a nuestros/as iguales.

La dificultad, para ello, no es menor. Las y los educadores, antes que educadoras, somos personas de nuestro tiempo e hijas de las prácticas sociopolíticas en que nos hemos visto insertas. Y, como tales, arrastramos innumerables sesgos e ideas prefabricadas sobre la sociedad que habitamos. Freire (2009[1970]) afirmaba que “los oprimidos, acomodados y adaptados en el propio engranaje de la estructura de dominación temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla” (p.28). Precisamente, y en este sentido, podemos preguntarnos qué discursos estamos asumiendo como válidos sobre las y los jóvenes por el miedo a enfrentarnos a cuestiones estructurales mucho más profundas ante las que podamos sentir la desazón de no ser capaces de dar respuesta.

Nuestra labor debe pasar por ser críticas/os con las estructuras en que nos encontramos, problematizarlas constantemente para desarrollar prácticas educativas que nos permita dejar de perpetuar las mismas desigualdades que detectamos fuera de nuestros espacios educativos. Es decir, que tratemos de no actuar

desde la conciencia del opresor y que nos preguntemos en nuestro quehacer diario con qué ojos y bajo qué prismas estamos viendo a las y los jóvenes con las que –y para las que– trabajamos.

Y, desde esta mirada que debemos cuestionar continuamente para no (re)caer en prácticas injustas, es desde donde podemos trabajar en educar(nos) con las y los jóvenes en procesos participativos y dialógicos que sirvan para que se conviertan y nos convirtamos de un “ser para otro” a un “ser para sí”, como diría Freire. La forma en que concebimos a quienes forman parte de un proceso pedagógico está íntimamente unida a qué y cómo se enseña y aprende. ¿Miramos a estas y estos jóvenes como sujetos activos en la participación social? ¿Comprendemos que traen una historia y un contexto propios? (Di Matteo y Vila, 2022).

Como cierre, nos gustaría terminar con una reflexión del ya citado en numerosas ocasiones, Paulo Freire (2003):

la realidad no es así, la realidad está así. Y está así no porque ella quiera. Ninguna realidad es dueña de sí misma. Esta realidad está así porque estando así sirve a determinados intereses del poder (p.70).

Como educadoras y educadores, una de nuestras responsabilidades es detectar y denunciar una realidad injusta y desigual, las raíces de esta y los intereses a los que sirve, para así construir aquel inédito viable del que hablábamos o –terminando de la manera poética con la que comenzamos–, esa hermosa mañana a la que ni tú, ni yo, ni el otro la lleguemos a ver, pero [que] habrá que forzarla para que pueda ser... (Labordeta, 1975).

BIBLIOGRAFÍA

- Abril Hervás, D. e Izquierdo-Montero, A. (2022). Representaciones sociales sobre jóvenes en prensa digital española durante la pandemia. En A. Santos, E. Ballesté, C. Feixa y A. Sanmartín. (eds.). *¿Hacia una segunda crisis en la juventud? Sociedades juveniles en tiempos de pandemia* (pp. 75-91). Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación FAD Juventud. DOI: [10.5281/zenodo.6351483](https://doi.org/10.5281/zenodo.6351483)
- Amzian, S. & Douhaibi, A. N. (2019). *La radicalización del racismo. Islamofobia de Estado y prevención antiterrorista*. Cambalache.
- Barba del Horno, M. (2021). Los menores extranjeros no acompañados como problema: sistema de intervención y construcción social de una alteridad extrema. *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*, 91, 47-66. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/num91completo.pdf#page=47>
- Brown, W. (2021). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Traficantes de Sueños. <https://bit.ly/3iFH2Ry>
- Cabezas, A. y Medina, P. (2021). *Mapeo de actores y repertorios de odio. El género y la migración en el epicentro de las políticas antiderechos en España y la Unión Europea*. AIETI. <https://bit.ly/3mX1Un1>
- Camargo Fernández, L. (2021). El nuevo orden discursivo de la extrema derecha española. *Cultura, lenguaje y representación*, 26, 63-82. <https://doi.org/10.6035/clr.5866>
- Carrasco-Conde, A. (2021). *Decir el mal. Comprender no es justificar*. Galaxia Gutenberg.

- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 17, 15-28. https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.02
- Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24 (78), 197-206. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/16032>
- Di Matteo, A. y Vila, D. (2022). Movimientos populares y su praxis educativa, aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos. *Revista del Instituto de Investigación en Educación (RIIE)*, 18, 125-141. <http://dx.doi.org/10.30972/riie.13186350>
- El Diario.es (2023, 24 de marzo), Jóvenes católicos de Effetá bailan a ritmo de Chayanne sobre las víctimas del franquismo en el Valle de los Caídos. *El Diario.es*. https://www.eldiario.es/sociedad/jovenes-catolicos-effeta-bailan-ritmo-chayanne-victimas-franquismo-valle-caidos_1_10063215.html
- Escalada, N. (2021). El chivo expiatorio y el desplazamiento de la violencia: sobre las representaciones juveniles y la peligrosidad. *Tiempo de Gestión*, 30, 83-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8225537>
- Freire, P. (2009[1970]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- García-Mingo, E. y Díaz Fernández, S. (2022). *Jóvenes en la Manosfera. Influencia de la misoginia digital en la percepción que tienen los hombres jóvenes de la violencia sexual*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación Fad Juventud. DOI: [10.5281/zenodo.7221159](https://doi.org/10.5281/zenodo.7221159)
- García Montalvo, J. (2007). Algunas consideraciones sobre el problema de la vivienda en España. *Papeles de la economía española*, 113, 138-153. https://www.funcas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS_PEE/113art11.pdf
- Giorgi, G. y Kiffer, A. (2020). *Las vueltas del odio. Gestos, escrituras, políticas*. Eterna Cadencia.
- Gómez, A., Sanmartín, A., Kuric, S., Calderón, D., Zaragoza, E., Andújar, A. y Sabín, F. (2024). *Salud mental y desigualdad de jóvenes en España*. Madrid: Centro Reina Sofía de Fad Juventud. DOI: [10.5281/zenodo.12532224](https://doi.org/10.5281/zenodo.12532224)
- Grosfoguel, R. y Martín Muñoz, G. (2012). *La islamofobia a debate. La genealogía del miedo al Islam y la construcción de los discursos antiislámicos*. Biblioteca de La Casa Árabe.
- Hochschild, A. (2018). *Extraños en su propia tierra. Réquiem por la derecha estadounidense*. Capitán Swing.
- Horgan, J. (2009). *Psicología del terrorismo: Cómo y por qué alguien se convierte en terrorista*. Gedisa.
- Izquierdo Montero, A. (2018). Discursos europeos sobre la radicalización violenta de la juventud: reflexiones desde la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, 27. <https://eduso.net/res/revista/27/miscelanea/discursos-europeos-sobre-la-radicalizacion-violenta-de-la-juventud-reflexiones-desde-la-educacion-social>
- Marantz, A. (2021). *Antisocial. La extrema derecha y la "libertad de expresión" en internet*. Capitán Swing.

- Martín-Criado, E. (2005). La construcción de los problemas juveniles. *Nómadas*, 23, 86-93. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105116741010.pdf>
- Martínez Reguera, E. (2007). *La calle es de todos. ¿De quién es la violencia?* Editorial Popular.
- Nagle, A. (2018). *Muerte a los normies. Las guerras culturales en internet que han dado lugar al ascenso de Trump y la Alt-Right*. OrcinyPress.
- Negueruela, A. (2024). El estado de la infancia en la UE: retos e impacto de la Estrategia de los derechos de la infancia. En P. García de Vicuña Peñafiel (coord.). *En defensa de los Derechos Humanos de la infancia* (pp. 13-24). Fundación 1º de Mayo. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales. <https://bit.ly/3Y7SUMS>
- Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Editorial Gedisa.
- Organización de las Naciones Unidas (2019). *La estrategia y plan de acción de las Naciones Unidas para la lucha contra el discurso de odio*. Oficina de la Asesora Especial para la Prevención del Genocidio de la ONU. <https://bit.ly/3Zr2Q3Y>
- Proyecto UNA (2019). *Leia, Rihanna & Trump. De cómo el feminismo ha transformado la cultura pop*. Descontrol Editorial.
- Ramírez, A. (2016). La construcción del “problema musulmán”: radicalización, islam y pobreza. *Viento Sur*, 144, 21-30. <https://vientosur.info/spip.php?article11076>
- Ramos, M. (Coord). (2021). *De los neocon a los neonazis. La derecha radical en el Estado español*. Fundación Rosa Luxemburgo. <https://bit.ly/3gXve9r>
- Red de Estudios sobre Juventud y Sociedad (2020). Manifiesto sobre la juventud frente a la pandemia. En A. Santos, E. Ballesté, C. Feixa y A. Sanmartín. (eds.). *¿Hacia una segunda crisis en la juventud? Sociedades juveniles en tiempos de pandemia* (pp. 195-197). Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación FAD Juventud. [DOI: 10.5281/zenodo.6351483](https://doi.org/10.5281/zenodo.6351483)
- Río Pedraza, F. (del) (2011). La representación de los gitanos en la prensa española. *Historia Actual Online*, 26, 191-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3747221>
- Sánchez Sanz, M. (2024). *Juventud y política: del 15M a la actualidad polarizada*. Centro Reina Sofía de Fad Juventud. DOI: [10.5281/zenodo.10523587](https://doi.org/10.5281/zenodo.10523587)
- Sebastiani, L. (2018). “Buen migrante” vs. “mal migrante”: procesos de subjetivación, retóricas meritocráticas y dispositivos de inclusión diferencial en las políticas de integración italianas. *Papeles Del CEIC*, 2018(2), 1–27. <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/papelesCEIC/article/view/17766/18064>
- Silvestre, M. y Zubero, I. (coords.). (2019). Propuesta de un horizonte ético: por una pedagogía de la indignación y la esperanza. En Fundación Foessa. *VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Fundación Foessa. <https://bit.ly/3ozaCZD>
- Stefanoni, Pablo. (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha?* Siglo XXI Editores.
- Tamayo, J. J. (2021). *La internacional del odio*. Icaria.

4 JUVENTUD, VALORES DEMOCRÁTICOS Y EDUCACIÓN

Ana Isabel Villaseñor Horcajada y Adrià Junyent Martínez

Cada generación se enfrenta a sus propios desafíos y desarrolla un imaginario común que refleja su realidad social y económica. Sin embargo, la socialización secundaria -la que ocurre en la adolescencia principalmente, influenciada por el entorno, la educación, el trabajo, las redes sociales y los medios de comunicación- juega un papel crucial en la formación de estos sentidos comunes y formas de pensar. Durante la pandemia, las personas jóvenes tuvieron como principal fuente de información la plataforma TikTok, una red social en la que se adentraron principalmente creadores de contenido neoliberales y la extrema derecha, representada principalmente por VOX, lo que probablemente incrementó el número de adeptos a la renovación ideológica del pensamiento más reaccionario. Mientras, la izquierda y los sindicatos nos volvimos a quedar atrás, cediendo el espacio de esta nueva red social al crecimiento de la derecha más reaccionaria y a sus valores antidemocráticos, antifeministas y racistas.

De hecho, no es la primera vez que TikTok se vincula a la promoción de la extrema derecha, no solo por la incursión de esta a través de numerosos perfiles mediáticos, sino también porque el propio algoritmo favorece los contenidos polémicos y altamente emocionales, sin importar si las interacciones son positivas o negativas.

