

Antropologia de l'educació i pedagogia de la joventut

Els reptes de l'educació davant les
cultures juvenils

Jordi Solé Blanch

PID_00163121



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu

Índex

Introducció	5
Objectius	7
1. Conceptualitzant la joventut	9
2. Els processos d'enculturació al llarg de la història: antecedents de la joventut actual	13
2.1. Els rituals d'iniciació: algunes històries de joves	15
2.2. Descobriment de la joventut	18
2.3. El naixement de la cultura juvenil	22
2.4. La contracultura juvenil	27
3. L'estudi de les subcultures juvenils	30
3.1. Les transicions juvenils davant el risc generacional	33
4. Apunts etnogràfics sobre la joventut actual	35
4.1. Una joventut a la deriva?	36
4.2. La distinció juvenil	39
4.2.1. Malestars juvenils	41
4.3. Pedagogia i cultures juvenils: els reptes de l'educació	43
Resum	49
Activitats	51
Glossari	52
Bibliografia	53

Introducció

L'educació és una ajuda perquè els individus madurin d'acord amb les condicions del sistema al qual pertanyen. Analitzada des d'una perspectiva generacional, tal com va fer el sociòleg francès Émile Durkheim (1975), la podem definir com l'acció dels adults sobre els joves amb l'objectiu d'assegurar la seva socialització. Per a aquest autor, l'educació és el que permet als infants i als joves deixar de ser asocials i egoistes a fi de convertir-se en individus capaços de portar una vida moral i social.

Aquest enfocament de l'educació com a socialització ha marcat l'estudi de les generacions joves durant molt temps. Durkheim va afirmar també que l'educació és el resultat d'unes condicions històriques concretes i variables, les mateixes que imposen tant la manera present d'entendre-la com a conseqüència del passat en el qual s'inscriu qualsevol societat, com els límits per a propugnar un tipus diferent d'educació que entri en contradicció radical amb l'herència històrica rebuda. L'educació actua, conseqüentment, sobre realitats –materials i espirituals– prèviament existents:

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

(Durkheim, 1975, p. 44)

Qualsevol acció educativa és l'expressió d'una tasca que sorgeix de la societat i que s'hi dirigeix, tenint present, per tant, una doble coordenada d'espai i temps: d'una banda, la que es correspon amb el sistema complex d'institucions, agents, realitats materials i simbòliques, programes o activitats en les quals es projecta l'educació quotidianament (dimensió contextual i sincrònica); i, de l'altra, la que presenta el món de l'educació com una construcció social subjecta als avatars d'un conjunt ampli de factors polítics, culturals, econòmics, axiològics, tecnològics, etc., la comprensió dels quals es fa des d'una perspectiva diacrònica (dimensió històrica). Així doncs, l'educació només pot ser observada com una pràctica social, contextual i històricament condicionada, on els continguts, les finalitats i les funcions mai no poden ser interpretats al marge de la societat en què es desenvolupa (Caride, 2005).

Al llarg de la història, les diferents societats s'han preocupat per la seva activitat educativa, conscients que hi estaven prefigurant el seu futur. Tota transformació, gran o petita, compromesa amb el progrés social, ha vingut acompanyada, quan no precedida, per una realització i un impuls de l'educació, per una esperança confiada en les seves possibilitats de transformació.

La nova societat tecnològica i postindustrial ha obligat els països avançats a posar en marxa processos de reforma dels seus sistemes educatius respectius. Els poders públics són conscients que la maduresa de les societats es deriva, en bona mesura, de la seva capacitat per integrar, a partir de l'educació i amb el concurs d'aquesta, les dimensions individual i comunitària. Ha estat així com, malgrat els avenços reconeguts, les diferents anàlisis del sistema educatiu dutes a terme en els darrers anys, l'experiència dels professionals de l'educació i les evidències empíriques múltiples han conduït a la necessitat d'escometre noves reformes educatives que permetessin corregir els errors i les diferències dels models anteriors.

Percebem el mateix amb una pedagogia juvenil cada vegada més oberta als problemes i les realitats d'un món en transformació permanent, ara més complex, més interconnectat i més imprevisible que mai, en què cal fer noves apostes. Mentre que les legislacions educatives pretenen donar solucions als desafiaments de les societats avançades del segle XXI així com als problemes estructurals específicament educatius, una pedagogia juvenil per al nostre temps ha de proposar també nous marcs d'anàlisi que ens permetin conèixer els diferents models d'enculturació dels joves d'avui.

Si admetem que la societat es forja amb les imatges dels joves, els haurem d'atribuir la consciència angoixada de tot el que el nostre temps de mutació arrossega pel que fa als gèrmens de disgregació, així com pel que fa als conflictes i les resistències que la integració i la reproducció social comporten. Els joves són l'element més dèbil de la cadena dels processos d'enculturació. L'estudi objectiu de les seves condicions de vida i de la seva manera de pensar esdevé en si mateix una finalitat per a l'antropologia de l'educació i, per tant, per a la pedagogia actual.

Objectius

Quan hàgiu acabat la lectura del mòdul i alguns dels exercicis complementaris proposats, heu de ser capaços del següent:

- 1.** Comprendre que la joventut és una construcció social i cultural relativa en l'espai i el temps i que, per tant, cada societat organitza els processos de transició juvenils a la seva manera.
- 2.** Reconèixer els diferents models de transmissió cultural, els canvis de valors vàlids per a cada societat i els processos d'enculturació dels joves al llarg de la història.
- 3.** Identificar els elements definitoris que van permetre el sorgiment de les cultures juvenils i la seva evolució posterior.
- 4.** Comprendre què aporta l'antropologia de l'educació al coneixement de la joventut actual i els seus processos d'enculturació.
- 5.** Copsar i entendre el significat de les experiències i els estils de vida juvenils en la formació de la personalitat dels joves d'avui dia i com es poden interrelacionar en el treball educatiu amb ells.
- 6.** Analitzar els reptes que plantegen les noves cultures juvenils en l'educació actual.

1. Conceptualitzant la joventut

La joventut és una "construcció social i cultural" relativa en l'espai i el temps, on cada societat organitza la transició de la infància a la vida adulta. No existeix, per tant, un prototipus de joventut, fins i tot si pensem només en la que creix en la nostra societat occidental. Així ens ho ha mostrat l'antropologia amb l'estudi de la diversitat cultural del nostre planeta. L'obra de Margaret Mead ens pot servir per a il·lustrar-ho. En el seu llibre *Adolescència y cultura en Samoa (1928)*, per exemple, va demostrar que certes pràctiques de criança dels fills produeixen estructures de caràcter típiques entre els adults.

En un temps en què la societat nord-americana discutia sobre els conflictes de l'adolescència, sobretot en el cas de les noies, l'antropòloga nord-americana es preguntava si els trastorns que s'observaven eren fruit de la naturalesa mateixa d'aquesta etapa de la vida o podien ser deguts a la civilització. Així doncs, comprovar com es feia la transició de la vida infantil a la vida adulta en una altra societat i una altra cultura permetria demostrar fins a quin punt aquesta es manifestava de diferents maneres segons les condicions i les circumstàncies socioculturals que envoltaven els seus i les seves protagonistes.

Seguint el cas dels habitants d'un petit llogaret de l'illa de Tau, amb els quals va viure durant nou mesos, va poder observar com la llibertat sexual durant la criança de les nenes explicava el fet que elles no experimentessin crisis ni frustracions durant l'adolescència. D'aquesta manera, Margaret Mead va arribar a la conclusió que l'adolescència a Samoa era una etapa de transició suau i no estava marcada per les angoixes emocionals o psicològiques, i l'ansietat i la confusió que s'observaven entre les noies dels EUA.

Comentari

Una pel·lícula com *Esplendor a l'herba*, d'Elia Kazan (1961), representa molt bé l'ambient de l'època de la Depressió en què Margaret Mead va dur a terme els seus estudis. Hi apareixen temes que encara es discuteixen avui dia: la ruptura de la família, el sexe entre els adolescents, la "nova dona". Les aportacions de Margaret Mead a partir de la seva experiència antropològica a les illes dels Mars del Sud van ser molt reveladores a l'hora d'oferir noves mirades a la sexualitat i obrir estils de vida alternatius.

Lectura recomanada

M. Mead [1928] (2005). *Adolescència y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós Ibérica.



Natalie Wood a *Esplendor a l'herba* en un moment en què és capaç de manifestar el seu veritable desig. Acabarà essent víctima de la repressió sexual de l'època.

Tanmateix, si alguna cosa distingeix la joventut és la seva característica liminar, el fet de situar-se entre els marges de la dependència infantil i l'autonomia dels adults, en el període de canvis en què es compleixen, envoltades de certa torbació, les promeses de l'adolescència, en els confins encara imprecisos de la immaduresa sexual, de la formació de les facultats intel·lectuals i del seu floriment, de l'oposició i l'absència d'autoritat a l'adquisició progressiva de poders. Però més que una evolució fisiològica concreta –tal com subratllen Levi i Schmitt (1996) en la introducció de la seva *Historia de los jóvenes*–, la joventut depèn d'unes determinacions culturals que difereixen segons les societats humanes i les èpoques, i cadascuna d'elles imposa a la seva manera un ordre i un sentit al que sembla transitori i, fins i tot, caòtic i desordenat. Carles Feixa, un dels referents de l'antropologia de la joventut del nostre país, ho expressa de la manera següent:

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

(Feixa, 1998, p. 28)

Des d'aquest punt de vista no es pot arribar a una definició concreta i estable de la joventut. És precisament la seva característica liminar i marginal la que li atorga tot un seguit de significacions simbòliques a les quals cada societat dirigeix una atenció ambigua que, sovint, es debat entre la fascinació i l'espant. Per això la joventut es "construeix" com un fet social inestable, i no només com un fet biològic o jurídic inamovible. Més que d'un fet social directament

observable es tracta d'una realitat cultural carregada de valors i usos simbòlics. Uns valors que, a més, no tenen el mateix significat per a cadascun dels individus que travessen aquest estat provisional de les seves vides.

Altres classificacions explícites que han conduït a buscar unes identifications estatutàries més fermes, en definir els límits d'edat i, en relació amb aquests últims, concretar uns fets i uns deures, no deixen de posseir un valor indicatiu:

"El rejuvenecimiento de la mayoría de edad es, con toda evidencia, el inicio de importantes transformaciones, como la elección del nivel global de escolarización y la liberación de las costumbres que permite a los adolescentes unos comportamientos apropiados con el fin de asimilarles con mayor rapidez a los adultos. Pero también aquí mantengámonos prudentes: es poco probable que la vida psicológica de los jóvenes, que asimismo está vinculada a la percepción de su porvenir y a las condiciones materiales de su existencia, evolucione al mismo tiempo que los términos de la ley [...]."

(Levi i Schmitt, 1996, p.16)

Alguns autors creuen que és necessari, fins i tot, distingir els termes "jove" i "joventut" per a trobar-ne el significat correcte. En aquest sentit, el professor Enric Ucelay (1987), director i coordinador d'una obra magnífica d'historiografia de la joventut catalana es pregunta:

"En quin grau parlem d'un fet demogràfic, o del desenrotllament d'una imatge social, o de tendències de comportament no solament subjectes a les oscil·lacions brusques de l'opinió, o més responsiu a canvis més subtils –però més profunds– al llarg del temps?"

(Ucelay, 1987, p. 75)

El mateix autor arriba a la conclusió que la joventut es pot abordar com un camp d'estudi a partir de diferents hipòtesis, ja que se la pot considerar un període de la vida humana o un sector social que ha rebut, al llarg de la història, diferents respostes polítiques, institucionals i, ja en el segle XX, sobretot comercials, atès que es presenta com un mercat específic.

"Totes les formes d'enquadrament de la joventut com a sector social –sigui en política, com objecte de serveis socials, com a mercat de consum, o com a forma més aviat dubtosa de conscienciació– tenen en comú la massificació dels joves. Una de les lliçons del segle de liberalisme que fou el dinovè és, senzillament, que actituds minoritàries són minimitzades en una societat capitalista, així com que qualsevol actitud social canvia pel simple fet de multiplicar-se.

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

(Ibidem, pp. 29-30)

Lectura recomanada

Un text clàssic de Pierre Bourdieu (1990) sintetitza aquesta "perspectiva constructivista" en afirmar que el rang d'edat no pot justificar la concepció de la joventut com una unitat social amb interessos comuns. Us recomanem la lectura de: **P. Bourdieu** (1999). La "juventud" no es més que una paraula. A *Sociologia y Educación*. (pp. 163-173). Col·lecció Los Noventa. México: Conaculta-Grijalbo.

Lectura recomanada

E. Ucelay da Cal (Ed.). (1987). *La joventut a Catalunya al segle XX. Materials per a una història*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

La intenció d'abordar els processos d'enculturació de la joventut actual fa oportú observar des de l'antropologia alguns models proposats als joves en diferents àmbits del seu desenvolupament social. Així com la publicitat exalta els valors de la joventut (bellesa, força, velocitat, espontaneïtat, energia, llibertat, etc.), la vida social quotidiana essent més aviat temor cap als joves, a causa dels disturbis que podrien provocar en opinió dels defensors de l'ordre i dels convencionalismes.

Destí de mirades que es contradiuen, els mateixos que es posen en guàrdia contra la manca de discerniment de la joventut, contra els seus impulsos i les seves temptacions, reclamen després el seu valor per a regenerar la decadència de la societat. D'aquí la necessitat d'una antropologia juvenil des de la qual es pugui fonamentar la seva educació si hem de pensar en una pedagogia que doni resposta a les veritables circumstàncies que ha d'afrontar la joventut actual.

2. Els processos d'enculturació al llarg de la història: antecedents de la joventut actual

Quan Margaret Mead va publicar l'any 1970 *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional* per a explicar els processos circulars mitjançant els quals la cultura es desenvolupa i es transmet, va proposar una metodologia molt senzilla que ens pot ser útil per a descriure els processos d'enculturació de la joventut al llarg de la història. Així, l'antropòloga nord-americana distingia tres tipus diferents de transmissió cultural:

"[...] **postfigurativa**, en la que los niños aprenden primordialmente de sus mayores; **cofigurativa**, en la que tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares, y **prefigurativa**, en la que los adultos también aprenden de los niños [...]. Las sociedades primitivas y los pequeños reductos religiosos e ideológicos son principalmente postfigurativos y extraen su autoridad del pasado. Las grandes civilizaciones, que necesariamente han desarrollado técnicas para la incorporación del cambio, recurren típicamente a alguna forma de aprendizaje cofigurativo a partir de los pares, los compañeros de juegos, los condiscípulos y compañeros aprendices... Ahora ingresamos en un período, sin precedentes en la historia, en el que los jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido."

(Mead, 1997, p. 35)

La **cultura postfigurativa** és aquella en la qual el canvi és tan lent i imperceptible que els adults de la comunitat no poden imaginar per als seus membres més joves un futur diferent del de les seves pròpies vides passades. El passat dels adults és el futur de cada nova generació: les seves vides proporcionen la pauta bàsica.

Mitjançant la participació progressiva en les activitats econòmiques i cerimonials, els adolescents i les adolescents s'insereixen com a membres de ple dret en la societat, trànsit que de vegades ve marcat pels **rituals d'iniciació**, però que altres vegades és un procés gradual que comença al final de la infància.

Ruth Benedict ja havia observat anteriorment que el contingut i la durada dels rituals de pas eren molt canviants. Entre la naturalesa i el comportament humà hi ha una sèrie de mediacions influenciades definitivament per la cultura, en les quals sorgeixen contrastos i diferenciacions que ajuden a conformar els papers dels individus. El més important és el reconeixement de la pubertat social, més enllà de la pubertat fisiològica. Les variacions en els papers dels individus es donen en funció de les obligacions que defineixen les prerrogatives de l'edat adulta en el si d'una determinada cultura. En el cas de la relació entre joves i adults, Ruth Benedict assenyalava tres oposicions determinants en el

Lectura recomanada

M. Mead [1970] (1997). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa Editorial.

paper que han de desenvolupar els membres de cada generació d'acord amb el tipus de societat a la qual pertanyen: la responsabilitat – no responsabilitat; la relació domini – submissió, i el paper sexual contrastat.

"Todas las culturas tienen que lidiar en algún sentido con el ciclo de desarrollo que implica el paso de la infancia a la adultez. La naturaleza ha puesto esta situación de una manera dramática: por un lado, el bebé neonato, psicológicamente vulnerable, incapaz de sobrevivir por sí mismo, o participar bajo su propia iniciativa en la vida del grupo y, por otro, el hombre o la mujer adulta. Cada ser humano que cuenta con todas sus potencialidades, debió ser primero un hijo para ser después un padre, ambos papeles tienen psicológicamente un enorme contraste, pues al inicio tuvo que ser dependiente de otros para conformar su propia existencia y posteriormente él debe otorgar dicha seguridad a otros. Esta discontinuidad en el ciclo de la vida es un hecho de la naturaleza y es insoslayable. Sin embargo, en cualquier discusión de problemas sobre el hombre, esta situación es ordinariamente leída no en su mínima expresión, sino rodeada por todas las adiciones contextuales de comportamiento a las que el investigador se ha acostumbrado dentro de su propia cultura. Por esa razón, es esclarecedor examinar el material de manera comparativa con otras sociedades para tener una perspectiva amplia de nuestros propios aditamentos.

El papel del antropólogo no es el de preguntarse por los hechos de la naturaleza, sino insistir en la interposición de un término medio entre «naturaleza» y «comportamiento humano»; su papel es analizar ese término para documentar los postulados contextuales hechos por el hombre de la naturaleza, e insistir que no deben leerse para ninguna otra cultura como si fuera la naturaleza misma. Aunque es un hecho original que el niño se vuelve hombre, la manera en que la transición se efectúa varía de una sociedad a otra, y ninguno de estos puentes culturales específicos debe verse como un camino «natural» hacia la madurez.

Desde un punto de vista comparativo, nuestra cultura marca grandes extremos para enfatizar los contrastes entre el niño y el adulto. El niño es asexuado, los adultos calculan su virilidad con base en sus actividades sexuales, al niño se le debe proteger de los hechos traumatizantes de la vida, el adulto debe conocerlos sin una catástrofe psíquica; el niño debe obedecer, el adulto debe dirigir esta obediencia. Éstos son algunos dogmas de nuestra cultura, creencias diferenciadas de los hechos de la naturaleza; y a pesar de los contrastes psicológicos entre el niño y el adulto, son necesariamente aditamentos culturales".

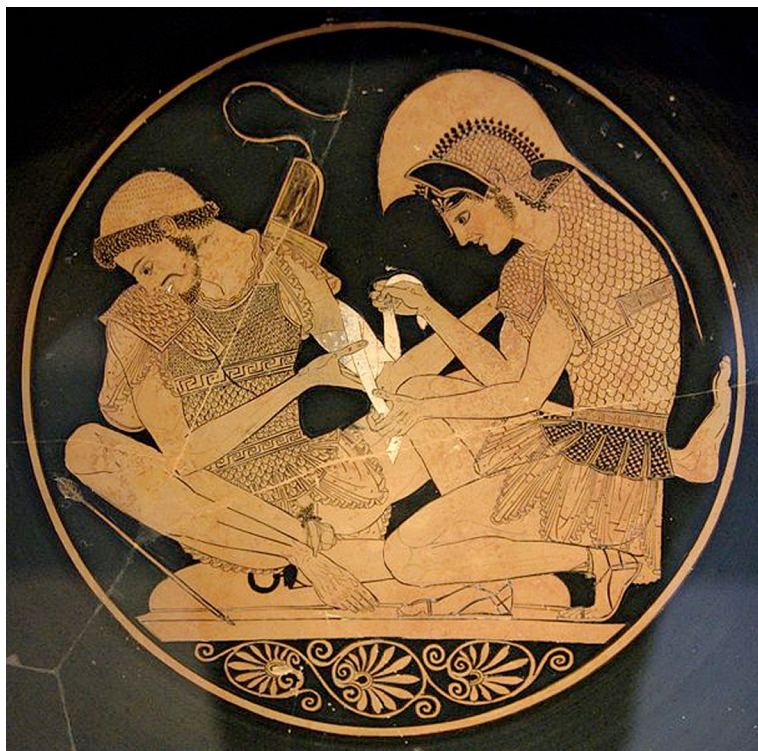
(Benedict, [1938] 2008, pp. 35-36)

L'interès que des de l'antropologia de l'educació podem tenir per les continuïtats i discontinuïtats en el condicionament cultural tal com han estat descrites per Ruth Benedict, així com els processos d'enculturació que Margaret Mead va definir com a postfiguratius, resideix en la concepció dels **rituals d'iniciació com a processos de transmissió cultural**. En la mesura que la joventut representa una fase de socialització prèvia a l'edat adulta, aquesta reuneix en si mateixa nombrosos aspectes del moment "liminar" dels rituals de pas, entre una fase inicial de separació i una altra fase final d'agregació. I, com és lògic, en el si de cada sector de la vida social i cultural, aquests rituals de pas constitueixen, en el seu desenvolupament progressiu, un objecte d'estudi privilegiat per a la nostra disciplina.

2.1. Els rituals d'iniciació: algunes històries de joves

La joventut està marcada per una successió de rituals de sortida i d'entrada que projecten la imatge d'un procés de solidificació per etapes amb què s'assegura l'ingrés progressiu en la societat adulta. Un breu repàs per la història de la joventut de la societat occidental pot donar compte de la seva importància.

Els grecs, per exemple, es preocupaven de l'educació dels joves mitjançant la seva *paideia* amb l'objectiu de satisfer els ideals de la *polis*. Diferents filòsofs i educadors competien entre ells per a forjar la joventut més valuosa del seu temps. Ho feien des d'institucions educatives en les quals es cultivava la *companyonia*, l'exemple de l'adult i la companyia dels iguals, elements bàsics de la *paideia* grega.



Aquil·les embenant el braç ferit de Patrocle. Un exemple de *companyonia* lloat per Homer.

La historiografia alemanya moderna de finals del segle XIX i principis del XX, i sense voler entrar en el detall, destacava el caràcter sexual que unia els vells amb els joves. Lluny de tractar-se d'una desviació de les institucions pedagògiques, la relació entre un jove i un home adult s'erigia en l'autèntic pedestal de la formació que rebien molts joves a la Grècia clàssica (Dover, 2008). Alguns diàlegs de Plató com *El banquet* i *Fedre* donarien compte d'aquest vincle entre *eros* i *paideia* en un context d'amor homosexual. Tota relació entre una persona adulta i un jove adolescent tenia una dimensió educativa que no existia en la relació home-dona. El jove veia en l'adult un model a imitar i aquest caràcter pedagògic era, precisament, una de les notes més específiques de la pederàstia grega que no es trobava en cap altra comunitat.

Lectures recomanades

Plató (2007). *El banquet*. Introducció, traducció i notes de M. Martínez Hernández. Biblioteca Clásica Gredos. Barcelona: RBA Editores.
 Plató (2008). *Fedre*. Introducció, traducció i notes d'Emilio Lledó. Biblioteca Clásica Gredos. Barcelona: RBA Editores.

El vincle amorós anava acompanyat –ens diu Jaeger (1993)– d'una tasca formativa i de maduració, matisada de condescendència paternal, però també de docilitat i veneració, i s'exercia lliurement, i de manera quotidiana, a través del contacte i de l'exemple, la conversa, la vida en comú, la iniciació progressiva del més jove en les activitats socials del més gran, al club, la gimnàstica o el banquet.

En el cas de la **joventut romana**, els processos d'enculturació no es poden explicar sense tenir en compte l'omnipresència del marc familiar i de l'autoritat sobirana del *pater familias*.

Per començar, la mateixa representació dels tipus d'edat establia una discrepància profunda entre els cicles biològics i les definicions de les edats, amb una *adulescentia* que a Roma podia arribar fins als vint-i-vuit anys i una *iuventus* que podia fer-ho fins als cinquanta (Fraschetti, 1996).

La societat romana devia la prolongació excessiva tant de l'adolescència com de la joventut a una institució típicament seva: la *patria potestas*, "el poder dels pares". En efecte, el naixement d'un romà no es limitava a un fet biològic. L'acceptació en societat d'un nou-nat depenia de la decisió del cap de família. En néixer, els infants eren dipositats per les llevadores als peus dels seus pares. Només quan aquests els aixecaven i els presentaven davant del foc de la llar, declarant-los fills seus, se'ls acollia en el nucli familiar. En cas contrari, eren exposats davant la porta del domicili o en alguna deixalleria pública a l'espera de la pietat d'algun particular o de la mort per fred o inanició si abans no eren devorats pels gossos famolencs.

Dret de vida o mort, per tant, sota el poder dels pares. Ells s'encarregaven d'organitzar totes les fases de la vida dels fills fins que –tal com explica Veyne (2003)–, després de la mort dels primers, els segons es convertissin al seu torn en pares de família, per a reproduir i practicar els mateixos mecanismes de poder als quals havien estat sotmesos anteriorment.

Una vegada acceptat el fill per part del pare, passava al poder de la mare, que complia amb les seves funcions d'educadora nata fins que el nen complia set anys. Sovint ho feia acompanyada d'alguna parenta venerable que exercia el paper d'institutriu dels fills de la casa. L'àvia paterna acostumava a assumir la direcció de la seva educació i imposava al seu voltant, fins i tot en els jocs, un ambient d'inspiració moral i severitat elevades (Veyne, 2003).