TikTok, por lo tanto, está fomentando la generación de “máquinas de indignación política,” donde el contenido polarizado, incluidas ideas de extrema derecha, se promueve rápidamente a través de sus algoritmos, lo que incrementa el riesgo de exposición de las generaciones más jóvenes a un contenido que pueda radicalizarles y fomentar su desconfianza y desafección en las instituciones.

En definitiva, la esencia de la problemática de los algoritmos reside, por un lado, en que se produce una burbuja en la que las opiniones personales se retroalimentan y no se fomentan la tolerancia y el pensamiento crítico y, por otro lado, que las compañías en muchas ocasiones prefieren que los contenidos extremistas circulen por sus plataformas mientras estos les generan visitas y, por ende, beneficios²⁹.

Este fenómeno a su vez está estrechamente relacionado con la crisis de la intermediación, en la que los medios tradicionales y otras instituciones que tradicionalmente actuaban como filtros de información pierden su capacidad de moderar los flujos de contenido. Ahora, plataformas como TikTok permiten la difusión directa de narrativas sin el control de estos intermediarios, lo que abre el camino para que discursos polarizantes y extremistas lleguen a audiencias más amplias sin una verificación rigurosa de la información. Y esto, a su vez, está reforzando el efecto de las “burbujas informativas” y los “ecosistemas cerrados” en los que las personas solo reciben información que confirma sus prejuicios y emociones preexistentes, incrementando la polarización social y la desconfianza en la verdad objetiva y en las instituciones democráticas.

Ante este contexto de “burbujas informativas”³⁰, que refuerzan prejuicios, la educación también ha de tener un papel fundamental, ya que debe ser la vía para desarrollar la capacidad de identificar discursos de odio cada vez más sofisticados, que se intercalan con bulos que sesgan y contribuyen a la radicalización. El sistema educativo, en este sentido, tiene la responsabilidad de seguir fortaleciendo el pensamiento crítico, no solo para identificar sesgos informativos, sino también para contrarrestar la influencia que estas plataformas y sus algoritmos pueden tener en la conformación de opiniones y en la polarización de una sociedad que se está generando a base de recibir inputs constantes de odio.

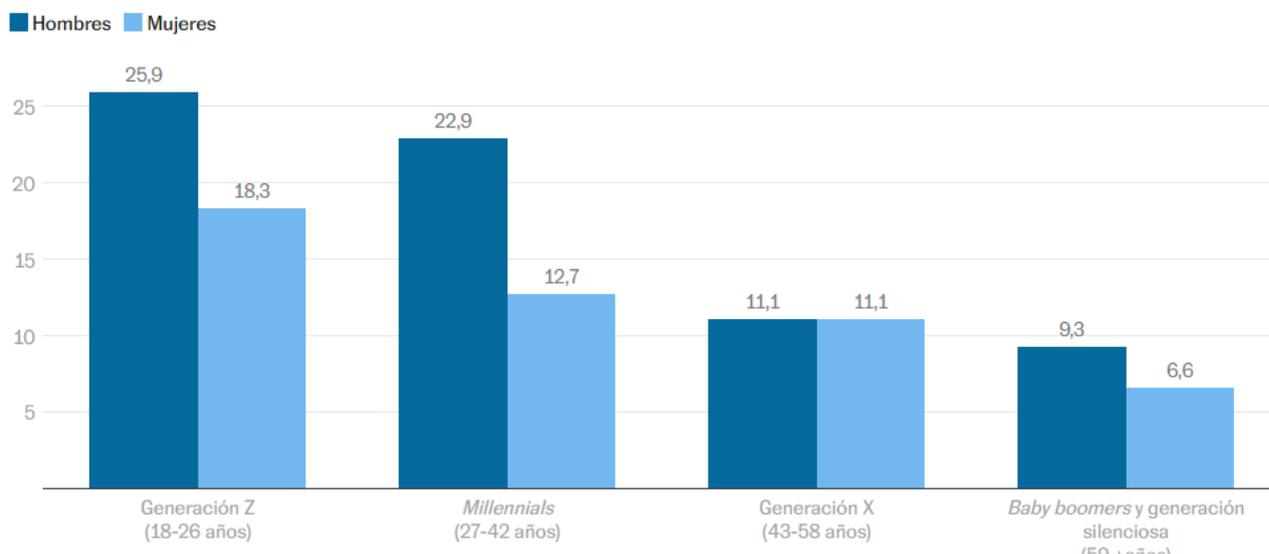
²⁹ <https://aldescubierto.org/2021/09/08/tiktok-la-nueva-trinchera-de-la-extrema-derecha/>

³⁰ <https://www.nuevarevista.net/el-filtro-burbuja-decide-la-red-lo-que-leemos-y-pensamos/>

En un estudio publicado por 40dB. para EL PAÍS y la SER, situaban conclusiones como que uno de cada cuatro varones de entre 18 y 26 años, considera que “en algunas circunstancias”, el autoritarismo puede ser preferible al sistema democrático.

"En algunas circunstancias, el autoritarismo puede ser preferible a la democracia"

% de encuestados jóvenes que, respecto a la democracia, se identifica con esta opción.



Fuente: *El País*³¹

Esta declaración, aunque preocupante, refleja una realidad social que debe ser analizada para comprender las necesidades democráticas de la juventud española, es decir, debe servirnos como un análisis de realidad que puede acercarnos a comprender qué necesidades y demandas democráticas tiene la juventud de nuestro país y qué le conlleva a expresar opiniones tan drásticas como estas.

Las condiciones de precariedad en las que vive gran parte de la juventud contribuyen a esta percepción. En el ámbito laboral, esto se traduce en altos niveles de desempleo y trabajos temporales o a tiempo parcial, que suelen ofrecer bajos salarios y escasas perspectivas de mejora. El desempleo, la temporalidad, la parcialidad y los bajos salarios son el pan de cada día para muchos jóvenes, quienes enfrentan enormes dificultades para alcanzar una estabilidad económica que les permita construir un futuro digno.

Este problema no es nuevo; aunque en los años 80 ya se registraban altas tasas de desempleo juvenil, la crisis de 2008 agravó la situación, y aunque ha habido una leve mejoría, España sigue teniendo una de las tasas más altas de desempleo juvenil en la Unión Europea. Las consecuencias de estar en paro afectan tanto la autoestima como la capacidad de los jóvenes para cotizar a la Seguridad Social y asegurar una jubilación digna.

La temporalidad laboral sigue siendo un problema estructural, y aunque ha disminuido ligeramente con las reformas laborales de 2021, sigue afectando al 38,9% de los jóvenes, lo que dificulta enormemente el acceso a la vivienda. Además, los bancos tienden a negar créditos a quienes no tienen contratos indefinidos, y la inflación ha disparado los precios de los alquileres y otros bienes básicos, dejando a los jóvenes sin margen para ahorrar o planificar un futuro estable. Este

³¹ <https://elpais.com/espana/2024-09-02/un-26-de-los-jovenes-varones-prefiere-en-algunas-circunstancias-el-autoritarismo-a-la-democracia.html>

círculo de precariedad laboral y económica impacta gravemente en las expectativas de vida de la juventud, quienes recurren al pluriempleo o al apoyo familiar para llegar a fin de mes.

En este contexto, no es de extrañar que muchos jóvenes se cuestionen la efectividad de la democracia, un sistema que, desde su perspectiva, no les garantiza una vida digna ni oportunidades reales de progreso. Sin dignidad económica, es difícil defender un sistema político, lo que explica el creciente desencanto hacia la democracia entre sectores de la juventud. Sin embargo, aunque las condiciones actuales sean desalentadoras, es importante reconocer que la democracia ha incorporado valores esenciales -como la igualdad y los derechos humanos- en el imaginario colectivo, valores que, aunque en crisis, siguen siendo fundamentales para el tejido social.

Este retraso en la estabilidad laboral y la explotación juvenil mediante prácticas mal remuneradas refleja un sistema que, en lugar de proporcionar oportunidades de crecimiento, ha normalizado la precariedad. Mientras los empresarios se benefician de mano de obra barata sin derechos, los jóvenes quedan atrapados en trabajos atípicos o en el falso autoempleo, sin posibilidades de mejora. Ante este escenario, el descontento con el sistema democrático es comprensible, pero también debe ser visto como una llamada de atención para repensar las bases de la democracia en relación con la dignidad y el bienestar de las personas jóvenes.

Por ello, desde el emprendimiento como única salida viable hasta movimientos que prometen cambios radicales, la juventud se ve atraída por discursos que, aunque a menudo simplistas, ofrecen respuestas claras a sus problemas. Así, personajes como Lladós con su estafa piramidal, han conseguido llegar a esos hombres frustrados ante las expectativas de una sociedad que a pesar de vivir en democracia no consigue satisfacer sus necesidades más básicas y desarrollarse vitalmente de una manera digna.

Es por eso que es esencial que como sociedad nos cuestionemos si la creciente pobreza y precariedad social bajo sistemas democráticos actuales es lo que está llevando a replantearse la legitimidad de la democracia misma. Y es que, bajo nuestro punto de vista, no puede haber una democracia plena si no se garantiza la dignidad de la ciudadanía; sin esta base, el sistema pierde su sentido y se convierte en un caldo de cultivo para la desesperanza y la frustración de las nuevas generaciones. No obstante, la democracia ha instalado una serie de valores esenciales -como la igualdad, la libertad de expresión y los derechos humanos- que ahora forman parte del imaginario común, aunque su implementación efectiva esté en duda. Estos principios no pueden ser ignorados, pero deben adaptarse para ofrecer respuestas reales a los problemas económicos y sociales actuales.

Por otro lado, ante la crisis socioeconómica y un mundo en constante transformación social, donde la precariedad continúa expandiéndose en nuestras vidas, los hombres se han encontrado en un entorno marcado por avances significativos en los derechos de las mujeres y del colectivo LGTBI+. En este contexto, no solo les resulta difícil definir su nuevo rol, sino que la frustración y la falta de esperanza hacia un futuro mejor se han convertido en un caldo de cultivo propicio para la derecha y su discurso. Desde el inicio de la cuarta ola feminista, la crisis de la masculinidad hegemónica se ha intensificado, impulsada tanto por avances sociales como por retrocesos económicos, ya que los hombres no solo han dejado de ser el principal sostén de los núcleos familiares, sino que, además, han visto retroceder algunos de los privilegios que les colocaban en la cúspide de la pirámide social y, por lo tanto, se ven cuestionados ante su modo de ejercer la masculinidad.

La disputa en este sentido está en el concepto de la masculinidad y qué se entiende por ella. ¿Qué es hoy en día la masculinidad? Para la derecha es el caldo de cultivo perfecto al que se le pueden añadir ingredientes que conformen a esos “nuevos hombres” que se alejan de los valores de una sociedad democrática. Aprovechan la incertidumbre que producen los cambios y el sentimiento de soledad para expandir mensajes como “haz la mejor versión de ti mismo”, una modernización del “self-made man”. Lo que esconden todos estos inputs que reciben especialmente ante eruditos autoproclamados que se graban en un podcast, es una no canalización de la frustración y un no entendimiento de lo que la democracia y este nuevo contrato social más feminista requiere de los hombres del presente. Así en parte, es como muchos acaban con discursos reaccionarios y con actitudes misóginas que incluso rozan en muchas ocasiones el mundo incel.