Tots els historiadors es complauen a subratllar la constitució sòlida de la família romana, l'autoritat sobirana de la qual està investit el *pater familias*, així com el respecte del qual la mare romana és objecte: en cap lloc el paper d'aquesta cèl·lula social apareix amb tanta evidència com en l'educació. Segons el parer dels romans, la família és el medi natural on l'infant ha de créixer i s'ha de formar (Marrou, 1985).

A partir dels set anys, l'infant s'alliberava de la direcció de les dones i passava a dependre del pare. Res caracteritza millor aquest tret de la **pedagogia romana**: el pare era considerat el veritable educador; després vindrien els mestres, però l'acció d'aquests es jutjava més o menys assimilable a la influència paterna.

Sota la direcció immediata del pare, l'infant l'acompanyava als camps, al fòrum, a les festes i, fins i tot, al Senat, almenys en els darrers temps de l'Imperi. Així, l'infant es preparava per a la vida pràctica a través de les situacions reals que la vida quotidiana li oferia. Es formava veient obrar i per mitjà de l'ensenyament directe, dels fets. L'única regla consistia a respectar la tradició.

Marrou (1985) ens diu que cal imaginar-se l'antiga educació romana sobre un model d'aquest tipus. Aquesta educació descansava sobre la noció fonamental del **respecte** al costum ancestral, *mos maiorum*. Revelar aquest costum a la joventut, fer-lo respectar com un ideal indiscutit, com la norma de tota acció i de tot pensament, era la tasca essencial de l'educació.

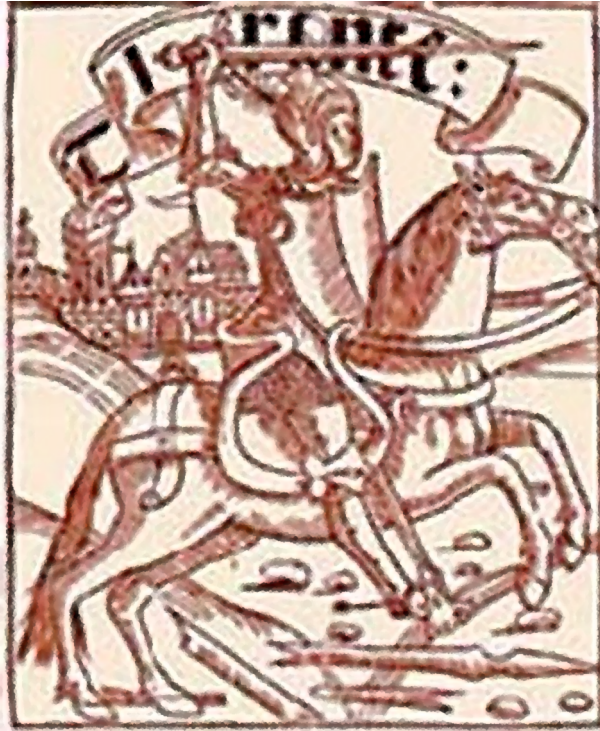
S'establien també diverses cerimònies per a mantenir entre les generacions joves uns valors representats pel treball rural, la família i la pàtria. Rituals de pas com el canvi de toga en el cas dels nois marcaven la transició que definia el pas de l'estat infantil a l'edat adulta des de la pubertat fisiològica.

Exemple de ritual de pas

Abandó de la *toga praetexta*, banyada en púrpura, per passar a vestir la *toga viril*, la toga blanca del ciutadà lliure.

Per a les *puellae* romanes, el trànsit el marcava el matrimoni, atès que les joves estaven destinades a convertir-se ben aviat en esposes (*uxores*) i mares (*matronae*), amb el fi de reproduir el cos cívic i el sistema gentilici romà, funció social que les introduïa de fet en la joventut (Fraschetti, 1996).

Amb l'edat **mitjana** es va imposar la força particular del cristianisme. L'home deixaria de ser ciutadà d'una ciutat real per a convertir-se en ciutadà d'una ciutat ideal (la "ciutat de Déu", com va dir Sant Agustí), per la qual els joves haurien d'aprendre a actuar, combatre i patir com si es tractés d'una pàtria autèntica i veritable. Els joves novicis perseguïen aquest ideal pedagògic a les escoles cenobítiques dels diferents ordes monàstics, mentre que les cavallers valerosos s'entregaven a la missió de forjar l'home nou i espiritual, el membre del regne de Déu, on s'arribaria després de llargs viatges i nombroses aventures... (Marchelo-Nizia, 1996).



Portada de l'edició de *Tirant Lo Blanc* de 1511, Valladolid.

El gran historiador francès Georges Duby (1978) ha relatat com en la cort i la cavalleria es configuraven els marcs d'acció des dels quals es canalitzaven els comportaments dels *iuvenes*, és a dir, dels cavallers que havien estat armats feia poc i que vagaven agrupats en comitives perseguint somnis de grandesa. Els romanços i les novel·les de cavalleries s'ocupaven de projectar la seva imatge ideal.

Exemple

Si seguim les obres de Chrétien de Troyes podem perfilar una ètica del comportament cavalleresc d'acord amb el caràcter exemplar dels seus protagonistes assolit després d'una evolució progressiva. En tots els seus romanços s'exigeix la transformació dels personatges i s'apunta la idea del "procés iniciàtic". Tant Erec, el protagonista d'*Erec et Enide*, com Yvain, el protagonista d'*El Cavaller del Lleó*, superen diferents etapes que en el segon romanç signifiquen mitjançant l'adquisició d'un nom nou per part de l'heroi. Amb *El conte del Graal*, Chrétien configura un nou tipus de personatge amb Perceval i en aquesta obra aconsegueix reproduir millor que en cap altra la idea del romanç com iniciació, ja que és l'obra en què s'aprecia amb més intensitat la transformació profunda del jove protagonista.

2.2. Descobriment de la joventut

El primer enfocament modern de la joventut el devem a **Rousseau**, després de publicar *Emili* el 1762. A partir d'aquest moment la infància i l'adolescència comencen a rebre un tractament específic i es prenen en consideració els processos que intervenen en el seu desenvolupament maduratiu.

Lectures recomanades

- C. Troyes [1170] (2002). *El Caballero de la carreta*. Pròleg i traducció de Luis Alberto de Cuenca i Carlos García Gual. Madrid: Alianza.
- C. Troyes [1179] (1987). *El Caballero del León*. Lemarchand, M. (Ed.). Madrid: Ediciones Siruela.
- C. Troyes [1182] (1995). *El conte del Graal*. Martín de Riquer (Ed.). Barcelona: Edicions dels Quaderns Crema.

Lectura recomanada

- J. J. Rousseau [1762] (1989). *Emili o de l'educació*. Vic: Eumo.

Per a Rousseau, la instauració d'un **ordre social** completament nou només es podia assegurar com una forma radicalment diferent d'educació, capaç d'imitar l'ordre de la **naturalesa**. Observar, per tant, els processos de la naturalesa, la base primera de l'home, suposava haver de prendre en consideració les etapes naturals del creixement de l'individu. Per als teòrics de la joventut –tal com apunta Pérez (2008)–, *Emili*, de Rousseau, aconsegueix separar l'infant i l'adolescent de l'adult:

"Su influencia se diversificará en tres vertientes: la pedagógica, que es la intención más explícita de su obra, donde junto con Pestalozzi, establecerán los fundamentos de la educación estatal y nacional del siglo XVIII, a partir de los cuales al niño y al adolescente se les reconocerá su derecho a una instrucción integral desde su propia personalidad; la psicológica, debido a su invención de la adolescencia como segundo nacimiento, que delimitó entre los 15 y 20 años, –y si bien su éxito tardó casi un siglo en extenderse– su insistencia en los estadios de vida, en la importancia de la crisis de la adolescencia y en la diferenciación entre muchachos y muchachas, marcaron los posteriores desarrollos psicológicos; y, finalmente, la social, pues sirve de punto de partida para construir una visión de la juventud, separada de la familia y colocada en la escuela, que para algunos es el inicio de la «operación encierro de la juventud», al consignarlos a una institución que los formará, moldeará y agrupará en un espacio definido, debido a su inmadurez."

(Pérez, 2008, p. 9)

Més enllà del model pedagògic proposat per Rousseau, la seva exaltació de la naturalesa amb què invocava el mite de la innocència primitiva va passar a convertir-se en el criteri suprem per a apropar el gènere humà a la felicitat. La sensibilitat romàntica que va fundar l'autor francès connectava molt bé amb l'apassionament juvenil, encara que Voltaire hi hagués oposat el model conformista del *Càndid* (1759). Tanmateix, *Emili* trobava altres imatges literàries en què s'encreuaven els horitzons primordials de les noves formes d'existència juvenil. Aquest seria el cas, per exemple, del jove *Werther*, de Goethe.

Si destaquem aquest personatge literari ho fem perquè la seva projecció simbòlica obligava als joves a interrogar-se sobre la condició que els conferia l'edat. La disposició de *Werther* per a aproximar la seva naturalesa a l'espontaneïtat originària, als sentiments fonamentals i a l'amor, plantejava a la joventut més apassionada la necessitat de confrontar-se amb la societat que l'envoltava. Un passatge de la mateixa novel·la de Goethe ho il·lustra amb tota la seva tragèdia:

"El género humano [es diu a si mateix] es una cosa uniforme. La mayor parte de ellos pasan la mayor parte del tiempo trabajando para vivir, y lo poco que les queda de libertad les da tanta angustia, que buscan todos los medios para librarse de ella. ¡Oh condición del hombre!

[...] Me reafirmo en mi propósito de atenerme en lo sucesivo solamente al natural. Sólo la naturaleza tiene una riqueza sin fin, y sólo ella forma al gran artista. Se puede decir mucho a favor de las reglas, aproximadamente lo que se puede decir en alabanza de la sociedad burguesa. Una persona que se forme con arreglo a ellas, nunca producirá nada malo ni de mal gusto, del mismo modo que uno que se deja modelar por las leyes y el decoro, jamás llegará a ser un vecino insoportable ni un malvado notable: pero dígame lo que se quiera, todas las reglas destruyen el verdadero sentimiento de la naturaleza y la auténtica expresión. Dirás que esto es demasiado duro: que sólo se trata de limitar, de cortar los sarmientos secos, etc. Amigo mío ¿he de ponerte una comparación? Ocurre como con el amor. Un corazón joven se esclaviza a una muchacha: pasa todas las horas del día con ella y disipa todas sus fuerzas y todos sus saberes para expresarle a cada momento

Nota

No hem de deixar d'apuntar que quan Rousseau va escriure *Emili* a mitjan segle XVIII, la meitat de la població francesa moria abans de complir els quinze anys d'edat (Ariés, 1987).

Lectura recomanada

F. Voltaire [1759] (1988). *Cándido o el optimismo. A Novelas y cuentos*. (pp. 3-101). Barcelona: Editorial Planeta.

Lectura recomanada

J. W. Goethe [1774] (1981). *Las penas del joven Werther*. Barcelona: Planeta.

que se le entrega por completo. Y si llegara entonces un burgués, un hombre que esté en un cargo público, y le dijera: ¡Estimado joven! ¡Amar es humano, pero hay que amar humanamente! Distribuya sus horas; las unas para el trabajo, y las horas de descanso dedíquelas a su amada. Eche cuentas de su hacienda, y lo que le sobre de lo indispensable, no le prohibo que lo emplee en algún regalo, pero no con demasiada frecuencia: por ejemplo, el día de su cumpleaños, de su santo, etc. Si obedece a este hombre, habrá un joven útil, y yo mismo aconsejaría a cualquier príncipe que lo sentara en algún Consejo; pero se acabó su amor, y, si es artista, se acabó su arte."

(Goethe, 1981, pp. 9-14)

El destí final de Werther, que es dispara un tret amb la pistola del promès de Charlotte, la jove que no pot correspondre el seu amor, el converteix, per a molts autors, en el primer jove de la història. I és que una generació sencera es va reconèixer en el dolor del jove Werther. S'imitava la seva manera de vestir, els joves consideraven de bon to perfumar-se amb *Eau de Werther* i decoraven les seves habitacions amb *Werther nippes*, figuretes, gerros de flors, àmfores de porcellana amb motius wertherians. Però el pitjor: també imitaven la resolució final del protagonista.



Retrat de Werther.

La febre wertheriana o *Wertherfieber*, tal com es va conèixer a l'època, va provocar una onada de suïcidis que va recórrer mitja Europa. Werther es va suïcidar perquè no volia renunciar a res. Això va alarmar el món adult, tal com avui dia espanten les conductes autodestructives de la joventut actual. Si la realització personal és impossible, el radicalisme juvenil pot resultar perillós perquè té com a possible fi el suïcidi.

Va dir Maria Aurèlia Capmany (1969) en la seva anàlisi de l'obra de Goethe que la joventut deixa d'aparèixer a partir de llavors com una etapa d'aprenentatge. Tot el sentimentalisme preromàntic estableix que és gràcies precisament a aquesta onada poderosa d'emotivitat que l'home jove té el poder d'entrar en contacte amb una realitat i una darrera comprensió del món, d'un món que no pot deixar d'explicar, però que intueix, ja que l'entrada al món adult li escamotejarà tot coneixement.

El suïcidi es va convertir en una actitud de moda, formava part de les apetències de la generació romàntica pel seu valor de protesta social. També va suposar la certesa que aquest primer estadi de la vida de l'home era absolutament inútil.

"La generació romàntica pren consciència de la joventut en un doble sentit: com a realització humana amb uns valors propis, i com una generació oposada i en lluita amb els adults. Les virtuts d'aquesta joventut poden ser formulades d'una manera negativa perquè la negació es converteix en un valor. Així, doncs, aquesta joventut que es destrueix a si mateixa existint té com a característiques la peresa, el fastigueig, l'avorriment, l'embriaguesa de la pròpia emotivitat i la decepció."

(Capmany, 1969, p. 49)

El *Werther* de Goethe va plantejar el suïcidi de la joventut, fet que es mantindrà com una constant al llarg de la història. A partir d'aquell moment, el món adult veurà que la conducta dels joves imita els models de la seva pròpia generació. S'imposen, així, de manera definitiva, els **processos d'enculturació de tipus cofiguratiu**, tal com els va definir Margaret Mead:

"[...] allí donde impera la expectativa compartida de que los miembros de cada generación plasmarán su conducta imitando la de sus contemporáneos, y sobre todo la de sus pares adolescentes, y de que su comportamiento diferirá del de sus padres y abuelos, convirtiéndose cada individuo hasta cierto punto en un modelo para los otros de su generación, en la medida que corporiza exitosamente un nuevo estilo, [...] una revolución que se consolida mediante la introducción de formas de vida nuevas y distintas para los jóvenes."

(Mead, 1997, pp. 59-60)

Un segle de sensibilitat romàntica va obrir les portes als tractadistes de la psicologia de l'adolescència, sobretot, a partir de l'obra monumental de **S. G. Hall** (1904) i **Sigmund Freud** (1905), així com a legislacions específiques segons les categories d'edat. Les teories de S. G. Hall van tenir una influència enorme en la seva època. L'autor va descriure l'**adolescència** com un període de **storm and stress** (tempesta i agitació), concepte equivalent al *Sturm un Drang* de Goethe i els romàntics alemanys, utilitzat per a definir la naturalesa "crítica" d'aquesta fase de la vida: una renovació dramàtica de la personalitat –provocada per la pubertat fisiològica– que es concreta en tensions emocionals. Així, l'adolescència està dominada per les forces de l'instint, que reclamen, per a calmar-se, un període llarg de control i conducció que permeti als adolescents assolir l'etapa següent i comportar-se com adults. En realitat, S. G. Hall va intentar racionalitzar aquesta nova fase del cicle vital, precisament en el moment en què es generalitzava als països industrialitzats per als fills de la burgesia incipient.

La qüestió juvenil també es convertiria en un dels centres d'interès del fundador de la psicoanàlisi. Quan el 1905 varen aparèixer els dos volums de S. G. Hall, Sigmund Freud ja havia publicat *Tres ensayos sobre teoría sexual*, on definia la pubertat com l'adquisició de la maduresa genital. Tot i reconèixer la importància de la superació del complex d'Èdip en la maduració de l'individu, el període juvenil era considerat per Freud com un element secundari en el desenvolupament de la personalitat: l'adolescència no era una altra cosa que la recapitulació de les experiències infantils. En les conclusions de *Tres ensayos sobre teoría sexual* ho va expressar de la manera següent:

"[...] A pesar de lo fragmentario de nuestros conocimientos de la vida sexual infantil, tuvimos que intentar estudiar las transformaciones motivadas en ella por la aparición de la pubertad. Como las más importantes, escogimos dos: subordinación de todos los orígenes de excitación sexual bajo la primacía de las zonas genitales y el proceso del hallazgo del objeto. Ambas han quedado ya predeterminadas en la infancia [...]."

(Freud, 2002, pp. 117-118)

Lectures recomanades

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

S. Freud [1905] (2002). *Tres ensayos sobre teoría sexual*. Madrid: El País – Clásicos del Siglo XX.

Iniciat, així, el procés de codificació de l'adolescència i la joventut, s'hi afegiria el desenvolupament històric progressiu de l'**escolarització obligatòria**. I és que el panorama de la institució escolar decimonònica s'ha de complementar investigant com va poder contribuir a configurar la personalitat dels adolescents. Perquè l'adolescència –segons Perinat– és alguna cosa més que un període d'edat:

"[...] es una manera de ser y de estar en la sociedad. ¿En qué medida las características que le atribuimos (algunas de ellas, por lo menos) son fruto de la educación? Más concretamente, ¿cómo el mundo emocional y la pubertad eran vividos dentro de un régimen de disciplina y encierro? ¿Cómo influía la disrupción de los lazos familiares y el alejamiento de los paisajes de infancia en las personas de los educandos? ¿Cómo se configuraban las relaciones entre compañeros y qué aprendían unos de otros en su larga permanencia en el colegio (internado)?"

(Perinat, 2003, p. 48)

Aquesta atmosfera que convertia l'adolescència i la joventut en un estat legal i social que calia protegir, però també sotmetre i disciplinar, acabaria esclatant als Estats Units a partir dels anys cinquanta quan el **fenomen *teenager*** va aparèixer marcadament diferent de les generacions precedents en nombre, riquesa i coneixement. Veiem com es manifestaria en l'apartat següent.

2.3. El naixement de la cultura juvenil

En el període que als Estats Units es vivia una expansió accelerada mentre que Europa estava immersa en la tragèdia de la guerra i la lenta recuperació posterior es va produir a aquell país el naixement de la classe mitjana i consumidora que, en clau generacional, va representar l'allargament de la permanència dels joves a les institucions educatives i el conseqüent retard en la inserció professional.

Seguint Passerini (1996), la figura de l'adolescent que va sorgir d'aquesta manera va quedar associada a la vida urbana i va trobar el seu medi ideal a la *high school* o escola secundària –que s'havia convertit en un cosmos particular–, amb els clubs, les activitats esportives, les *sororities* i *fraternities* o germandats, els balls, les festes i altres activitats fora del programa, amb els punts de trobada, com els *drugstores* o centres comercials, els cotxes i els bars de joves.

En la base de la identificació del jove amb l'estudiant d'una escola secundària –freqüentada per la quasi totalitat de joves de totes les classes socials–, l'adolescència semblava transformar-se cada vegada més en un univers propi i es feia una distinció rígida dels rols socials segons les edats que, per a alguns, no trobava precedents en la història del país. Els joves es relacionaven, la major part del temps, a l'escola (i a la feina, a causa de l'estructura jeràrquica), entre ells i no amb els adults. Es produeix, per tant, un canvi en les relacions, que ja no s'establirien entre pares i fills, o entre professors i estudiants, sinó únicament entre iguals, és a dir, entre ells mateixos.

Oberta la bretxa generacional –tal com assenyala Feixa (2001)–, la diferència dels joves es podia expressar amb diverses formes d'apatia i passivitat o bé com a rebel·lió oberta més o menys violenta. Tot plegat originava una separació, una "marginalitat" que es podria entendre com alienació o alteritat, una "problemàtica", en definitiva, a la qual havia de fer front una societat adulta que es debatia entre el control dels excessos juvenils i la necessitat de comprendre, prevenir i institucionalitzar.

Mentre la cultura juvenil era objecte de controvèrsia pública, la indústria cinematogràfica es va encarregar de produir una filmografia variada i capaç de representar les causes dels conflictes intergeneracionals amb l'objectiu d'exercir un domini cultural doble: d'una banda, es posava al costat dels mecanismes de control de la societat adulta per a oferir solucions moralment eficaces amb què reconduir les conductes més desadaptatives dels joves, i, de l'altra, llançava sobre l'ampli públic de consumidors adolescents tot un seguit de productes vinculats a les pel·lícules i als herois cinematogràfics i musicals amb què podien projectar la representació dramàtica dels seus conflictes generacionals i donar cohesió i identitat a la cultura juvenil (Solé, 2006).

El fet que els joves es convertissin en el contingut principal de les pel·lícules i, a la vegada, en els seus principals destinataris –contemporani al declivi de les produccions clàssiques de Hollywood– va convertir el cinema en un producte fonamentalment juvenil. I, per tant, en la possibilitat d'imposar un nou tipus de joventut amb la qual cosa s'inauguraven les dramàturgies modernes de les cultures juvenils i l'enfrontament generacional.

La primera pel·lícula que va abordar l'abisme existent entre les generacions als anys cinquanta va ser *El salvatge (The Wild One)* de Laszlo Benedek (1954). Basada en un relat publicat per una revista sobre una banda de motoristes que s'havien apoderat literalment de la petita població de Hollister (Califòrnia), intimidant els seus habitants, va trobar en Marlon Brando el jove salvatge i despreocupat capaç de capitanejar la banda de motoristes desarrelats i marginals que van imposar la imatge dels joves rebels disposats a fer trontollar els ideals de comoditat i benestar del *way of life* nord-americà.

Comentari

La seqüència amb què comença *El salvatge*, en què Johnny (Brando) apareix amb unes ulleres de sol i uniformat amb una gorra i una caçadora de cuir negre, cavalcant la seva motocicleta juntament amb la resta de membres de la banda per la carretera i en direcció a la ciutat, ja està meravellosament carregada d'amenaçes.

Fotograma d'*El salvatge*.

Una altra pel·lícula de referència que abordaria la problemàtica juvenil, la va dirigir Richard Brooks (1955) i es va titular *La jungla de les pissarres* (*Blackboard jungle*). Aquest cop el conflicte es produeix en l'àmbit institucional i destapa les contradiccions que, encara avui, es continuen repetint a les aules.

Comentari

La jungla de les pissarres mostra el conflicte de Dadierno (Glenn Ford), el mestre idealista, amb la seva classe de l'institut, violenta i alhora indiferent. Al contrari que els seus companys col·legues, Dadierno es deixa portar pel desànim quan és agredit per un grup d'alumnes, ni quan la mestra nova quasi és violada o la seva dona embarassada pateix un atac de nervis a causa de les cartes i trucades calumnioses que reben a casa. Dadierno renuncia fins que aconsegueix trencar la unitat dels estudiants i aparta West (Vic Morrow), el líder negatiu i rebel, per a col·locar en el seu lloc Miller (Sidney Poitier).

Fotograma de *La jungla de les pissarres*.

La descripció d'uns adults mancats de qualsevol forma d'autoritat i la brutalitat d'algunes de les escenes de la pel·lícula que van superar les d'*El salvatge*, van acabar provocant un impacte enorme. A nosaltres ens interessa destacar-ne l'aportació a l'hora de continuar fixant els atributs principals que definien la cultura juvenil de l'època, així com el seu paper creador de noves tendències. I és que a *La jungla de les pissarres* va aparèixer la primera pista de so de *rock'n'roll*, el tret d'identitat més marcadament rebel i diferenciador d'aquella joventut. El *Rock around the clock* de Bill Halley and the Comets es va convertir en una

Les aules al cinema

No és estrany que el món del cinema hagi revisitat la qüestió des de llavors. Pel·lícules com *Rebel·lió a les aules* de James Clavell (1967), *The George McKenna story* (*El rector McKenna*) d'Eric Laneuville (1986), *Escola de joves rebels* de John G. Avildsen (1989), *Dangerous minds* (*Mentes peligrosas*) de John Smith (1995), *Elephant* de Gus Van Sant (2003) o *Entre les murs* (*La classe*) de Laurent Cantet (2008), per citar-ne només unes quantes, ens ofereixen una bona mostra representativa.

de les obres més venudes de la història del *rock'n'roll* i va fer palès que els nous herois musicals s'unien als cinematogràfics perquè els joves dels anys cinquanta tinguessin models en els quals reconèixer-se i identificar-se.



Coberta del CD recopilatori *A celebration Rock'n'Roll 50*.

Però la pel·lícula que es convertiria en un autèntic manifest generacional va ser *Rebel sense causa (Rebel without a cause)* de Nicholas Ray (1955). Aquest fet va ser possible bàsicament per dues raons: en primer lloc, perquè va acabar consolidant la imatge juvenil que un any abans va imposar Marlon Brando a *El salvatge*, aquell tipus de bèstia indomable que a França rebria el nom de *blouson noir* o *barjot* i a Anglaterra el de *modern* o *rocker*, segons els casos; i, en segon lloc, perquè es tractava d'una obra que abordava els malestars de la joventut entorn de la seva soledat i la recerca de límits i referents (Moix, 2002).