La izquierda, en este sentido, debe comenzar a abordar la masculinidad como un constructo maleable y a señalar nuevos referentes positivos. Es fundamental repensar la masculinidad como un espacio flexible, abierto a nuevos imaginarios, que permita la coexistencia de múltiples formas de ser y expresarse, alejándose de estereotipos rígidos.

Esta reflexión generacional se vuelve urgente ante la disputa por el concepto de "masculinidad" promovida por la extrema derecha, que ha cargado el término con un individualismo y una nueva normatividad aspiracional que se aleja de lo comunitario y de los valores de cuidado y cooperación. Este enfoque revive la idea del hombre como "proveedor" en un contexto que resulta insostenible, no solo por el aumento de los precios de la compra y la vivienda junto a los bajos salarios, sino también porque la sociedad ha avanzado hacia posiciones más igualitarias y equitativas, donde las mujeres desempeñan un papel activo y presente. Por lo tanto, es esencial replantear la masculinidad desde una perspectiva colectiva y plural, a fin de resistir estos discursos reaccionarios y construir un modelo más inclusivo y justo.

Además, lo hegemónico siempre tiene la capacidad de reinventarse. La masculinidad, tal como la hemos conocido, está en un proceso de transformación y debemos ser bandera de ello desde las organizaciones progresistas. Hemos de contribuir a reformular la masculinidad en respuesta a las exigencias sociales contemporáneas, donde los hombres puedan comenzar a explorar su vulnerabilidad y a canalizar su frustración con el sistema mediante la organización y la lucha por un sistema más justo para todos y todas. Esta reinención no sólo desafía la noción tradicional de masculinidad, sino que también abre el camino hacia una sociedad más inclusiva y equitativa, donde el diálogo y la empatía son fundamentales para construir relaciones más justas y felices.

No nos gustaría acabar este artículo sin hablar de la narrativa dominante de toda una sociedad que responsabiliza a la juventud de su propia situación económica y social. Se nos acusa de "generación de cristal" por no soportar esa mili de malas condiciones que se supone que todos debemos pasar en nuestros trabajos hasta que se estabiliza y se nos dice que somos "más blandos" porque priorizamos nuestra salud mental a la explotación constante de un sistema que está en crisis permanente por no ser compatible con la vida. Se nos dice que, si no tenemos trabajo, debemos emprender; que, si somos pobres, es porque no nos esforzamos lo suficiente. Este discurso no solo es injusto, sino que también ignora las barreras estructurales que enfrentan y se suma a la frustración que usa la derecha para captar más adeptos que buscan respuestas sencillas a problemas estructurales y complejos.

A pesar del negativo panorama, no todo está perdido, pero toca repensar cómo acoger los problemas de la juventud y cómo llegar a ellos generando narrativas alternativas a las que está ofreciendo la extrema derecha. Porque no vale que digamos que el problema es estructural, sino que tenemos que ser capaces de traducir nuestra propuesta de que a los problemas que nos afectan a toda una mayoría, necesitan soluciones que atiendan a toda esa mayoría.

Según el estudio del CIS sobre tendencias del asociacionismo en España³², la generación Z confía más en los sindicatos que los millennials. Si somos capaces de acoger las frustraciones y problemas de esta generación y ofrecerles un espacio donde puedan no sentirse solos/as, podremos generar un nuevo tejido social que recupere la lucha colectiva como motor de cambio frente las desigualdades del sistema. La democracia no es solo cuestión de votar y ahí los sindicatos también tenemos el rol fundamental de ofrecernos como un espacio que puede aportar en la toma de decisiones de la preservación y ganancia de nuestros derechos y que, además, puede influir en los avances sociales de nuestro país.

³² https://www.cis.es/documents/d/cis/es3436sdtm_a

Pregunta 4

¿En qué medida cree Ud. que pertenecer a un sindicato es muy útil, bastante, poco o nada útil para...?

	Sexo de la persona entrevistada			Edad de la persona entrevistada						
	TOTAL	Hombre	Mujer	De 18 a 24 años	De 25 a 34 años	De 35 a 44 años	De 45 a 54 años	De 55 a 64 años	De 65 a 74 años	75 y más años
Fortalecer el papel de los sindicatos										
Muy útil	21,9	20,5	23,2	29,4	30,0	21,5	19,6	19,6	19,8	17,1
Bastante útil	34,3	33,4	35,1	40,6	36,4	32,8	30,7	31,7	33,5	39,7
Poco útil	24,2	24,1	24,2	18,6	22,6	26,1	27,0	28,1	21,0	20,0
Nada útil	16,0	18,9	13,2	9,4	8,4	18,4	20,5	17,2	19,8	12,4
N.S.	3,3	2,5	4,0	1,8	2,5	1,1	1,7	2,9	4,2	10,6
N.C.	0,4	0,6	0,3	0,2	0,1	0,1	0,4	0,5	1,7	0,2
(N)	(5.973)	(2.899)	(3.074)	(506)	(811)	(1.093)	(1.165)	(980)	(714)	(705)

	Sexo de la persona entrevistada			Edad de la persona entrevistada						
	TOTAL	Hombre	Mujer	De 18 a 24 años	De 25 a 34 años	De 35 a 44 años	De 45 a 54 años	De 55 a 64 años	De 65 a 74 años	75 y más años
Que el sindicato tenga en cuenta las opiniones de personas como Ud.										
Muy útil	20,1	16,5	23,6	26,3	27,9	20,0	19,5	18,8	15,9	14,3
Bastante útil	28,3	28,8	27,7	35,3	30,9	29,6	22,2	26,1	29,5	30,0
Poco útil	27,4	28,6	26,3	24,7	28,8	26,5	32,8	29,2	25,8	19,1
Nada útil	21,1	23,6	18,8	11,5	10,9	21,5	23,5	23,3	25,2	28,2
N.S.	2,3	1,5	3,0	2,0	1,1	2,0	1,8	1,4	2,6	6,1
N.C.	0,8	1,0	0,6	0,3	0,3	0,5	0,2	1,2	1,1	2,3
(N)	(5.973)	(2.899)	(3.074)	(506)	(811)	(1.093)	(1.165)	(980)	(714)	(705)

Pero la participación no vendrá sola. El sistema educativo, como mencionamos anteriormente, tiene una gran tarea, no solo en la construcción del pensamiento crítico, sino también fomentando una participación temprana que imprima en la juventud la necesidad de involucrarse en la política de la cotidianidad, no solo por una cuestión de interés común, sino porque, además, una sociedad que participa hace de nuestra democracia una democracia más saludable.

Por ello, desde la educación se ha de entender que aprender ciudadanía implica mucho más que adquirir conocimientos sobre leyes o estructuras políticas; significa también interiorizar los valores y prácticas que permitan la convivencia en una sociedad democrática. Formar a la ciudadanía para ser capaz de participar en la vida pública es una necesidad y materias educativas que abordan directamente estas cuestiones, deberían ser actualizadas en los currículos escolares, atendiendo a los cambios y demandas generacionales.

En definitiva, el enfoque debe dirigirse a incrementar la participación política de los jóvenes, quienes, al entender mejor su rol en la sociedad, podrían involucrarse más en la vida pública y a su vez, contrarrestar la desafección política en gran parte causada por las carencias que nos brinda el sistema. Para ello, también será crucial que el sistema educativo fomente y facilite el acceso a los espacios de participación como el movimiento estudiantil, ya que no solo son una herramienta clave para aprender sobre democracia, sino que, a su vez, son capaces de ejercerla de forma directa. La propia experiencia y la capacidad de intervenir activamente en la realidad es lo que realmente puede transformar la participación y la inclusión de la juventud en la vida política que les afecta, y ahí, tanto la educación como nosotras, como sindicato, tenemos que ser capaces de ser vertebradoras de ello.

Además, no solo la educación nos brinda la oportunidad y la posibilidad de combatir la desafección. También nuestra historia y todos estos años de democracia, a pesar de la ultraderechización que se está sufriendo en Europa, se han quedado instalados socialmente valores mucho más inclusivos con los de antaño hasta el punto de considerarse como "normales", sino que, además, movimientos sociales como el ecologista y el feminista han sido capaces de movilizar a multitud de jóvenes y organizarles en torno a una cuestión que les preocupa y ocupa especialmente. Siendo conscientes de estas nuevas formas de participación y de los temas que generan interés, también debemos quedarnos con la tarea de saber llegar a ellos a través de esos lugares comunes.

Por ejemplo, la actual crisis de vivienda no solo crea una brecha entre lo que debería ser una democracia y lo que realmente es, al convertirse en un obstáculo crucial para desarrollar nuestros proyectos de vida, sino que también se abre una oportunidad. Aunque en la actualidad el problema de la vivienda afecta a todas las esferas vitales, los precios de los alquileres perjudican especialmente a la población joven, donde también se concentran los salarios más bajos. Por ello, nuestro mensaje es claro: debe haber una regulación más exhaustiva para la vivienda y una limitación de los pisos turísticos que está convirtiendo en una mercancía el derecho a la vivienda. Sumarnos a esa movilización y trasladar nuestra posición también puede hacer de gancho para esas personas jóvenes que diagnostican el problema, pero no encuentran el sitio desde el que luchar.

Por ello y como conclusión a este artículo, entendemos que el reto es grande pero no imposible. Ofrecernos como espacio y cauce para la participación y la defensa de los derechos es una necesidad que sigue vigente, pero para ello tenemos que actualizar nuestro Windows, entender las dificultades y problemas de las personas jóvenes y hablarles de tú a tú. Los cambios pueden ser convulsos y que ocurran entre crisis puede seguir avivando el reaccionarismo. Pero ahí, también nosotros y nosotras, seguimos teniendo nuestra oportunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bacete, R. (2017). *Nuevos hombres buenos: La masculinidad en la era del feminismo*. Ediciones Península
- Barandiarán, J. (2021, septiembre 8). TikTok: “La nueva trinchera de la extrema derecha”. *Al Descubierto*. <https://aldescubierto.org/2021/09/08/tiktok-la-nueva-trinchera-de-la-extrema-derecha/>
- Delgado, L. (2023, marzo 30). Lionel Delgado: “La cobertura mediática simplista empeora el machismo en los hombres cis”. *El Salto Diario*. <https://www.elsaltodiario.com/masculinidad-en-demolicion/lionel-delgado-cobertura-mediatica-simplista-empeora-machismo-hombres-cis>
- “El filtro burbuja decide: ¿La red elige lo que leemos y pensamos?” (2023, septiembre 12). *Nueva Revista*. <https://www.nuevarevista.net/el-filtro-burbuja-decide-la-red-lo-que-leemos-y-pensamos/>
- Forti, S. (2021). *Extrema derecha 2.0: Qué es y cómo combatirla*. Siglo XXI de España Editores
- González, C. (2022, noviembre 16). “El Teso: ‘La verdad no sirve para parar los bulos de la ultraderecha, hace falta actitud’”. *La Voz de Asturias*. <https://www.lavozdeasturias.es/noticia/asturias/2022/11/16/teso-verdad-sirve-parar-bulos-ultraderecha-falta-actitud/00031668617569222262791.htm>
- HuffPost. (2024, septiembre 15). “Cómo Vox está ganando jóvenes a través de TikTok y el resto de partidos no”. *Huffington Post*. <https://www.huffingtonpost.es/politica/que-vox-esta-ganando-jovenes-traves-tiktok-resto-partidos.html>
- Junyent, A. (2021). “Jóvenes y valores democráticos”. En CCOO, *Informe socioeconómico y laboral 2021* (p. 215). CCOO. <https://www.ccoo.es/2e95861a187e36b918a279ef03bd3011000001.pdf>
- Linde, P. (2024, septiembre 2). “Un 26% de los jóvenes varones prefiere en algunas circunstancias el autoritarismo a la democracia”. *El País*. <https://elpais.com/espana/2024-09-02/un-26-de-los-jovenes-varones-prefiere-en-algunas-circunstancias-el-autoritarismo-a-la-democracia.html>
- Pueyo, J. (2023). *Vidas lowcost: Ser joven entre dos crisis*. Los libros de la catarata