James Dean en una foto de promoció de la pel·lícula.

Tots aquests ingredients van fer que la pel·lícula de Nicholas Ray es convertís en un clàssic de la cultura popular nord-americana. El que mostra la pel·lícula, sobretot pel que fa a la seva aproximació a la soledat de l'adolescent, va consolidar la imatge de la ruptura generacional i les noves formes de vida dels joves. La cultura juvenil pròpiament dita havia nascut i ho va fer per a oferir als joves un món autònom i ple de sentit que no tindria res a veure amb el món adult, incapaç de donar les respostes adequades a les noves generacions.

Comentari

El desarrelament, la soledat, l'exili interior... formen part del ritual de pas de l'adolescència a la maduresa adulta que Nicholas Ray va narrar a *Rebel sense causa*, fent transcórrer l'acció de la pel·lícula en un matí i una nit de la vida d'un grup de joves.



Fotograma de *Rebel sense causa*.

2.4. La contracultura juvenil

A finals dels anys seixanta, poc després del Maig Francès i les seves rèpliques a altres països del món, Margaret Mead era conscient que no només s'estava produint una ruptura generacional que intensificava la cultura cofigurativa ja existent en aquells moments, sinó que s'ingressava en una etapa totalment nova de l'evolució cultural, una **etapa prefigurativa**.

Amb una terminologia molt reiterada ja en la nostra època contemporània, però avançada i precursora en el seu moment, l'autora presagiava que:

"[...] hoy, súbitamente, en razón de que todos los pueblos del mundo forman parte de una red de intercomunicación de base electrónica, los jóvenes de los países comparten un tipo de experiencia que ninguno de sus mayores tuvo o tendrá jamás. A la inversa, la vieja generación nunca verá repetida en la vida de los jóvenes su propia experiencia singular de cambio emergente y escalonado."

(Mead, 1997, pp. 93-94)

La ruptura generacional que es va produir a finals dels anys seixanta com a conseqüència de les transformacions del món modern va tenir lloc a escala mundial. La rebel·lió juvenil es va expressar de diverses maneres a països diferents (EUA, Xina, Mèxic, Txecoslovàquia, França, Alemanya, Regne Unit, Espanya, etc.) mentre els joves descobrien que els adults es mostraven dubitatius i vacil·lants a l'hora d'abordar les tasques que imposaven les noves condicions. Calia implantar un altre sistema i partir de zero. La majoria de pares no se sentien segurs per gosar ratificar els vells dogmatismes. No sabien com educar uns fills que eren tan diferents del que ells van ser en el seu moment, i molts joves van comprendre que eren incapaçs d'aprendre de pares i adults a qui mai no s'assemblarien.

Comentari

Els anys seixanta van veure nèixer una autèntica contracultura juvenil. Diferents esdeveniments històrics es van produir en un despertar massiu, en què l'oposició a la guerra de Vietnam i la protesta estudiantil del Maig del 68 es van erigir com els moments més culminants –tal com apunta Cohn-Bendit (1987)–, un dels seus protagonistes. Amb ells, el moviment dels drets civils, el feminisme, el moviment d'alliberament gai i el *black power*, la desafiliació respecte a la família i les institucions socials, però també l'explosió de les drogues i la psicodèlia, així com la creació d'un llenguatge propi que tenia en la moda i la música les metàfores rupturistes més expressives.



Joves hipies en el festival de Woodstock (1969).

Els desajustos generacionals dels anys seixanta van anar configurant una cultura juvenil pròpia que es plantejava la **recerca de la identitat** com la seva tasca principal. Molts joves van assumir aquesta recerca com una reivindicació permanent que els feia entrar en conflicte amb la generació adulta (Mendel, 1970) i que els va dur a protagonitzar un seguit d'esdeveniments que van convertir l'època en un autèntic període contracultural (Roszack, 1968). La joventut es va manifestar, doncs, com una etapa substantiva, com la generació immediata del recanvi social, i va inaugurar un nou estadi cultural i la condició postmoderna del subjecte contemporani.

Comentari

La postmodernitat –ens diu Lipovetsky (1996)– sotmet l'individu a la recerca constant de la seva identitat en un procés de subjectivització hiperindividualista. La recerca de la identitat és la característica fonamental des de la qual es defineix la joventut com a etapa vital. En l'època actual, aquesta recerca és incessant, de manera que la joventut no s'esgota mai. Es converteix en un estadi psíquic permanent per a la nostra societat.

Mentrestant, la revolució mediàtica i tecnològica complica encara més els processos de transmissió cultural i d'enculturació –tal com ha descrit Manuel Castells (2003)–, fragmentant, a la vegada, les identitats subjectives i col·lectives. Des de llavors, les joves generacions neixen immerses en aquest nou nivell d'evolució cultural i radicalitzen la transformació del teixit social que els seus pares van iniciar. En el seu moment, aquests van desposseir els seus progenitors de l'autoritat amb què podien guiar la seva conducta. El món s'havia transformat i ho continuaria fent sempre. El canvi deixaria de ser quelcom nou i passaria a convertir-se en un element més de la vida quotidiana. En aquestes circumstàncies, són els joves els que ensenyen i acaben mostrant les respostes als nous interrogants. L'estadi prefiguratiu amb què Margaret Mead pretenia explicar la transmissió cultural a finals dels anys seixanta d'acord amb les transformacions ràpides d'aquella època es va fer cada vegada més complex.

Els processos d'enculturació ja no es poden abordar des de les modalitats postfiguratives tradicionals. L'ambient cultural en què ens movem adopta les modalitats d'enculturació postfiguratives i prefiguratives tal com les va definir Margaret Mead. Aproximar-se a les diferents cultures juvenils té, per als professionals de l'educació, un caràcter retroactiu. Ara són els joves els que ens ensenyen a partir dels seus processos prefigurats com cal canalitzar la transmissió cultural.

3. L'estudi de les subcultures juvenils

Malgrat la dificultat de crear una categoria antropològica a partir de criteris com l'edat –tal com hem vist anteriorment–, l'estudi de les cultures juvenils gaudeix d'una llarga tradició que ha estat capaç de descriure estils de vida basats, precisament, en l'expressió col·lectiva d'experiències socials que tenen com a denominador comú la identitat generacional. Seguint Carles Feixa, quan parlem de **cultures juvenils** ens referim a:

"la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición de «microsociedades juveniles», con grados significativos de autonomía respecto de las «instituciones adultas», que se dotan de espacios y tiempos específicos [...]. Su expresión más visible son un conjunto de estilos juveniles «espectaculares», aunque sus efectos se dejan sentir en amplias capas de la juventud."

(Feixa, 1998, pp. 84-85)

D'acord amb aquesta concepció terminològica, el mateix Carles Feixa apunta que les cultures juvenils poden ser analitzades des de dues perspectives etnogràfiques diferents:

1) D'una banda, tenint en compte les **condicions socials**, és a dir, de quina manera es construeixen en el si d'una estructura social determinada a partir de materials provinents de les identitats generacionals, de gènere, classe, ètnia i territori.

2) De l'altra, observant-les des del pla de les **imatges culturals**, enteses com el conjunt d'atributs ideològics i simbòlics i/o apropiats per als joves. En aquest sentit, les cultures juvenils es tradueixen en estils més o menys visibles, que integren elements materials i immaterials heterogenis, provinents de la moda, la música, el llenguatge, les pràctiques culturals i les activitats focals. Aquests estils tenen una existència històrica concreta i marquen d'alguna manera els processos d'enculturació dels joves en el moment en què es produeixen.

La perspectiva més important en la producció i la reflexió sobre les cultures juvenils és la que va desenvolupar l'**Escola de Birmingham**. Ens referim a les investigacions realitzades des del Center for the Contemporary Cultural Studies (CCCS, Centre per als Estudis Culturals Contemporanis), un espai acadèmic creat el 1963 a la universitat d'aquesta regió del Regne Unit en què es van agrupar historiadors, comunicòlegs, sociòlegs, antropòlegs i lingüistes interessats en l'estudi crític dels fenòmens culturals contemporanis. A partir d'elements provinents de l'interaccionisme simbòlic, l'estructuralisme, la semiòtica, la literatura contracultural i el marxisme cultural es va articular un marc teòric

complex des del qual es podia explicar el sorgiment d'aquelles expressions juvenils innovadores que es van començar a veure a partir dels anys cinquanta i seixanta.

El treball del CCCS va desembocar, sobretot, en el llibre col·lectiu *Resistance through rituals* (Hall i Jefferson, 1983), que va exercir una influència notable en tots els estudis sobre les subcultures juvenils fets des de llavors. De nou Carles Feixa ho resumeix de la manera següent:

"la base de sus planteamientos [...] es la crítica de las tesis tan en boga en aquellos años sobre la cultura juvenil como conglomerado homogéneo e interclasista, analizada exclusivamente en términos de «conflicto generacional». Los estilos juveniles son considerados como intentos simbólicos elaborados por los jóvenes de las clases subalternas para abordar las contradicciones no resueltas en la cultura parental; así como formas de «resistencia ritual» frente a los sistemas de control impuestos por los grupos en el poder.

[...] Las subculturas juveniles pueden abordarse a partir de una «triple articulación» con las culturas parentales (los medios ecológicos, redes sociales y valores que los jóvenes comparten con los adultos de su clase); con la cultura dominante (las instituciones educativas y de control social hegemónicas en la sociedad); y con el grupo de pares (los ámbitos de sociabilidad y valores generados entre los propios jóvenes). En este modelo es central el concepto gramsciano de hegemonía: las subculturas son vistas como rituales de contestación «representados» por los jóvenes en el «teatro de la hegemonía», [...] el conflicto se expresa a un nivel imaginario, aunque refleja contradicciones reales. Otro concepto clave es el de «estilo», que [...] desde una dimensión analítica compleja, integra tanto sus dimensiones materiales como sus dimensiones simbólicas. Este marco teórico se aplica a distintos estudios de caso sobre estilos particulares."

(Feixa, 1998, pp. 75-76)

A partir de l'obra dels autors de l'Escola de Birmingham es va començar a analitzar la reacció dels joves davant els canvis estructurals de la societat a través de l'estudi de les subcultures, tenint en compte diferents nivells: l'històric, atès que les subcultures juvenils eren una resposta a la problemàtica de classe; estructural o semiòtic, entenent aquestes subcultures com a formes de resistència simbòlica a la cultura dominant, i fenomenològic, ja que proporcionaven estils de vida distintius als seus integrants.

Comentari

La pel·lícula musical *Quadrophenia*, de Frank Roddam (1979), protagonitzada per *The Who* i en la qual també va col·laborar Sting, evocava alguns elements centrals de les subcultures juvenils més espectaculars sorgides al Regne Unit de finals dels anys seixanta. Grup de *mods* abans d'enfrontar-se amb un grup de *rockers*.

Lectura recomanada

S. Hall i T. Jefferson (Ed.)
1979 (1993). *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in post-war Britain*. Londres: Routledge.



Fotograma de *Quadrophenia*.

"Las «subculturas de la juventud» se forman en el terreno de la vida cultural y social. Algunas de estas subculturas tienen rasgos persistentes y regulares de la clase-cultura «paterna». [...] Es importante enfatizar que como subculturas existen dentro de, y coexisten con, una cultura más inclusiva de la clase de la que provienen. Los miembros de una subcultura pueden caminar, hablar, actuar, verse «diferentes» de sus padres y de algunos de sus iguales, pero pertenecen a las mismas familias, van a las mismas escuelas, trabajan en los mismos lugares, viven en las mismas «calles malas» como sus pares y padres. En determinados puntos de vista importantes, comparten las mismas posiciones (en relación a la cultura dominante), las mismas experiencias fundamentales y determinantes, como la cultura «paterna» de la que derivan. A través del vestido, las actividades, los pasatiempos del estilo de vida, ellos proyectan una respuesta cultural diferente o «solución» a los problemas a que se enfrentan debido a su posición y experiencias de clase material y social. Aunque sean miembros de una subcultura, eso no los protege de una matriz determinante de experiencias y condiciones que forman la vida de su clase como un todo. También experimentan y responden a la misma problemática básica que otros miembros de su clase, que no son tan distintos en un sentido «subcultural». En relación a la cultura dominante, específicamente, su progreso cultural permanece como otros elementos en la cultura de su clase (subordinados y subordinantes)."