- Ranea, B. (2021). *Desarmar la masculinidad: Construcción y crisis de la masculinidad hegemónica*. Los libros de la catarata
- Rodríguez, M. (2024, septiembre 14). “La lengua de Vox”. *El Salto Diario*. <https://www.elsaltodiario.com/fascismo/lengua-vox>
- Sánchez, P. (2024, septiembre 20). “Quien quiere, puede: Cómo las élites utilizan el mito de la meritocracia para justificar sus privilegios”. *Público*. <https://www.publico.es/politica/quieres-puedes-elites-utilizan-mito-meritocracia-justificar-privilegios.html>
- Simón, P. (2023). *El muro invisible: Cómo la política condiciona nuestras vidas*. Debate
- Torres, R. (2024, septiembre 13). “La nueva lucha de sexos”. *El País*. <https://elpais.com/opinion/2024-09-13/la-nueva-lucha-de-sexos.html>

5

LAS ESCUELAS PUEDEN CONTRIBUIR DECISIVAMENTE A CONSTRUIR UNA CONVIVENCIA ENRIQUECEDORA Y LIBRE DE VIOLENCIA

Harkaitz Zubiri

La violencia escolar, como por ejemplo el bullying, es un fenómeno muy extendido que daña en primer lugar a las víctimas directas, pero también tiene una repercusión en toda la sociedad, ya que transmite y refuerza actitudes y valores que deterioran gravemente la convivencia. Todavía no es una cuestión que tenga la suficiente centralidad en la esfera pública, pero realmente es un problema de gran urgencia porque genera mucho sufrimiento que no tiene por qué ocurrir. Sin embargo, la buena noticia es que ya existen soluciones que han sido demostradas por la investigación científica y que ya están mejorando las vidas del alumnado en aquellas escuelas en las que se aplican.

La repercusión de la violencia escolar

Lo que ocurre en las escuelas tiene una influencia enorme en la sociedad. No son espacios aislados de la sociedad sino todo lo contrario. Es por eso que ha habido tantos movimientos sociales, políticos y culturales, de características muy diversas, que han centrado su labor en tratar de transformar la educación con el fin de transformar la sociedad.

También por eso es tan relevante que hoy en día los estudios de todo tipo nos muestren repetidamente que la violencia escolar es una realidad global que afecta al alumnado de todo el mundo. En los países industrializados, 17 millones de adolescentes admiten haber acosado a una o más personas de su edad, según UNICEF (2018). Sin embargo, no es un problema que solo afecte a la adolescencia. A nivel global, según un estudio realizado en 2016 (Hillis et al., 2016), un billón de personas de entre 2 y 17 años reporta haber sufrido algún episodio de violencia durante el último año. La violencia escolar puede adoptar diversas formas tales como la violencia física, verbal, aislamiento, y difamaciones.

Actualmente pasamos muchos años en las escuelas, numerosos días de la semana, y no pocas horas al día, por lo que son espacios que ocupan gran parte de nuestro tiempo, especialmente en la infancia y en la adolescencia, y, por lo tanto, son espacios de socialización con una gran influencia en nuestras vidas. Desarrollamos aprendizajes, adquirimos valores, y creamos emociones y sentimientos que guían nuestras trayectorias. Por lo tanto, cuando la violencia escolar está presente en un espacio que habitamos tan prolongadamente, deja huella en las personas que la perpetran, la sufren y la ven.

Por una parte, la violencia tiene una repercusión tanto en el desempeño académico como en las relaciones sociales y la salud. Tal y como refleja el informe que la Comisión Europea encargó a Ramón Flecha, Lidia Puigvert y Sandra Racionero (2023) sobre el bienestar de la infancia y la adolescencia, el alumnado que sufre más el bullying obtienen peores resultados que el que no lo sufre, y los resultados son peores en la medida en que la violencia es más intensa.

También repercute negativamente en la salud. Está asociado con varias dolencias tales como las enfermedades cardiovasculares, varios tipos de cáncer, problemas respiratorios, problemas gastrointestinales, y enfermedades autoinmunes. Pero es que, además, se ha identificado que puede afectar a la actividad cerebral e incluso a la arquitectura del cerebro. Incluso puede dañar el epigenoma, lo que puede resultar en que se transmitan cambios fenotípicos en herencia.

Además, la violencia escolar afecta sobre todo a las personas más vulnerables, tales como el alumnado proveniente de contextos socioeconómicos desfavorecidos, minorías étnicas, personas con diversas orientaciones sexuales e identidades de género, y personas con discapacidades.

Pero, por otra parte, la violencia escolar transmite y refuerza ciertos valores. Porque, ¿qué valores se transmiten cuando alguien sufre violencia escolar y no se le protege o incluso se le reprocha que se está buscando problemas? Y ¿qué

valores se refuerzan cuando en la escuela una persona que repetidamente ataca a otras personas de su misma edad, la persona agresora consigue ser más popular? Como decía Jesús Gómez (2014), hay casos evidentes en los que este atractivo no lo consiguen a pesar de ser violentos sino precisamente porque son violentos. Hacen un uso instrumental de la violencia para conseguir mediante ella una popularidad que no hubieran conseguido de otra manera. Si no se activa eficazmente una respuesta que haga frente a este tipo de actitudes, las actitudes violentas son las que prevalecen y se fomentan. Además, lo consiguen generando un vínculo con una repercusión muy dañina, y es que logran asociar violencia con éxito social, atractivo, y popularidad.

Lo que las escuelas pueden conseguir

Existe un discurso que afirma que las escuelas no tienen capacidad para generar cambios en la sociedad. Este discurso asegura que las escuelas simplemente reproducen y refuerzan lo que ocurre en la sociedad. Una referencia conocida de este discurso, que hoy en día hay quien la utiliza como válida, es el *Informe Coleman* (Flecha & Buslón, 2016), quien en la década de 1960 concluyó que las escuelas no podían revertir la desigualdad. Es un argumento fácilmente utilizable para reducir el presupuesto público que se destina a educación. Esta idea también la han difundido personas como Pierre Bourdieu (Torras-Gómez et al., 2021), quien, a pesar de que provenía de una familia socioeconómicamente bastante humilde, se convirtió en un intelectual destacado en Francia y más allá, y pesar de su experiencia personal, defendió que el origen socioeconómico determinaba la trayectoria académica, e incluso que impedía que las personas de origen humilde fueran capaces de apreciar e interesarse por obras literarias de gran prestigio. No está claro si lo decía porque no había leído ninguna de estas obras y, por ello, no sabía que trataban temas que interesaban a todo el mundo, o porque no conocía experiencias en las que esto ocurría claramente, o porque simplemente desconocía que cuando analizaba los datos estadísticos, las correlaciones no equivalen sin más a relaciones causales, que sería como decir que en verano comemos más helados porque calzamos sandalias, simplemente porque hay una correlación entre la cantidad de helados que comemos y el número de veces que calzamos sandalias.

Lo cierto es que el *Informe Coleman* fue rebatido totalmente por lo que se vino a llamar el *Black Response*, que clarificó, entre otros aspectos, que los resultados se basaban en cálculos erróneos. Como consecuencia de esta respuesta, hubo quien, habiendo apoyado y difundido los resultados del Informe Coleman, se retractó y reconoció públicamente que las escuelas sí podían contribuir de manera significativa a revertir las desigualdades sociales.

De hecho, la investigación científica ha demostrado que se puede fomentar con eficacia el éxito de todo el alumnado (Morlà-Folch et al., 2022). La clave son las actuaciones que se llevan a cabo en la escuela. Solo las actuaciones basadas en evidencias científicas de impacto social garantizan el éxito académico y social de todo el alumnado. Las evidencias científicas de impacto social son aquellas que se publican en revista punteras de la comunidad científica internacional y muestran soluciones que han sido probadas científicamente.

Existen discursos que cuestionan la posibilidad de que todo el alumnado sea capaz de conseguir el éxito académico y social. Incluso hay personas que conocen las evidencias científicas y niegan las posibilidades de éxito. Por supuesto, estas personas se sitúan a la par de otras que afirman que el planeta Tierra es plano.

El artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos recoge lo siguiente: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.” Por lo tanto, llevar a las escuelas las actuaciones educativas basadas en las mejores evidencias científicas disponibles en cada momento está relacionado con estar del lado de los derechos humanos o estar en contra. Por supuesto, posicionarse en un lado o en el otro tiene consecuencias notables no solo en la escuela sino más allá. Porque, ¿qué valores se transmiten cuando a alguien que tiene dificultades se le adapta el currículum desde las bajas expectativas y se le orienta a una trayectoria académica en la que no va a poder acceder a muchas de las opciones que tendrán disponibles muchas otras personas, cuando la evidencia científica dice que es posible ofrecer una educación de calidad para que todas las personas desarrollen su máximo potencial? Estos mensajes son muy claros y calan muy hondo tanto en la trayectoria escolar como en otros ámbitos de la vida.

Que las escuelas sean espacios seguros

Los objetivos de desarrollo sostenible, acordados en las Naciones Unidas en 2015, establecen como objetivo prioritario que todo el mundo pueda acceder a una educación de calidad, y especifican que conseguir que las escuelas sean espacios seguros es uno de los pilares fundamentales. Lo establecen como objetivo porque es algo que todavía está por conseguir.

Es triste y duro decirlo, pero no es tan poco frecuente que cuando una persona hace público que está sufriendo algún tipo de violencia en la escuela, acto seguido se le trate a esta persona como si el problema fuera precisamente haber denunciado los ataques sufridos.

El informe, anteriormente mencionado, de la Comisión Europea (2023) analizó los programas y actuaciones orientados a garantizar el bienestar de la infancia y la adolescencia, y es destacable que identificaron muy pocos que funcionaran, lo que sugiere que habría que revisar cuáles de los programas y acciones que se están implementando hoy en día realmente contribuyen a superar la violencia escolar. Por otra parte, la buena noticia que se deriva de este informe es que sí existen soluciones que han sido demostradas por la investigación científica y que ya están mejorando las vidas del alumnado en aquellas escuelas en las que se aplican.

Entre las actuaciones que se han identificado como exitosas, hay varias que se están implementando en nuestro entorno con resultados realmente destacables: Club de Valientes Violencia 0, Modelo Dialógico de Convivencia, Tertulias Científicas Dialógicas y Tertulias Feministas Dialógicas, y Eliminación de la Violencia de Género Aisladora, entre otras. En todas estas actuaciones, basadas en la teoría de la sociedad dialógica (Flecha, 2022) y sobre las que se puede conseguir información más detallada en el informe antes mencionado y en los artículos científicos referenciados en el informe (Flecha, Puigvert & Racionero, 2023), hay fundamentos que hacen que este tipo de intervenciones sean exitosas. A continuación, se exponen algunos de estos fundamentos.

Todas estas actuaciones comparten su perspectiva de tolerancia 0 ante la violencia desde los 0 años. El objetivo es que no se naturalicen las relaciones violentas sino todo lo contrario. Se trata de crear contextos de socialización en los que las acciones violentas pierdan atractivo, no ayuden a ganar popularidad ni a atraer la atención, al tiempo que las actuaciones éticas son percibidas como atractivas y sirven para tener éxito social. De esta manera se rompe la doble moral que presiona para hacer ver los actos éticos como correctos pero aburridos, y los actos violentos como no-correctos pero atractivos.

Para ello, es fundamental distinguir entre coerción y consentimiento. Esto se puede trabajar desde las primeras edades, y en edades más avanzadas conecta directamente con el ámbito afectivo-sexual. De hecho, la prevención es un eje fundamental de estas actuaciones. No hay que esperar a que la situación llegue a situaciones límite. Evidentemente, es fundamental actuar cada vez que ocurra una agresión, sea del tipo que sea, incluso con aquellas que consideramos menos dañinas. Pero lo más eficaz es trabajar la prevención desde los 0 años, y hacerlo en todos los lugares y todo el tiempo, desde una perspectiva de tolerancia 0 en la práctica cotidiana.

La clave no es centrar la atención en la persona agresora. Obviamente, si la persona agresora tiene dificultades que se pueden resolver en la escuela, esto se debe abordar. Pero estas dificultades no se pueden utilizar como excusa para justificar las agresiones. Es frecuente hacer uso de la teoría de la “mochila”. Sin embargo, es imprescindible ser conscientes de que tener “mochila” no conlleva atacar a otras personas. De hecho, la mayoría del alumnado que tiene “mochila” no agrede a otras personas.

Es fundamental que cuando ocurra una agresión, la atención se centre en la víctima, no en la persona agresora. Es necesario proteger a la víctima y prestarle ayuda. Existen actuaciones que se centran en la atención a las personas más violentas y prácticamente se olvidan de las víctimas y de su protección y bienestar. Esto nunca lleva a la solución de situaciones de violencia.

Por el contrario, la perspectiva comunitaria sí que contribuye a la solución. Esta manera de abordar la violencia escolar se basa en activar al grupo para que se posicione contra las agresiones, sean del tipo que sean. Es lo que

internacionalmente se llama “bystanderintervention”. Las agresiones raramente se producen sin personas que sean testigo de lo ocurrido. A veces son testigo directo, en ocasiones saben de lo ocurrido indirectamente, pero de una manera o de otra, lo habitual es que haya testigos. Por ello, la agresión no solo concierne a personas agresoras y víctimas. Las personas que son testigo resultan decisivas, porque cuando se mantienen pasivas, legitiman y alientan la agresión, mientras que cuando se posicionan contra la agresión, hacen desaparecer la gasolina que más promueve las agresiones en la escuela, que es conseguir algún tipo de atención por parte de las personas que forman el grupo, tales como atraer la atención, lograr popularidad, o amedrentar para conseguir réditos. Cuando las personas que son testigo de agresiones se posicionan, dejan de ser meros “bystanders” y pasan a ser “upstanders”.

Romper el silencio sobre la violencia escolar es una manera eficaz de posicionarse para superar este problema. Las personas agresoras tienen especial interés en que no se rompa el silencio, ya que eso les permite continuar con las agresiones. Por el contrario, cuando hay personas que se posicionan públicamente contra una agresión, las personas agresoras habitualmente tratan de atacar con vehemencia a quien se posiciona, y se esfuerzan por neutralizar su testimonio. Las personas agresoras quieren que la víctima esté aislada, que nadie apoye a la víctima, para que así sea más vulnerable y fácil de atacar. Por eso es tan importante que el grupo se posicione y apoye a la víctima. No hay que esperar a que lo haga todo el mundo, y cuando alguien lo haga, hay que dotar a esta persona de atractivo, el grupo tiene que fomentar que las personas *upstanders* sean populares, para que posicionarse ante las agresiones sea un acto que resulte atractivo de hacer para el resto de personas.

Por eso es clave que el apoyo no se dirija solo a la víctima, sino también a las personas que apoyan. Hay que apoyar a quien apoya. Si posicionarse ante una agresión es un acto heroico, será más difícil que haya más personas que se animen a posicionarse, porque la razón principal para no posicionarse es el miedo a las represalias.

Por otra parte, cuando se aborda la violencia escolar, la cuestión nunca es elegir entre éxito académico y convivencia. Cuando se fomenta eficazmente que todo el alumnado consiga los aprendizajes instrumentales que le exige la sociedad para desenvolverse con más facilidad por la vida, estas condiciones son idóneas para favorecer una convivencia sana libre de violencia. Y viceversa, una convivencia enriquecedora facilita un contexto en el que se puedan desarrollar las interacciones colaborativas y el diálogo que posibilite que todo el alumnado tenga éxito académico. Son dimensiones que se impulsan mutuamente.

Objetivo prioritario

Las escuelas son un espacio clave para fomentar una convivencia sana, libre de violencia. Acercarse a este objetivo en el espacio escolar supone favorecer que la sociedad mejore en esa dirección. Los valores y el tipo de interacción que prevalezcan en la escuela tendrán gran influencia en las dinámicas sociales. Por eso es tan prioritario y urgente abordar la violencia escolar. Es un problema muy extendido que afecta notablemente tanto al desempeño académico como a las relaciones sociales y la salud. Sin embargo, no hay razón para caer en el derrotismo ni en el determinismo. La violencia escolar para nada es inherente a la escuela, no es inevitable. La investigación científica más puntera ha demostrado que se puede contribuir a superar la violencia si se implementan las actuaciones y programas cuya eficacia ha sido científicamente probada. La buena noticia es que ya hay alumnado que se está beneficiando de la implementación de estas actuaciones y programas. Ahora el reto es que todo el alumnado pueda beneficiarse de acudir a escuelas que siempre sean entornos seguros. La sociedad lo notará.

BIBLIOGRAFÍA

- Flecha, R., & Buslon, N. (2016). "50 años después del informe Coleman. Las actuaciones educativas de éxito sí mejoran los resultados académicos". *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 127-143.
- Flecha, R. (2022). *La sociedad dialógica. La sociología que gusta y usa la ciudadanía*. Hipatia Press
- Flecha, R., Puigvert L., & Racionero-Plaza S. (2023). *Achieving student well-being for all: Educational contexts free of violence*. NESET report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/463854
- Gómez, J. (2014). *Radical Love: A Revolution for the 21 st Century*. Peter Lang.
- Hillis, S., Mercy, J., Amobi, A., & Kress, H. (2016). Global prevalence of past-year violence against children: a systematic review and minimum estimates. *Pediatrics*, 137(3). doi: 10.1542/peds.2015-4079
- Morlà-Folch, T., Renta Davids, A.I., Padrós Cuxart, M., & Valls-Carol, R. (2022). A research synthesis of the impacts of successful educational actions on student outcomes. *Educational Research Review*, 37, 100482. doi: 10.1016/j.edurev.2022.100482
- Torras-Gómez, E., Ruiz-Eugenio, L., Sordé-Martí, T., & Duque, E. (2021). Challenging bourdieu's theory: dialogic interaction as a means to provide access to highbrow culture for all. *Sage Open*, 11(2), 21582440211010739.
- UNICEF, 2018. An Everyday Lesson. #ENDviolence in Schools. <https://acortar.link/3sJrIO>

6 VIOLENCIAS MACHISTAS HACIA LA JUVENTUD: REALIDADES Y DESAFÍOS EN LAS AULAS

Kika Fumero

Introducción

La educación, como institución y agente socializador clave, desempeña un papel fundamental en la formación de sujetos capaces de convivir en una sociedad plural y diversa. Sin embargo, a pesar de los avances legales y sociales en materia de igualdad de género y derechos LGBTQ+, persisten brechas significativas que reflejan las limitaciones del sistema educativo para responder a las demandas de una sociedad contemporánea. Estas brechas, lejos de ser inocuas, se manifiestan en dinámicas estructurales que afectan especialmente a los sectores más vulnerables, como la violencia de género en adolescentes, la exclusión de la diversidad afectivo-sexual y de género, y la prevalencia de la heteronormatividad como norma hegemónica en las aulas.

La adolescencia, una etapa caracterizada por cambios emocionales, psicológicos y sociales decisivos, representa un momento clave para la construcción de la identidad personal y colectiva. Sin embargo, esta etapa también está marcada por desigualdades estructurales que perpetúan la violencia y la discriminación. Según la *Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género (EVDVG) 2023*, las mujeres menores de 30 años constituyen el 39,2% de las víctimas de violencia de género. No son meras cifras, son datos que evidencian la continuidad de las relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres, así como la reproducción de estas dinámicas en las relaciones afectivas de las generaciones más jóvenes.

Dentro de este contexto, los centros educativos se enfrentan al doble desafío de prevenir y detectar estas formas de violencia. La escuela, como espacio privilegiado de socialización, tiene la capacidad de influir de manera positiva en la formación de valores, pero también corre el riesgo de perpetuar las desigualdades existentes. A pesar de algunas iniciativas y programas que buscan promover la igualdad de género, muchos centros educativos siguen careciendo de las herramientas necesarias para abordar de manera eficaz estas problemáticas. Esto resulta especialmente preocupante cuando se analiza la realidad del alumnado LGBTQ+, que a menudo enfrenta discriminación, exclusión y violencia dentro de las aulas.

El informe *LGTBIfobia en las aulas 2022* destaca que solo el 65% del alumnado muestra actitudes respetuosas hacia la diversidad LGBTQ+, y un alarmante 23% de los estudiantes LGB no se siente seguro para expresar su identidad en el entorno escolar. La falta de espacios inclusivos y la ausencia de referentes positivos en los materiales educativos perpetúan un sistema educativo que, en lugar de fomentar la diversidad, refuerza las normas heteronormativas y excluyentes. Esta situación también se ve agravada por la insuficiente formación del profesorado en diversidad afectivo-sexual y de género, lo que limita su capacidad para actuar como agentes de cambio dentro del sistema.

En este contexto, el concepto de heteronormatividad emerge como una herramienta clave para analizar las estructuras sociales que perpetúan la discriminación y el rechazo hacia las identidades y orientaciones sexuales no normativas. Según Marysol Asencio, la heteronormatividad no solo organiza las relaciones de poder dentro de la sociedad, sino que también excluye y margina a quienes no se ajustan a los cánones del sistema binario de género. Esta exclusión no solo afecta el bienestar emocional y social del alumnado, sino que también limita su capacidad para desarrollarse plenamente en un entorno que debería ser seguro y equitativo.

Por su parte, la interseccionalidad ofrece un enfoque integral para comprender cómo distintas formas de desigualdad - como el género, la orientación sexual, la clase social y la etnia- interactúan para configurar experiencias de exclusión. En el ámbito educativo, esta perspectiva subraya la importancia de abordar la diversidad como un valor transversal, no solo para reconocer las diferencias, sino también para valorarlas como una riqueza esencial en la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

Este artículo tiene como objetivo analizar las principales barreras que enfrenta el sistema educativo en su transición hacia la inclusión plena de la diversidad afectivo-sexual y de género. A partir de un enfoque multidimensional, se explorarán estrategias y propuestas orientadas a la construcción de una educación coeducativa y transformadora. Desde la prevención de la violencia de género hasta la integración de la diversidad en el currículo escolar, este análisis busca contribuir al desarrollo de un sistema educativo capaz de garantizar espacios seguros, inclusivos y respetuosos de los derechos humanos para toda la comunidad escolar.