(Clarke, Hall, Jefferson, i Roberts, 2008, pp. 277-278)

Aquesta problemàtica bàsica de què parlaven els autors de l'Escola de Birmingham remet a un context d'incertesa que afecta múltiples àmbits de la vida dels joves, cosa que s'ha convertit en una constant des del sorgiment de les subcultures juvenils que aquests autors van estudiar. Des de llavors, les investigacions sobre les experiències dels joves en relació amb els processos de transició juvenil i la construcció de la identitat prenen en consideració la percepció del **risc generacional** (Nilan, 2004), conseqüència directa d'un canvi d'era que sotmet els joves a un conjunt d'incerteses que no formaven part de les generacions anteriors.

Que els joves es dotin de formes organitzatives pròpies, que duguin a terme els seus processos d'enculturació al marge de les institucions primàries de socialització, que visquin en mons paral·lels o aparentment aliens als dels adults, evidencia la necessitat de trobar espais que ofereixin protecció i seguretat davant un ordre exterior que els exclou, així com alguna forma de pertinença i adscripció identitària capaç de generar sentit i vincles en un entorn confús i un futur incert. Les subcultures juvenils i els seus estils de vida representen, llavors, la millor manera d'explicar el sentit de realització, la seguretat i e. benestar personal que proporciona compartir amb els iguals un horitzó de vida (Solé, 2007).

3.1. Les transicions juvenils davant el risc generacional

En el context actual, els joves constitueixen un dels col·lectius més colpejats per la crisi estructural del nostre sistema. La manca de feina, l'empobriment generalitzat, la pauperització de les classes subalternes, etc. posen en evidència com el marc que va servir per a delimitar el món juvenil, a través de la inclusió universal a les institucions educatives i, per tant, a través de la incorporació tardana en la vida econòmica activa, està fent fallida. Per això la condició juvenil no es pot analitzar sense tenir en compte el debilitament creixent dels mecanismes d'integració tradicionals com la família, l'escola i la feina.

Tot allò que els joves posen en joc a través de la construcció de la seva identitat és una manera de mostrar-se per a fer-se reconèixer, sovint com a subjectes únics, autèntics o diferents, però amb una necessitat clara de comunicar-se. Rossana Reguillo (2000, p. 99) anomena "dramatització de la identitat" aquest procés de "fer-se reconèixer", atès que tota identitat necessita "mostrar-se", comunicar-se per a fer-se "real", la qual cosa implica, per part de l'actor individual o col·lectiu, la "utilització dramàtica" de les marques, els atributs i els elements que li permetin desplegar la seva identitat.

Tota aquesta representació esdevé també una forma de substitució, en un context de fortes tendències homogeneïtzadores dels antics rituals de passatge i iniciació, la funció dels quals permetia separar dos estats socials diferents que conferien als seus protagonistes la certesa de pertànyer a un grup, una institució, una societat que manifestava el que se n'esperava. Les cultures juvenils –ens diu la mateixa autora– han trobat en els seus elements col·lectius allò que els permet compensar aquest dèficit simbòlic, i es generen diverses estratègies de reconeixement i afirmació, entre les quals destaca l'ús d'objectes, marques i llenguatges particulars.

És important destacar, per tal de veure en els articles de consum de la música i la moda, la cultura popular dels mitjans de comunicació, les formes de diversió, etc., aquells materials simbòlics a partir dels quals els joves elaboren la seva cultura corrent (Martínez, González, de Miguel, 2006). Aquesta cultura és

la que els proporciona les coordenades a partir de les quals poden construir els mapes de significat, les identitats i les transicions a la vida adulta, que són diferents de les transicions dels seus progenitors –tal com hem descrit seguint el model de Margaret Mead (1985)– sense deixar de relacionar-les amb els materials simbòlics proporcionats per l'escola, la família, l'origen social, etc. (Martínez, 2003). Gràcies a aquesta i com a resultat del seu treball cultural, els joves es poden adaptar a les noves condicions socials mentre obtenen una sensació de seguretat a partir de la creació d'estils de vida propis.

Les **identitats juvenils** no es configuren al marge de la societat. Es poden representar marginals però es construeixen, adquireixen sentit i interactuen amb la societat. Parlar dels joves, per tant, no és fer-ho d'un "món a part", sinó d'una "part d'aquest món" en la qual es manifesten totes les contradiccions i els processos de transformació de tota la societat.

Tal com va demostrar Carles Feixa (1993), la joventut pot ser descrita i representada com una **metàfora de la societat**. Sovint, perquè s'avança amb els seus estils de vida als comportaments que acabarà assumint i desenvolupant la resta de grups socials. La major part de les vegades, perquè en la joventut s'encarnen les contradiccions culturals de la nostra època, les transformacions socials que generen processos globals que desfiguren territoris, institucions i mecanismes tradicionals de socialització i enculturació.

La joventut interactua amb el seu entorn, no es construeix mantenint-hi només una relació dialèctica. Qualsevol anàlisi entorn de la joventut ens obliga a anar més enllà d'elements que s'oposen. Els joves no són el contrari de les seves famílies, de l'escola, de la política, de les institucions socials de representació. Tots aquests elements, tots aquests escenaris en els quals es desenvolupa la vida social, pateixen el mateix tipus de transformacions i conflictes que les generacions joves. El que podem observar en els joves no ens ha de fer caure en la temptació de situar-los fora de la societat. Els seus estils de vida, les seves representacions, les seves adscripcions identitàries, els seus desitjos, els seus cossos i els seus somnis formen part de la societat, es construeixen i es configuren en contacte amb els espais socials dels quals formen part. Aquest contacte, que no sempre és el de la lluita dialèctica, reflecteix una tendència del present, però també anticipa una manera de ser en el futur.

4. Apunts etnogràfics sobre la joventut actual

Un model social tan complex com el de l'època actual s'ha de conceptualitzar assumint la revolució cultural profunda que ha suposat l'emergència de processos nous d'enculturació i sociabilitat de les noves generacions. Institucions tradicionals com la família i l'escola, pilars bàsics sobre els quals s'assegurava la reproducció de sentits i els models d'organització social fins ara coneguts, s'han vist desplaçades per nous espais de socialització i escenaris ben heterogenis des dels quals es modifiquen els vells patrons de sentit i integració social.

Les generacions joves es veuen abocades a construir sensibilitats morals ben diverses i estils de vida contraposats als models d'integració convencionals. Situar l'origen d'aquestes transformacions no ens permet donar una visió monocausal. Qualsevol model analític entorn del canvi social contemporani ens ha de portar a revisar aportacions que posen l'èmfasi en els diferents camps disciplinaris. Gil Calvo (2004) ens alerta sobre aquestes dificultats en no trobar entre els experts un consens metodològic que permeti donar compte d'un paradigma de canvi social acceptat per tots. Seguint la classificació que ell mateix ens ofereix trobem com hi ha postures que centren la seva anàlisi en els aspectes infraestructurals, economicistes o sociologistes –que redueixen el canvi social a l'estat de variable dependent respecte a l'impacte del desenvolupament mercantil sobre l'estructura social. Aquesta seria la temàtica que aborda la qüestió de la "globalització", amb els seus detractors i els seus propagandistes. Aquestes postures, oposades a les anteriors, expliquen les transformacions socials com a efecte de programes civilitzatoris –seguint la perspectiva de Norbert Elías–, o com a producte del desenvolupament tecnològic, sobretot pel que fa al nou programa del digitalisme. Finalment, ens trobem amb altres enfocaments estratègics una mica més complexos –entre els quals se situa el mateix autor–, en què el canvi social és interpretat com una conseqüència imprevista de la interacció col·lectiva. Aquí caldria fer referència, per exemple, a les aportacions analítiques entorn de la societat-xarxa (Castells). Gil Calvo aposta per explicar el canvi social des de la perspectiva de l'interaccionisme estratègic com a subproducte col·lectiu de les xarxes d'interacció micro-macro que s'articulen en un espai local-global de dues dimensions, el **metabolisme generacional** i la **metamorfosi de les institucions**, qüestió que cal abordar també des de la nostra disciplina antropològica:

"Por metabolismo generacional se entiende el proceso de reproducción demográfica por el que cada nueva cohorte de coetáneos, conforme recorre sincronizadamente su itinerario biográfico, va experimentando nuevas formas creativas de adaptarse a su realidad circundante. Y por metamorfosis de las instituciones se entiende la deriva evolutiva que va transformando las estructuras sociales."

(Gil Calvo, 2004, p.18)

4.1. Una joventut a la deriva?

Fa molt temps que la joventut és viscuda com un "problema social". Molts estudiosos i comentaristes la perceben com un fenomen "estrany", "aliè" i "desconnectat" del món real. Pel·lícules com *My Own Private Idaho* (*Mi Idaho privat*) de Gus Van Sant (1991), *Reality bites* de Ben Stiller (1994) o *Kids* de Larry Clark (1995) ens la van començar a presentar, a finals del segle passat, perduda entre els records fragmentats d'una infància abandonada, els somnis d'evasió i la manca d'esperança en el futur. Les representacions més pessimistes ens han continuat mostrant noves generacions que encara no tenen res a què aspirar, que es debaten entre l'apatia i els comportaments nihilistes i autodestructius. Estem pensant, aquest cop, en pel·lícules espanyoles més recents com *Joves* dels directors Ramón Termens i Carlos Torras (2004) o *Déjate caer* de Jesús Ponce (2007).



Fotograma de *Kids* de Larry Clark (1995).

La joventut actual –ens diu Rossana Reguillo (2000)– és portadora d'un to vital que ha fet el salt entre l'absurd de la vida al "*no future*" (no hi haurà futur). Si l'actitud existencialista, pròpia de la joventut dels anys seixanta, podia empènyer-la cap a alguna forma de rebel·lió generacional, el "*no future*" actual ens podria fer caure en la il·lusió d'un presumpte conformisme si al seu darrere no veiem el crit d'un compromís nou. El discurs de la joventut actual mostra una aparença desarticulada, ens pot semblar més esteticista, però no podem deixar de veure-hi la voluntat d'una forma de comunicació capaç de qüestionar l'ordre de les coses i el desig de transformar-les. El fet que es manifesti en el si de les cultures juvenils i els seus estils de vida, sovint aïllats de la realitat que els envolta, ens retorna una imatge heterogènia i alienant, però també un primer intent d'articular una visió coherent d'allò que es manifesta tan confús i, de vegades, tan desesperant.

El cert és que els joves actuals viuen la seva condició en un estat permanent d'esquizofrènia, la norma psíquica del capitalisme contemporani. Mentre busquen una identitat pròpia no poden acabar de desfer els nusos que els fan la mateixa família i l'educació per a impedir que volin i es perdin. Així –seguint Fuentes (1998, p.18)–, s'ha projectat una doble imatge que produeix el desdo-

blament de sentiments entre la fidelitat a la família, el respecte als professors i la necessitat d'evadir-se d'aquesta gàbia daurada que cada cop té més barrots en forma de "deures" per a assolir els "béns fàcils" que ofereixen el món i la publicitat del mercat "obert". Aquesta percepció imaginària del món exterior il·limitat que atreu en forma de somnis i il·lusions de "voler ser així" i de "voler tenir com", xoca amb les formes "realistes" de presentar les possibilitats familiars d'aconseguir-ho, i amb les barreres acadèmiques per entendre-ho i aprendre-ho, formes persuasives de dir "tu no pertanys a aquesta categoria", "conforma't amb el que tens i amb el que puguis".

Aquest xoc assegura el conflicte amb el món adult, els pares i els educadors de les escoles i els instituts. Desenganyat, el jove crida i demana que "no el *ratllin*". En el cas dels pares, perquè l'enfonsament del suport familiar o la mateixa crisi sentimental fan que la pèrdua de confiança s'encasti en l'ànim convivencial dels joves. En el cas de l'escola, perquè el naufragi de les expectatives escolars, el fracàs en algunes assignatures i el bombardeig diari i reiteratiu que forma part de la repressió acadèmica cristal·litza en la desmotivació i múltiples formes d'apatia i renúncia.



Fotograma de *Déjate caer* de Jesús Ponce (2007).

Les coses empitjoren en un context de crisi econòmica, sobretot, en els fills de les classes populars. D'una banda, lluiten per garantir el manteniment d'una cultura de classe popular orgullosa de si mateixa. De l'altra, però, intenten consumir la ruptura amb tot allò que ha tingut d'humiliant la postura de les categories populars des que es van esvaïr les esperances d'una igualtat en les condicions socials, amb el descens dels mitjans de subsistència i el creixement manifest de la pobresa. I és que aquests joves han presenciat –tal com descriu Hatzfeld (2007) en el seu incisiu assaig *La cultura de los suburbios*– com els seus pares marxaven cap "al taller", "la fàbrica" i "l'oficina" i sentien parlar dels patrons i les seves vides ampul·loses. Han vist tornar aquests pares i moltes mares extenuats de les jornades laborals i ara són testimonis dels seus acomiadaments, dels expedients de regulació, de l'exclusió del teixit productiu després de tants anys de sacrifici. Els fills d'aquests pares han acumulat ressentiment

contra els seus patrons i els polítics que els han fet de gossos guardians, però també contra els seus pares per haver cregut en el mite de l'ascensió social i la participació activa en la comunitat en nom de la integració. Ara que els veuen sense esperança ni futur, reneguen d'ells i de totes les esperances frustrades que representen.