La escuela como agente de prevención y detección de la violencia de género

En los últimos años estamos asistiendo a una especial preocupación por el aumento de casos de violencia de género en las generaciones más jóvenes, en concreto en las adolescentes. La violencia de género se entiende como una forma de violencia contra las mujeres que viene derivada de las desigualdades de poder en relación a los hombres, y que se configura dentro de un sistema patriarcal que sigue actualmente otorgando desiguales posiciones en base al género. Hablar de esta forma de violencia en la adolescencia representa una realidad que creíamos no tendría lugar en las generaciones más jóvenes. Los últimos datos y estudios realizados sobre esta problemática nos muestran un contexto que dista mucho de estar libre de asimetrías de poder de un género, el masculino, sobre otro, el femenino.

La educación como herramienta de transformación

En los últimos años, la violencia de género entre adolescentes y jóvenes ha emergido como una preocupación social prioritaria. Este tipo de violencia, entendida como una manifestación de las desigualdades de poder entre hombres y mujeres dentro de un sistema patriarcal, afecta de manera significativa a las mujeres jóvenes, tanto en sus relaciones afectivas como en su desarrollo personal y social.

Tal y como hemos señalado anteriormente, y atendiendo la Estadística de Violencia Doméstica y Violencia de Género (EVDVG) 2023 del Ministerio de Igualdad del Gobierno central, las mujeres menores de 30 años constituyen el 39,2% de las víctimas de violencia de género, siendo el grupo de 18 a 24 años el más afectado, con un 18,9% del total de casos registrados. Estos datos reflejan la reproducción de dinámicas de desigualdad en las relaciones afectivas de las nuevas generaciones, cuestionando la eficacia de las intervenciones preventivas actuales. En el caso de Canarias, un 70% de las mujeres jóvenes ha vivido o conoce casos de violencia de género, y un 20% declara haberla sufrido directamente, lo que evidencia la necesidad de intervenciones educativas y sociales urgentes para abordar esta problemática (Instituto Canario de Igualdad, 2020).

Ante estos datos nos planteamos, ¿qué está pasando en la adolescencia? Aunque la respuesta no es sencilla, sí podemos responder con una afirmación que engloba la realidad de esta violencia: tenemos la realidad que educamos. La adolescencia no vive exenta de la sociedad en que se desarrolla, al contrario, forma parte de ella. Vivimos en una sociedad en la que las discriminaciones basadas en el género siguen estando muy presentes.

Teniendo en cuenta que la educación es obligatoria al menos hasta los dieciséis años y que hasta esa edad se ha de permanecer en el sistema educativo, podríamos considerar este un espacio idóneo para sensibilizar y formar a toda la comunidad educativa. No solo para detectar, también para prevenir. Especialmente para prevenir.

La adolescencia es una etapa clave en la socialización de las personas y, por ende, en la construcción de valores, actitudes y comportamientos relacionados con la igualdad de género. El sistema educativo, como espacio socializador, tiene la responsabilidad de actuar como agente de prevención, sensibilización y detección de la violencia de género. Sin embargo, no todos los centros educativos implementan acciones efectivas en este ámbito, y las iniciativas existentes a menudo no logran los resultados esperados debido a su carácter puntual o a la falta de adaptación a las realidades y necesidades del alumnado en su conjunto.

Las acciones preventivas deben diseñarse considerando las experiencias y dinámicas específicas de las adolescentes, incorporando un enfoque práctico que les permita identificar y cuestionar las asimetrías de poder en sus relaciones afectivas. Además, se necesita una formación integral del profesorado para que puedan detectar e intervenir de manera adecuada en casos de violencia de género. Según el diagnóstico sobre la juventud canaria, un 22% de los hombres jóvenes continúa reproduciendo prácticas de violencia de género, lo que subraya la importancia de trabajar con ellos para cambiar actitudes y comportamientos desde edades tempranas (Instituto Canario de Igualdad, 2020).

Diversos estudios han demostrado que las acciones preventivas implementadas en los centros educativos tienen un impacto significativo en la reducción de la violencia de género entre adolescentes. Según un estudio de Díaz-Aguado y Carvajal (2011), el alumnado que participó en talleres y programas de prevención presentaba un menor riesgo de ejercer violencia, en el caso de los chicos, o de sufrirla, en el caso de las chicas. Esto evidencia la importancia de integrar de manera sistemática y transversal estas iniciativas en el sistema educativo, no solo como medidas de sensibilización, sino como herramientas efectivas para transformar actitudes y comportamientos desde edades tempranas.

Seguimos hablando de violencia: ¿Qué pasa con el alumnado LGBTI?

La estricta clasificación por sexo biológico -o, de manera más específica, según los genitales externos- ha generado una socialización diferenciada para hombres y mujeres. En consecuencia, las relaciones afectivo-sexuales han presupuesto la heterosexualidad como único modelo válido de emparejamiento. Esta distinción, basada exclusivamente en el aspecto externos de los genitales -vulva en un caso y pene con testículos en el otro, sin admitir otras posibilidades-, constituye la base de un sistema binario de género que define roles, actitudes y comportamientos claramente diferenciados para chicos y chicas. Este modelo se sustenta en un código de estereotipos de género rígido y normativo.

Desde esta perspectiva, el sexo se define como "las características biofisiológicas de los individuos que son marcadas culturalmente para definir lo que es un hombre y una mujer" (Moreno y Pichardo, 2006: 146). A partir de estas características, se construyen comportamientos, actitudes, conductas y una imagen que conforman y describen a cada uno de los géneros. En palabras de María José Urruzola, "los estereotipos de género están jerarquizados habiendo sido creados a partir de una diferencia biológica que no implica [per se] ninguna jerarquización" (1995:15).

Es fundamental cuestionar estas construcciones sociales y culturales para dismantelar los sistemas que perpetúan desigualdades, avanzar hacia un marco que respete y celebre la diversidad, y abordar las raíces de las dinámicas excluyentes. En este contexto, resulta imprescindible analizar el concepto de heteronormatividad, como una de las principales estructuras que refuerzan estas jerarquías y limitan la inclusión y la igualdad.

La heteronormatividad

La diferenciación según el sexo biológico y el código de género asignado a cada sexo nos conduce al concepto de "heteronormatividad". Según la socióloga puertorriqueña Marysol Asencio, este término alude a las "instituciones, prácticas y normas dentro de la sociedad que mantienen la heterosexualidad, el sistema binario de género y las diferencias de poder" (2011: 337).

En esencia, la heteronormatividad impuesta por el sistema patriarcal que rige nuestras estructuras sociales –y que cuenta con un código de género claramente definido– refuerza la discriminación y el menosprecio hacia las identidades sexuales y de género disidentes. Este sistema sexo-género hegemónico y su consiguiente "heterosexualidad obligatoria" fomentan la homofobia y la transfobia, manifestándose en el rechazo, la aversión o incluso la hostilidad hacia orientaciones afectivo-sexuales distintas de la heterosexualidad y hacia aquellas identidades que no se ajustan a los parámetros establecidos por el binarismo de género.

La investigadora Mary Hawkesworth subraya cómo "las primeras investigadoras feministas emplearon el género para repudiar el determinismo biológico demostrando la gama de variación en construcciones culturales de la feminidad y la

masculinidad”. En su análisis detalla múltiples enfoques en los que teóricas y teóricos utilizan el concepto de género –por ejemplo, “para analizar la organización social de las relaciones entre hombres y mujeres (Rubin, 1975; Barrett, 1980; MacKinnon, 1987); para investigar la reificación de las diferencias humanas (Vetterling- Braggin, 1982; Hawkesworth, 1990; Shanley y Pateman, 1991)”, entre otros–, y pone en evidencia que el sistema binario sexo-género no logra abarcar la diversidad humana y, en cambio, opera como una herramienta de exclusión y orden patriarcal (1999: 4).

Por su parte, Judith Butler, en su obra *El género en disputa*, retoma la célebre afirmación de Simone de Beauvoir "mujer no se nace: se llega a serlo", y afirma que esta teoría tiene

“consecuencias aparentemente radicales que ella misma no contempló. Por ejemplo, si el sexo y el género son radicalmente diferentes, entonces no se desprende que ser de un sexo concreto equivalga a llegar a ser de un género concreto; dicho de otra forma, «mujer» no necesariamente es la construcción cultural del cuerpo femenino, y «hombre» tampoco representa obligatoriamente a un cuerpo masculino. Esta afirmación radical de la división entre sexo/género revela que los cuerpos sexuados pueden ser muchos géneros diferentes y, además, que el género en sí no se limita necesariamente a los dos géneros habituales. Si el sexo no limita al género, entonces quizás haya géneros -formas de interpretar culturalmente el cuerpo sexuado -que no estén en absoluto limitados por la dualidad aparente del sexo-” (1990: 226).

En un mundo globalizado, resulta cada vez más complejo definir y conceptualizar con precisión qué significa ser hombre o mujer, y es imposible establecer una orientación sexual como única existente. La diversidad del ser humano, tanto biológica como culturalmente, desafía todas las concepciones tradicionales.

A pesar de estos avances teóricos, persiste una resistencia significativa a romper con las normas, y esto hace que en el imaginario colectivo la heterosexualidad sea todavía hoy considerada como la opción dominante, la hegemónica y, por tanto, la que ejerce poder. Si entendemos la heteronormatividad como el conjunto de normas que delimita qué es y qué no es ser heterosexual, y que, por tanto, la fomenta, resultará más fácil entender que la heterosexualidad como modo de vivir la propia sexualidad y de relacionarse afectiva y sexualmente “no solo parezca coherente, sino también [la opción] privilegiada” (Bettani, 2014: 240). Al ser considerada como “la opción por defecto”, resulta lógico que las personas se presupongan heterosexuales a menos que muestren o argumenten lo contrario. Esta presunción de algo que tal vez no eres supone una carga dolorosa para el colectivo LGB y, en particular, para las y los adolescentes LGB, máxime si tenemos en cuenta que la adolescencia es un período durante el cual se producen varias experiencias de desarrollo de suma importancia tales como el desarrollo de la identidad propia con que desenvolverse y presentarse frente al resto y con la que ocupar un lugar en su entorno social. Tal y como afirma la OMS, “aunque la adolescencia es sinónimo de crecimiento excepcional y gran potencial, constituye también una etapa de riesgos considerables, durante la cual el contexto social puede tener una influencia determinante”³³. La represión de la expresión de la homosexualidad, el estigma socialmente construido hacia cualquier manifestación pública de la misma, su invisibilidad en el currículum formal y oculto dentro del sistema educativo y su ausencia en el imaginario colectivo conforman los cuatro pilares de un armario social y cultural que ejerce presión sobre las personas LGB.³⁴

Los datos del informe *LGTBfobia en las aulas 2022* confirman que la heteronormatividad sigue siendo un marco predominante en las escuelas y evidencia las consecuencias negativas que esta estructura puede generar en el alumnado LGBTIQ+. Según este estudio, solo el 65% del alumnado muestra actitudes respetuosas hacia la diversidad afectivo-sexual, una cifra que ha disminuido un 20% en comparación con 2019. Los prejuicios son más notorios entre los chicos cisheterosexuales, de los cuales apenas el 49,33% expresa respeto hacia la diversidad, en contraste con el 72% de sus compañeras cisheterosexuales y el 79,89% del alumnado LGBTIQ+.

³³ Disponible en http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/ Última consulta el 14 de marzo de 2017

³⁴ Disponible en http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/ Última consulta el 14 de marzo de 2017

La invisibilidad y los prejuicios tienen un impacto directo en la percepción de seguridad del alumnado LGBTIQ+. Solo el 23% de este alumnado se siente seguro para expresar su identidad en el aula, mientras que el 21% evita hacerlo debido a un ambiente percibido como hostil. Además, el 43% de quienes son visibles han experimentado insultos, frente al 21% que los recibe sin ser visible, lo que demuestra que la visibilidad acarrea mayores riesgos de discriminación y violencia.

En términos de acoso, el 17% de la población trans y el 7% del alumnado LGB manifiestan haber sufrido insultos por motivos de LGTBfobia. La incidencia de agresiones físicas también es preocupante: mientras que el porcentaje general de alumnado que sufre violencia es bajo (0,6%), este porcentaje se eleva al 14% en el caso de los menores trans, evidenciando una mayor vulnerabilidad de este grupo.

Estos datos evidencian la persistencia de un ambiente educativo que, lejos de garantizar la igualdad y la seguridad, perpetúa las desigualdades y el rechazo hacia las identidades no normativas. La heteronormatividad y la falta de espacios inclusivos refuerzan dinámicas de exclusión y aislamiento, impactando negativamente en el bienestar emocional, social y académico del alumnado LGBTIQ+. Por tanto, abordar estos desafíos desde una perspectiva integral y transformadora es esencial para garantizar el pleno desarrollo del alumnado en un entorno educativo seguro y respetuoso con la diversidad.

La diversidad genera desigualdad en las aulas

Sin diversidad, la igualdad no es posible. Es imprescindible ampliar nuestra perspectiva y comprender que, aunque el sistema hegemónico se construye sobre las categorías sociales de “hombres” y “mujeres”, la realidad humana es mucho más compleja y diversa. Este reconocimiento nos obliga a adoptar un enfoque inclusivo y consciente que abarque la pluralidad de identidades y experiencias humanas. Resulta imperativo trascender los límites establecidos, ya que lo normativo opera como un corsé restrictivo en el que la mayoría de las personas no logran encajar.

En nuestra sociedad actual, prevalece una creencia generalizada de que la igualdad de género y de identidades afectivo-sexuales ya ha sido alcanzada. La mayoría de la ciudadanía parece apoyar el principio de igualdad, y se construyen así sociedades formalmente igualitarias en la que nos movemos por el principio de la libre elección. Sin embargo, un análisis más profundo de los mecanismos estructurales e ideológicos que condicionan las decisiones personales revela que esto no es más que un rearme del sistema patriarcal, que reinventa estrategias para perpetuar y normalizar las desigualdades.

Un ejemplo claro de esta desigualdad es la invisibilidad de la realidad LGBTI en los currículos escolares. Al revisar las asignaturas de Secundaria y Bachillerato, así como el currículo oculto inherente a ellas, es evidente que este alumnado carece de referentes históricos y actuales que representen sus identidades. Cuando las orientaciones sexuales o identidades de género no normativas son mencionadas, generalmente aparecen bajo formas de insulto o estigmatización (COGAM, 2016).

Tal y como afirman Fumero, Moreno y Ruiz, “en el terreno de la diversidad afectivo-sexual, contrariamente a lo que sucede en otros ámbitos -normalmente, la realidad social impone siempre la creación de leyes que la regulen, y no al revés-, la legislación española ha ido por delante de la evolución social: de ahí que realidad legal y social lleven pasos dispares y aún no vayan de la mano” (2016: 90). Este desfase entre los avances legales y su implementación en la práctica educativa refleja una desconexión preocupante que afecta directamente a la inclusión en las aulas.

El reconocimiento, fundamentado en estudios y teorías, de la existencia de identidades de género y orientaciones afectivo-sexuales distintas a las definidas por la heteronormatividad, junto con la evidencia aportada por numerosas investigaciones que señalan que “el ámbito educativo es el espacio donde las personas LGBTI sufren una mayor discriminación y estigmatización, especialmente grave por cuanto que se trata, en la mayoría de los casos, de menores de edad” (COGAM, 2013, p. 19), compromete al profesorado a incluir esta diversidad en su discurso pedagógico. Ignorar dicha responsabilidad implicaría una falta conforme al artículo 1903 del Código Civil español, referido a la “Omisión del deber del cuidado.” Este artículo establece “el deber del cuidado y vigilancia a quienes tienen a su cargo la custodia de

otras personas que están bajo su dependencia; es decir, que el profesorado tiene la obligación de velar por la integridad física y psíquica de cuanto alumnado tenga a su cargo” (Fumero, Moreno y Ruiz, 2016, p. 101).

La pasividad o la indiferencia frente a esta situación convierte al sistema educativo en cómplice de las violencias que se perpetúan en su interior. Tal como señala Javier Cercas, “la violencia escolar no puede sino ser el primer problema de la escuela, porque la violencia es el fracaso total de la educación, (...) porque donde triunfa la violencia no hay educación posible” (Citado en COGAM, 2013: 4 y en Pichardo, 2007: 3).

Este análisis pone de manifiesto la necesidad urgente de adoptar medidas transformadoras que garanticen la inclusión y la protección del alumnado LGBTI, no solo desde un marco legal, sino también desde una perspectiva pedagógica y ética. Sin embargo, para abordarlo de manera efectiva, es imprescindible considerar cómo diversas formas de desigualdad - como el género, la orientación sexual, la clase social o la etnia- interactúan mutuamente, configurando experiencias de exclusión únicas. Este enfoque interseccional resulta clave para avanzar hacia un sistema educativo verdaderamente inclusivo y equitativo.

La interseccionalidad y la exclusión social

El concepto de “interseccionalidad” pone de relieve cómo distintas fuentes estructurales de desigualdad (como la clase social, el género, la sexualidad, la diversidad funcional, la etnia, la nacionalidad, la edad, etc.) interactúan de forma recíproca. No se trata únicamente de sumar los efectos de cada forma de exclusión, sino de examinar las distintas repercusiones y consecuencias que estas relaciones recíprocas pueden generar según el contexto y la manera de encarnarlas de cada persona en su entorno (Platero, 2012: 26 y 27). El propósito de este enfoque es evitar la tendencia a homogeneizar a las personas o a asimilar las diferencias de los diversos grupos sociales, reconociendo que cada persona es única en su identidad y circunstancias. La igualdad, por tanto, debe ser entendida en términos legales y no como un intento de estandarizar a las personas o grupos, ya que cada individuo cuenta con características únicas, tanto personales (identidad, personalidad) como sociales (educación, clase, etnia).

Una característica común de la xenofobia, el racismo y la homofobia es el rechazo hacia lo diferente, hacia la otredad. Este rechazo se manifiesta en la intolerancia y la falta de respeto hacia quienes no encajan en las características propias del grupo dominante. Sin embargo, lo verdaderamente preocupante no es solo la intolerancia, sino el sentimiento de superioridad que deriva de pertenecer al “grupo que ostenta el privilegio socialmente otorgado”, y el autoconvencimiento de estar por encima de los demás.

Desde esta perspectiva, el ámbito rural se configura como un espacio donde la interseccionalidad adquiere dimensiones críticas, especialmente para las mujeres. Según un estudio realizado por el Instituto Canario de Igualdad (2022), las mujeres rurales perciben la violencia de género como un fenómeno estructural que no solo tiene raíces culturales y sociales, sino que también se ve reforzado por la dependencia económica y la falta de acceso a recursos adecuados. Estas condiciones, unidas al aislamiento geográfico y la estigmatización social, agravan las dificultades para reconocer y denunciar situaciones de violencia. Además, las mujeres rurales enfrentan mayores obstáculos para acceder a los servicios de protección y apoyo debido a la dispersión territorial y la insuficiencia de recursos disponibles en estas áreas.

Otro ejemplo claro de interseccionalidad lo hallamos en la situación de las mujeres con discapacidad, quienes enfrentan una vulnerabilidad elevada frente a la violencia de género. Según el “Diagnóstico sobre mujeres con discapacidad y violencia de género en Canarias” (Instituto Canario de Igualdad, 2023), estas mujeres no solo se enfrentan a violencias ejercidas por parejas o exparejas, sino también a agresiones de familiares, cuidadores y otros actores en diversos contextos. Además, el estudio subraya que el 48% de las mujeres encuestadas necesita ayuda para actividades básicas de la vida diaria, lo que incrementa su dependencia y el riesgo de sufrir violencia. Estas dinámicas de exclusión subrayan cómo la discapacidad amplifica las barreras estructurales, no solo en términos de accesibilidad a recursos, sino también en la capacidad de denuncia y búsqueda de apoyo, evidenciando la importancia de un enfoque interseccional para abordar eficazmente estas problemáticas.

En su obra *El fenómeno de la exclusión social*, Ángela Gabás Gasa cita a Asunción Martínez Román, quien sostiene que “cuando se habla de exclusión social se hace referencia a los obstáculos que encuentran determinadas personas para participar plenamente en la vida social, viéndose privadas de alguna o varias de las opciones consideradas como fundamentales para su desarrollo humano”.

En esta misma línea, Amartya Sen sostiene que “no poder relacionarse con otros ni tomar parte en la vida de la comunidad puede directamente empobrecer la vida de una persona”. Según Sen, estar excluido en determinadas circunstancias constituye, en sí mismo, una forma de deterioro de las capacidades humanas (Citado en Sojo, 2007: 80).

En el ámbito educativo, la homofobia y la transfobia representan barreras significativas para el desarrollo de la identidad y la personalidad del alumnado LGBTI. Estas formas de discriminación, además de dificultar el libre desarrollo personal, fomentan la exclusión social y educativa de quienes las sufren. Para abordar la homotransfobia en las aulas, es necesario aplicar estrategias similares a las utilizadas para combatir el racismo, la xenofobia y el sexismo. Estas fobias no son más que expresiones de miedo y rechazo hacia lo diferente; por tanto, fomentar una apertura hacia la diversidad implica abrir las aulas al mundo y construir una ciudadanía inclusiva, capaz de valorar la riqueza de la diversidad humana (Fumero, Moreno y Ruiz, 2016: 85).

Este enfoque no solo permite combatir las formas de exclusión más evidentes, sino también transformar las aulas en espacios donde todas las personas puedan sentirse reconocidas y valoradas, independientemente de sus diferencias. La interseccionalidad, en este sentido, no es solo una herramienta analítica para desentrañar las desigualdades estructurales, sino también una guía para reflexionar sobre nuestros propios privilegios y opresiones. Nos invita a analizar críticamente cómo, en distintos contextos, podemos ocupar simultáneamente posiciones de poder y vulnerabilidad, fomentando así una mayor conciencia personal que contribuya a construir sociedades más justas e inclusivas.