Els grans voldrien transmetre allò en què ells han cregut, i la seva manera d'entendre el món; els joves no se'n refien i acumulen odi a les entranyes. Als adults no els queda cap altre missatge que el de l'experiència pròpia, aquella que s'ha erigit a través de la fe cega en l'honestetat del treball. Els seus fills només veuen la decepció, no poden creure-hi. En el fons, menyspreen aquells que ho van apostar tot per a aconseguir ben poc, la feina i els dies que ni tan sols aportaran una vellesa confortable.

"Los jóvenes saben, o creen saber, que no pueden contar con nada más que con su propia capacidad para espabilarse y con una audacia en cuyas fronteras hay vasos comunicantes con los extravíos delictivos. Los malos entendidos son frecuentes y tienen lugar en todos los ámbitos: desde si vale la pena aplicarse en la escuela hasta la adhesión a los valores republicanos, pasando por la hora de la cena, las Nike de precio desorbitado y el porro de la noche. El flujo intergeneracional no corre [...] y las discusiones son constantes."

(Hatzfeld, 2007, p. 83)

Com que no volen saber res d'un món adult qüestionable i decebedor, els joves d'avui –tal com afirma Montesinos (2007)– l'han apartat de la seva existència. Els ponts estan trencats, de manera que els adults han perdut qualsevol tipus d'autoritat per a governar les seves vides. En aquestes condicions –ens diu el mateix autor–, és molt difícil parlar de "cultura juvenil", "[...] pues no se estructura dialécticamente ni se halla sometida a una lógica histórica propiamente dicha. Se ha vuelto arreferencial" (Montesinos, 2007, p. 85).

És probable que no puguem parlar d'una "cultura juvenil" tal com la vam veure néixer i ens la va representar el cinema quan aquesta arribava després del conflicte generacional, si bé aquell jove apareixia com un *rebel sense causa*. Ara aquesta cultura juvenil o, millor dit, les "cultures juvenils" estan estretament lligades a la creació d'estils de vida, que no protagonitzen només els joves, atès que forma part de la gran diversitat d'experiències amb què els individus contemporanis intenten definir i construir la seva subjectivitat a fi d'assolir certa coherència biogràfica en les seves vides (Giddens, 2000). Els joves, en tot cas, posen en evidència les contradiccions d'un món de realitats múltiples que els abraona i no els permet fugir de l'esquizofrènia a la qual ens referíem al principi. Es planteja, llavors, un repte pedagògic de primer ordre que no ha passat desapercebut, com veurem, als publicistes i analistes de mercat. Fins a quin punt el "no em *ratllis*" va explícitament dirigit contra un món adult connivent amb la voracitat consumista?

4.2. La distinció juvenil

Els joves d'avui, siguin noies o nois, estan passant per un procés d'enculturació dirigit intencionalment en termes de mercat i consum. Això fa que la percepció d'ells mateixos no es refereixi als rols transmesos en el si de les seves famílies o de l'escola i l'institut, sinó a un sistema complex de models de conducta que fan tremendament ambigua l'elecció d'una identitat cultural específica.

La producció de béns i mercaderies dirigits als joves des d'una indústria globalitzada no ofereix tant sols productes, sinó "estils de vida". La possessió de determinats tipus de productes o l'accés a aquests impliquen accedir a una manera particular d'experimentar el món, que es tradueix en adscripcions i diferenciacions identitàries (Reguillo, 2004).

No podem defensar, però, que la condició juvenil impliqui ser membre d'una cultura comuna. La cultura juvenil no és uniforme ni evident per si mateixa; tanmateix, a través d'ella podem comprovar com el sistema de consum permet als joves salvar la seva condició intersticial i redimir en el pla simbòlic les seves incerteses i, per descomptat, els seus fracassos en el pla de la lluita per la promoció social i pel gaudi d'un món fet d'objectes cobejables (Delgado, 2002).



Parroquiana de Camden Town (Londres).

Els estils de vida mediatitzats pel consum juvenil configuren un espai social i cultural propi. La racionalitat de les relacions socials, organitzada a partir de mecanismes de distinció simbòlica, fa que els béns de consum ocupin un lloc preeminent en l'actualitat. El consum adopta, llavors, un paper estratègic que permet, especialment als joves, establir formes noves de ritualització i processos d'enculturació propis des dels quals dissenyen les seves identitats.

Comentari

Tal com demostra Bourdieu (1988) a *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*, els articles i béns de consum propicien una coherència feta d'unitats de gust, a partir de la qual es poden distribuir i autoaplicar identificacions. Una aplicació empírica valuosa d'aquest enfocament, en part deutora de les tesis de Bourdieu, la trobem a Martínez, R. i Pérez, J. D. (1997). *El gust juvenil en joc*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Els productes de consum no són només vehicles per a l'expressió de les identitats juvenils, sinó una dimensió constitutiva d'aquests (Martínez, González, de Miguel, 2005). La roba, per exemple, compleix un paper central per a reconèixer els iguals i diferenciar-se dels altres, i adquireix una potència social capaç d'establir la diferència en l'homogeneïtat que es pot llegir amb una mirada superficial en els cossos juvenils (Reguillo, 2000).

Les varietats en els estils i les mobilitzacions estètiques dels joves són tan nombroses com difícils d'identificar (Feixa, 2004). Tota la seva expressivitat sembla destinada a argumentar el que Patrice Bollon (1992) ha interpretat com una rebel·lió basada en la màscara. Una rebel·lió sense pretensions reivindicatives, que no planteja impulsar cap moviment social encapçalat per joves com va succeir als anys seixanta (Rivière, 2002). Simplement, pretenen visibilitzar una identitat, ser distingits, assumir algun tipus de jerarquia, a falta de poder real, en l'entramat anònim de l'espai social.



Emos en actitud provocativa.

Potser cal interpretar el joc de les màscares i de la disfressa cal com una burla que certs joves han escollit per a manifestar-se a través de la seva imatge. Tanmateix, aquest joc, aquesta recerca de la identitat a través de la distinció, aquest ball de màscares i aparences en què el jove busca reconèixer-se seran incorporats com uns dels seus processos d'enculturació més importants. En realitat –com ens adverteix Reguillo (2000)– els joves s'hi juguen moltes més coses que la superficialitat o la simple lleugeresa del seu ésser.

Lectura recomanada

C. Feixa (2004). *Culturas juveniles en España (1960-2004)*. Madrid: Instituto de la Juventud (INJUVE).

Distinció

La seva ostentació, el valor simbòlic dels objectes de consum a nivell de representació, dramaturgia i codis de diferenciació, permet que qualsevol grup social –els joves en aquest cas– sigui *distingit* en l'espai públic.

4.2.1. Malestars juvenils

Quan l'escriptor francès Daniel Pennac (2008) recull a *Mal d'escola* algunes anècdotes com a professor de secundària, recorda que tot sovint algun alumne li retreia que a l'institut només *els menjaven la bola* "[...] amb les seves merdes que no serveixen per a res" (Pennac, 2008, p.199). Llavors ens alerta, com alertava als seus alumnes, fins a quin punt la bola ja els la tenien menjada molt abans que arribés ell, o el mestre de primària, o la mateixa escola: "[...] Són les marques –replica a un d'ells– les que us mengen la bola, no els profes! [...]" (Ibídem: 200) i ho fan llançant tot tipus de productes i mercaderies sobre joves de tota classe i condició que es veuen arrossegats cap a l'espiral consumista.

"Clients infantils, doncs, amb diners o sense, de grans ciutats o barriades, entrenats en la mateixa aspiració al consum, en el mateix aspirador universal de desitjos, pobres i rics, grans i petits, nois i noies, xuclats en barreig per la mateixa torbelinada sol·licitació: consumir!"

(Ibídem, 2008, pp. 202-203)

Ara, fins i tot els menys privilegiats volen tenir accés als signes emblemàtics de la societat de l'hiperconsum –tal com l'anomena Lipovetsky (2007)– i donen mostres d'aspiracions i comportaments individualistes, encara que sigui obeint la moda. Sobretot, obeint la moda, perquè són el *look* i els signes externs de consum el que els permeten autoafirmar-se davant dels altres i construir, en les condicions presents, gran part de la seva identitat.

Els joves, sobretot els provinents de les classes desfavorides, s'hi juguen molt a través del consum: "Mediador de la «verdadera vida», el consumo se tiene asimismo por algo que permite librarse del desprecio social y de la imagen negativa de uno mismo" (Lipovetsky, 2007, p.183), i intensifica els desitjos d'identitat, dignitat, respecte i reconeixement social. Però es dona la paradoxa que els joves assimilen massivament les normes i els valors consumistes malgrat que la manca d'expectatives i la precarietat del present els impedeixen participar massivament en les activitats de consum i les diversions comercials. No a tots, és clar, però aquells que no poden comptar amb el suport familiar i senten planejar l'atur massiu com a teló de fons, viuen aquesta contradicció amb forts sentiments d'exclusió i frustració i acaben adoptant comportaments oposicionistes o directament delictius. La coincidència d'aquests dos fenòmens, és a dir, l'auge de la cultura del consumisme, d'una banda, i la intolerància a la frustració, de l'altra, es troben a la base de l'acceptació de la delinqüència i els comportaments de risc com un estil de vida inevitable.

"Privados de puntos de referencia y de horizontes, frustrados por su forma de vivir, desestabilizados por la deficiencia de la educación parental, presente en todos los medios pero en particular en las capas sociales afectadas por el desempleo y el choque de culturas, los jóvenes urbanos reivindican la delincuencia como una forma de vida normal en un universo percibido como una jungla en la que ellos no pueden vivir «como todo el mundo»."

(Ibídem, pp. 184-185)



Yo soy la Juani de Bigas Luna (2006).

Ironies de l'època i paradoxes d'aquesta joventut: en la mesura que s'està exclòs del consum no es deixa de ser un hiperconsumidor. Sense possibilitats d'integració real en el món laboral, víctimes de l'ociositat i l'avorriment, aquests joves busquen la compensació mitjançant el consum i construeixen la seva identitat a través d'aquest: amb la imatge amenaçadora, els comportaments de risc i la subsistència marginal.

Com no podem veure la desorganització dels comportaments de tants joves quan es mostren incapaçs d'adaptar-se a la precarietat i no planten cara a les temptacions de l'oferta comercial? I és que passen moltes hores exposats a les imatges i els missatges de la societat de l'hiperconsum. En aquest punt d'anàlisi, ens segueix advertint Lipovetsky (2007), es podria formular una hipòtesi:

"[...] que por donde más influye la televisión en la violencia de los jóvenes es por esta vía «feliz», incitante y publicitaria, y no, como se suele afirmar, por la inflación mediática de escenas de sangre. [...] ¿Cómo es posible que esta sobreexposición a las imágenes del dinero y el consumo feliz no aumente el malestar de los excluidos, no exaspere los deseos y las frustraciones de los jóvenes con menores recursos?"

(Ibídem, pp. 186-187)

En aquest context s'observa un augment de la violència o, més exactament, de certes violències. Costa no relacionar aquest fet directament amb el desordre familiar, la manca d'autoritat parental, les mancances de l'educació, que donen lloc a l'absència de límits i a una joventut abandonada a si mateixa, despallada de referents i menys capaç de suportar les frustracions i els impediments. Però els actes violents que veiem estendre's no són només conseqüència d'aquestes desestructuracions morals, sinó que també són un recurs i una forma d'expressió als quals molts joves recorren per a afirmar-se, imposar-se als altres, compensar els seus fracassos escolars i suportar la seva inferioritat social.

Mentre que alguns reivindiquen l'origen de les seves diferències, proclamen el retorn de les tradicions o exalten l'autenticitat de les seves subcultures, uns altres opten pels comportaments de risc o la violència si això els permet transformar la "desesperació" en afirmació subjectiva, en reconeixement capaç de generar respecte i gratificació en certs ambients.

Aquests joves es converteixen, alhora, en un producte que ven, el clixé divulgat pels mitjans de comunicació, publicitat per les grans marques comercials, cuinat pel cinema, els segells discogràfics i les radiofórmules d'èxit o alternatives i independents, l'etern objecte d'estudi de l'antropologia urbana i la pedagogia temerosa. Aquest jove del qual tant acaben ocupant-se la ciència social, l'urbanisme, la policia i els pedagogs reformadors, aquest jove que es veu

confinat al marge de la societat és també la icona que "[...] es difon fins al cor més senyorial de la ciutat" (Pennac, 2008, p.195), i el ciutadà modèlic "[...] veu amb espant com els seus propis fills es vesteixen com ell" (ibídem) i acomoden els seus estils de vida i les seves maneres de ser jove al que aquests representen.