Identidades disidentes. La realidad de las personas trans y lesbianas

Tal y como hemos venido señalando, la diversidad sexo-genérica y afectivo-sexual enfrenta barreras específicas en una sociedad estructurada por sistemas patriarcales y heteronormativos. Las identidades trans y lesbianas, aunque compartan el desafío de desafiar normas hegemónicas, presentan características y problemáticas únicas que requieren un análisis diferenciado. Este apartado aborda las violencias específicas que sufren las personas trans y lesbianas, así como las medidas necesarias para promover su inclusión y protección en todos los ámbitos, especialmente en el educativo.

La transfobia: una manifestación extrema de violencia

La transfobia es una forma de violencia que combina el odio hacia las mujeres, especialmente hacia las mujeres trans, con la intolerancia hacia quienes desafían el sistema binario de género. Este sistema, arraigado en la estructura patriarcal, asigna roles y espacios basados exclusivamente en el sexo asignado al nacer, dejando a las personas trans en una posición de vulnerabilidad y exclusión.

Los datos recientes destacan la gravedad de las desigualdades que enfrentan las personas trans en Europa, particularmente en España. Según un informe de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA), el 77% de las mujeres trans en España ha experimentado discriminación al buscar empleo, y el 58% de ellas se ve obligada a ocultar su identidad en el ámbito laboral por miedo a represalias o exclusión. Además, otro estudio revela que el 53% de las personas trans en España enfrentan serias dificultades para llegar a fin de mes, una cifra significativamente superior al 40% registrado en el conjunto del colectivo LGBTI. Estos datos ponen de manifiesto la precariedad económica y social a la que se ven expuestas las personas trans, evidenciando la necesidad urgente de implementar políticas inclusivas y medidas estructurales que promuevan la igualdad de oportunidades y garanticen el respeto a su dignidad y derechos fundamentales.

La exclusión de las personas trans no solo afecta su bienestar emocional y físico, sino que también limita su acceso a derechos básicos como la educación, la vivienda y el empleo. En el ámbito educativo, la falta de formación específica del profesorado y la ausencia de políticas inclusivas perpetúan un entorno hostil que refuerza la transfobia y contribuye a la marginalización de este colectivo. Es imprescindible implementar programas de sensibilización que promuevan el respeto por la diversidad de género y garanticen la seguridad y el bienestar del alumnado trans en las aulas.

La lesbofobia: invisibilidad y violencia específica

La lesbofobia, por su parte, se manifiesta como una forma específica de discriminación que combina sexismo, misoginia y lesbofobia. Las mujeres lesbianas enfrentan distintas opresiones en la sociedad, entre las que se encuentran el mero hecho de ser mujeres en una sociedad patriarcal y una orientación sexual que desafía la norma heteronormativa. La reacción del sistema ante ello (y, en especial, de la (ultra)derecha actual) se traduce en invisibilidad, violencia y exclusión en múltiples ámbitos de la vida.

En el ámbito educativo, la lesbofobia adopta formas como el uso de insultos homofóbicos y la exclusión de referentes positivos en los contenidos curriculares. Según el informe *LGTBIfobia en las aulas 2022*, el 23% del alumnado LGB evita hablar de su orientación sexual en las aulas por miedo a la discriminación. Esta invisibilidad refuerza el aislamiento y limita la capacidad de las estudiantes lesbianas para desarrollar una identidad positiva y plena.

La respuesta a la lesbofobia debe incluir medidas concretas, como la incorporación de referentes históricos y contemporáneos de mujeres lesbianas en los programas educativos, así como la formación específica del profesorado para abordar los prejuicios y promover un ambiente lesbófilo. Asimismo, es fundamental que las instituciones educativas implementen protocolos específicos para prevenir y actuar frente a casos de acoso y violencia basados en la orientación sexual.

Propuestas para Construir una Escuela Inclusiva y Transformadora

La educación es un pilar fundamental para prevenir y combatir las violencias estructurales que afectan a las personas en razón de su género, orientación sexual o identidad de género. Sin embargo, una escuela que no coeduca, que no educa en y para la igualdad desde la diversidad, perpetúa de manera consciente o inconsciente el sexismo y la LGBTIfobia. Por lo tanto, es imprescindible que las instituciones educativas adopten un enfoque transformador que permita identificar y dismantelar las estructuras androcéntricas y discriminatorias que siguen presentes en el sistema educativo. Analizar cuáles son sus debilidades para modificarlas y fomentar sus fortalezas para convertir la escuela en un dispositivo social de transformación.

La coeducación como eje central

Caminar hacia una escuela coeducativa implica, en primer lugar, desvelar y reconocer los modelos sexistas y excluyentes que operan en las prácticas pedagógicas, los contenidos curriculares y las dinámicas escolares. Este análisis debe centrarse en identificar las debilidades de estas estructuras para modificarlas y, a su vez, fortalecer aquellas iniciativas que promuevan una educación inclusiva y equitativa. La coeducación, entendida como un enfoque que fomenta relaciones igualitarias y respetuosas, debe ser el motor para transformar la escuela en un dispositivo social capaz de contribuir al cambio cultural necesario para erradicar la violencia de género.

La prevención como clave para el cambio

Ante el preocupante panorama de violencia de género en adolescentes, surge una pregunta fundamental: ¿qué podemos hacer para prevenir estos abusos y maltratos? La respuesta es clara: prevenir desde la infancia. La socialización preventiva es esencial para educar en modelos de comportamiento, actitudes y relaciones más igualitarias.

El sistema educativo tiene la responsabilidad de generar entornos seguros e inclusivos que promuevan la igualdad y prevengan la violencia. Una manera de asegurarlo pasaría por la implementación de las siguientes medidas:

- 1. Sensibilización y formación docente:** El profesorado es una pieza clave en la detección y prevención de la violencia de género. Es imprescindible capacitar al personal docente en temas como diversidad sexo-genérica, igualdad de género y estrategias de intervención ante casos de discriminación o violencia. Esta formación debe ser continua y adaptada a las necesidades del contexto educativo.
- 2. Currículo inclusivo:** Es fundamental incorporar la diversidad afectivo-sexual y de género como un eje transversal en todas las materias. Esto implica cuestionar el sistema binario de género, visibilizar las aportaciones históricas y culturales de las personas LGBTI, y normalizar la diversidad como un valor positivo dentro del aula.
- 3. Apoyo psicosocial:** Garantizar el bienestar emocional y físico del alumnado vulnerable requiere la creación de servicios de apoyo específicos. Esto incluye la figura de orientadores especializados en igualdad y diversidad, así como el acceso a recursos externos que ofrezcan acompañamiento a las personas afectadas por situaciones de violencia.
- 4. Protocolo de actuación frente a la violencia:** Todos los centros educativos deben contar con protocolos claros y efectivos para prevenir, detectar y abordar casos de violencia de género. Estos protocolos deben ser conocidos por toda la comunidad educativa y asegurar una intervención rápida y eficaz.

La despatologización y el respeto a la diversidad

Mientras la transexualidad continúe siendo tratada como una patología, las personas trans estarán expuestas a una discriminación estructural que las condena a la exclusión. Es imperativo despatologizar la transexualidad del sistema educativo, llevar a cabo un seguimiento rígido de los protocolos legalmente establecidos y garantizar que el alumnado trans pueda construir su identidad de manera segura y plena. Este cambio requiere una revisión profunda de los contenidos curriculares y de las políticas educativas de los centros para eliminar cualquier enfoque patologizante y promover una visión respetuosa e inclusiva de la diversidad.

El papel del profesorado en la detección e intervención

La detección temprana de la violencia de género es una tarea crucial que recae, en gran medida, en el profesorado. Las investigaciones señalan que los centros educativos pueden adoptar tres tipos de posturas ante estos casos:

- 1. Detección e intervención activa:** En esta postura, el profesorado identifica señales de violencia, como ansiedad, aislamiento o bajo rendimiento académico, e interviene de manera proactiva. Esto incluye informar a las familias, derivar a servicios especializados y trabajar directamente con el alumnado implicado.
- 2. Detección y apoyo limitado:** Aunque se reconocen indicadores de violencia, la intervención es insuficiente debido a la falta de formación o recursos. Este enfoque, aunque bienintencionado, no aborda de manera integral las necesidades del alumnado afectado.

- 3. Negación o inacción:** Algunos centros educativos adoptan una postura de "ceguera de género", ignorando o minimizando las señales de violencia. Este enfoque perpetúa la normalización del abuso y dificulta la creación de entornos seguros para el alumnado.

Transformar la escuela para transformar la sociedad

Construir una escuela inclusiva y transformadora no es solo una responsabilidad educativa, sino también una necesidad social. La educación tiene el potencial de erradicar las raíces de la violencia estructural al fomentar la empatía, la aceptación de la diversidad y el respeto por los derechos humanos. Para lograrlo, es esencial adoptar un enfoque integral que abarque la formación del profesorado, la inclusión de la diversidad en el currículo, la creación de protocolos efectivos y el acceso a recursos de apoyo psicosocial.

Solo a través de estas medidas será posible garantizar que todas las personas, independientemente de su género, orientación sexual o identidad de género, puedan desarrollarse plenamente en entornos educativos seguros y equitativos. La escuela no debe ser un reflejo de las desigualdades sociales, sino un agente transformador que contribuya a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA:

- Bettani, S. (2014). *Straight subjectivities in homonormative spaces: moving towards a new, 'dynamic' heteronormativity?* *Gender, Place & Culture*, 22(2), pp. 239-254.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Nueva York: Routledge.
- COGAM. (2013). *Estudio 2013 sobre discriminación por orientación sexual y/o identidad de género en España*. Federación estatal de lesbianas, gais, bisexuales y transexuales. Recuperado de <http://www.felgtb.org/rs/2447/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/bd2/>
- COGAM. (2016). Benítez, E. (Coord.). *LGBTfobia en las aulas 2015: ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual?* Madrid: Grupo de Educación de COGAM.
- COGAM. (2022). *LGTBfobia en las aulas: Informe ejecutivo 2021/2022*. Madrid: COGAM.
- Fumero, K., Ruiz Repullo, C., & Moreno Llana, M. (2016). *Escuelas libres de violencias machistas*. Ediciones UIB.
- FRA - Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. (2020). *Fundamental Rights Report 2020: Opinions*.
- Gabàs i Gasa, A. (2003). *Indicadores de género contra la exclusión social. Informe sobre el fenómeno de la exclusión social*. SURT, Associació de Dones per a Inserció Laboral.

- Gobierno de Canarias. (2022). *La percepción de la juventud canaria ante la violencia de género: Diagnóstico y presentación*.
- Hawkesworth, Mary. (1999). Confundir el género". *Debate feminista*, México, Metis Productos culturales, año 10, Vol. 20, octubre, pp. 3-48.
- Instituto Canario de Igualdad. (2023). *Diagnóstico sobre mujeres con discapacidad y violencia de género en Canarias*. Gobierno de Canarias.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2023). *Estadística de violencia doméstica y violencia de género (EVDVG) 2023*.
- Platero, Raquel (Lucas). (2012). *Intersecciones. Cuerpos y Sexualidades en la Encrucijada*. Bellaterra.
- Pichardo, J.I. (Coord.). (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Recuperado de <http://www.felgtb.org/rs/467/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/c11/filename/adolescentes-ante-la-diversidad-sexual2.pdf>
- Sojo, Carlos. (2007). *Cohesión social y exclusión: Una mirada desde Centroamérica*. Quórum. *Revista de pensamiento iberoamericano*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=52001808>

FUNDACIÓN 1º DE MAYO

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales

www.1mayo.ccoo.es