És quan arriba aquest moment en què els pares exclamen allò de: "Ja no sé què fer amb ell!". De sobte, es troben amb uns fills que no reconeixen, una generació que, des de la primera infància, ha après a fugir de la mirada adulta. Apareix, llavors, una joventut sense fi ni finalitat, que s'independitza sense consideració cap a l'altre, per a si mateixa, i eventualment es gira amb violència contra l'altre, contra l'adult del qual ja no se sent descendent i al qual ha deixat de pertànyer.

4.3. Pedagogia i cultures juvenils: els reptes de l'educació

Aquests són els paràmetres en què es mouen els joves d'avui. Davant tanta saturació, no és estrany que les noies i els nois busquin refugi en el nihilisme, l'autodestrucció, el dolor infundat del tatuatge i els claus punxants (pírcing) o busquin la seva personalitat social combativa per tal de conquerir altres territoris encara que siguin simbòlics, ja sigui a la seva pròpia habitació, al lavabo de l'institut, a les parets del barri o a qualsevol altre lloc on ningú no els reconegui.

Com sempre ha passat, els joves es redimeixen a si mateixos, en la major part dels casos sense consells ni teràpies, amb la inserció laboral i amb l'arribada de l'amor, que els portarà a crear la seva pròpia llar i un nou cicle de vida i de cultura, del qual seran responsables.

Una nova cultura no apareix del no res, per això *l'escola secundària* és tan important en el procés de transmissió d'experiències culturals. Una pel·lícula recent, *Entre les murs (La classe)* de Laurent Cantet (2008), ens recorda com l'escola és l'únic espai en què es donen el veritable mestissatge, el contacte i la mediació entre generacions i cultures diferents. Cap altra institució, cap altre espai públic o comercial, més enllà d'esdeveniments puntuals (un concert, un partit de futbol, etc.) ofereixen la possibilitat de la interrelació i la convivència. A l'aula no és possible amagar-se o passar desapercebut –tal com ens adverteix Gregori Luri (2008). El requeriment del mestre, la relació quotidiana amb el company, la presència de tots plegats confronten cadascun dels joves alumnes amb l'encontre amb l'altre i el seu propi esdevenir. Amb l'autoritat docent pot trobar el límit i la confiança; amb la solidaritat generacional, la pertinença al present i tot allò que està per construir.

Comentari

La pel·lícula està basada en la novel·la original de François Bégaudeau (Premi France Culture-Télérama 2006), en què l'autor relata la seva pròpia experiència com a professor d'institut (la base essencial utilitzada per Laurent Cantet per a construir un guió que firma

també l'autor de la novel·la). El film *Entre les murs (La classe)* va ser guardonat amb la Palma d'Or a Cannes l'any 2008.



Fotograma d'*Entre les murs (La classe)*.

La primera escena d'*Entre les murs (La classe)* és la del seu protagonista, en François, prenent-se un últim respir abans d'entrar a l'institut. Sap que l'espera un dia difícil, una batalla per la qual val la pena resistir: la que es lliura cada curs a les aules dels nostres centres educatius. A partir d'aquest moment, sobre la pel·lícula planeja l'eterna violència de les aules, la que esclata entre els joves alumnes i la que es dirigeix al seu professor o que aquest provoca. I és que *Entre les murs (La classe)* no representa només un microcosmos de la societat, sinó també l'espai essencial en què es juga la gran qüestió de la democràcia, com la primera àgora que ens reuneix i escenifica tots els jocs de poder i de representació, de llenguatge i de classe social, de comunicació, d'integració i d'exclusió social i cultural.

Ningú no pot quedar fora de l'escola. Ni ningú pot imposar "la raó" del seu *clan*. Aquells que es revoltent contra la incivilitat han d'entendre, doncs, que l'escola no ha de ser només per als alumnes "bons", per als alumnes "llestos". Tal com ens diu Philippe Meirieu:

"[...] no porque los comportamientos, las costumbres, el lenguaje de los niños privilegiados sean más «convenientes», más tolerables para los docentes salidos del mismo medio, constituyen un modelo más conforme a los principios de la institución escolar. Y a la inversa, por el hecho de que los comportamientos provocadores de los «rebeldes» sean actualmente objeto de una especie de totemización por parte de los publicistas, tampoco hay que autorizarlos, o incluso considerarlos como una forma saludable de emancipación."

(Meirieu, 2004, p. 51)

Ni uns ni altres han d'imposar la seva llei. L'escola ha de construir un "espai públic" mitjançant regles de funcionament específiques. Els infants i els joves han d'aprendre a produir aquest espai públic a l'escola. Només així podran treballar després conjuntament en la definició i la posada en marxa del "bé comú".

La classe en què s'encarna aquest treball comú esdevé una caixa de ressonància (del mestissatge racial, de la diversitat cultural, de les opcions identitàries juvenils, dels enfrontaments socials), així com una representació –vital i pedagògica– d'una utopia igualitària que no sempre funciona però que, en tot cas, traça un camí, on la classe magistral (la transmissió vertical i autoritària del coneixement) ha estat substituïda pel diàleg i la discussió permanent entre professor i alumnes (l'intercanvi horitzontal d'experiències i coneixements).

Podem pensar que, tal com ens mostra el director de la pel·lícula, aquesta utopia deixa els instituts en mans d'uns adolescents que ho qüestionen tot, sense un altre argument que el de ser propietaris d'una opinió que, per aquest fet, es mereix el respecte de tothom. Podria creure's que el professorat d'avui, contrariat per l'imperatiu pedagògic d'haver de motivar els estudiants, se sent cominat a fomentar tot tipus de debats a l'aula perquè els nois i les noies manifestin els seus punts de vista. No és aquesta la línia en què la pel·lícula ens fa reflexionar. El professor té conflictes amb els seus alumnes perquè, en lloc de fomentar l'expressió acrítica de l'opinió, es preocupa d'ajudar-los a construir les seves intervencions, a exposar de manera raonada els seus arguments, etc. Assumeix, en tot cas, que els alumnes que entren a la seva classe no ho fan desprenent-se de tot allò que són. De manera que ha de bregar amb cadascun d'ells amb tota la càrrega que porten de fora. De vegades és la família, altres vegades, el ressentiment de classe, la ràbia del fracàs, el sentiment d'inferioritat, però també la saturació comercial, la hipnosi de la cultura del consum. Quasi sempre la saturació comercial –tal com hem vist en l'apartat anterior–.

Cada alumne és com una ceba –ens diu Pennac (2008)–, per això és absurd plantejar tantes reformes, fer circular discursos moralitzadors, propostes pedagògiques que tenen la clau d'una realitat que no trontolla, l'ombra de la doctrina, que si l'ensenyament actiu, l'escola inclusiva, l'*aprendre a aprendre...* i tants altres projectes redemptors.

L'opció pedagògica d'en François planteja la necessitat de treballar a l'aula a partir dels elements culturals propis dels seus alumnes. Quan proposa un exercici de redacció com el de fer l'autoretrat assumeix que aquells adolescents es descriuran a si mateixos a partir de la iconografia amb la qual s'identifiquen, els seus gustos, les seves modes, les tendències "més autèntiques"... La seva funció, llavors, és la de qüestionar aquests valors identitàris tan "segurs", desaptar què hi pot haver al darrere d'impostura, de caràcter manipulat, de comportament clientelista respecte a la cultura del consum. Però per poder-ho fer necessita connectar amb tot allò que ells posen en joc a partir dels seus propis processos d'enculturació, els estils de vida i les formes de socialització. Per això veiem com en François, que és professor de llengua, dóna tanta importància al llenguatge, enmig d'alumnes que gairebé no saben parlar francès. Ell és conscient que la llengua és una de les seves principals eines per a crear identitat, per

Comentari

És molt interessant, en aquest sentit, la manera en què François Bégaudeau (2008) ens relata en el seu llibre les anècdotes i els diàlegs que manté amb els seus alumnes descrivint-nos, abans, la seva posada en escena: "Havent començat a copiar, el Djibril ha aixecat els ulls del full, Guetto Star en verd sobre el fons blanc de la samarreta" (Bégaudeau, 2008, p. 51).

exemple, a través del *verlan* (llenguatge que consisteix a pronunciar les paraules al revés). François no se situa en una posició de jutge en relació amb la llengua que parlen els seus alumnes, mai no els diu "–No heu de parlar així!", sinó que intenta fer-los entendre que "– Hi ha diferents registres lingüístics i cal conèixer-los tots per a saber passar d'un a l'altre". Posa atenció, així, als ritmes del seu llenguatge, a les seves expressions i també al seu sarcasme. El seu idealisme igualitari no cau, doncs, en la il·lusió pedagògica de posar al mateix nivell l'opinió dels alumnes i l'autoritat docent; però no per això renega del debat ni fuig de la confrontació directa amb ells.

És clar que hi ha moments d'aquesta batalla que es lliura dia rere dia entre els murs dels nostres instituts en què el professorat es veu aclaparat pel desànim. Tots hem pensat alguna vegada voler treure'ns del davant l'alumne insolent perquè el veiem "incapaç", però ens cal creure en la seva educabilitat. Només aquest convenciment és el que permet sobreviure l'educador. Suposar el contrari, creure que l'educació no és possible –tal com ens alerta Meirieu (2004)–, és el camí més fàcil per caure en l'immobilisme i l'autodestrucció.

En el debat de l'educació dels últims trenta anys hem assistit a intercanvis confosos, sovint visceralment. D'una banda, els partidaris dels coneixements, de l'altra, els de la pedagogia. Cada vegada les posicions estan més confrontades i, tanmateix, la realitat demana l'entesa, un punt d'unió.



Fotograma d'*Entre les murs (La classe)*.

La realitat dels joves obliga l'escola a obrir les portes a tot allò que conforma les seves vides. Obrir les portes a la vida real per a no convertir-la un gueto. No creiem que aquesta sigui una postura insensata. Es tracta de poder canalitzar de manera formativa tots aquells elements que configuren els seus processos d'enculturació. No estem dient, amb això, que l'escola s'hagi de mimetitzar completament amb el temps dels joves. L'escola no pot anar darrere els joves i tot el que forma part del seu món –com ens alerta Luri (2008)–, perquè té l'obligació de vincular-los amb una cultura que els precedeix. Però el professorat sí que s'ha de rejuenir, s'ha de posar a la seva pell, s'ha de fer la cirurgia estètica de la pedagogia per als joves.

La pedagogia ha d'afrontar cada vegada més el desafiament d'abordar com es produeixen les diferents identitats entre els joves en esferes que les institucions educatives tendeixen a ignorar (Giroux, 2003). Les anàlisis que podem dur a terme des de l'antropologia de l'educació ens recorden que la cultura televisiva, les sales de cinema, els centres comercials, els grups d'iguals, la comunicació per ordinador, les icones musicals i qualssevol elements i productes de les cultures juvenils han de constituir objectes seriosos de coneixement disposats a interrelacionar-se amb els textos culturals que provenen dels àmbits normatius i institucionals. Només fent-nos càrrec del context històric, social i cultural en què transcorre la vida quotidiana dels joves tal com hem vist al llarg d'aquest mòdul— es pot construir un projecte pedagògic de futur.

Una disciplina com l'antropologia permet que la pedagogia continuï mantenint un discurs reduccionista entorn de la joventut. Fer un esforç per a conèixer i comprendre les noves generacions ens ha de servir per a connectar-hi, interessar-nos per cadascun dels subjectes amb els quals treballem i construir, així, ponts amb el món, l'actualitat i les exigències socioculturals del nostre temps. Cal assumir la força educativa de la cultura juvenil viva, en termes de Paul Willis (1998), si no volem convertir els centres educatius en espais tancats en si mateixos i aïllats de tot el que els envolta.



Fotograma d'*Entre les murs (La classe)*.

Epíleg: preguntes necessàries

François Bégaudeau intercala en el relat del seu llibre alguns interrogants imprescindibles entorn del sistema educatiu.

"1. ¿Quins són els valors de l'escola republicana i què s'ha de fer perquè la societat els reconegui? 2. ¿Quins són els objectius de l'escola en aquests moments a Europa i en el futur? 3. ¿Cap a quin tipus d'igualtat ha de tendir l'escola? 4. ¿S'ha de compaginar almenys l'educació entre joventut i edat adulta, i implicar molt més el món laboral? 5. ¿Quines bases comunes de coneixements, de competències i de regles han de dominar prioritàriament els alumnes al final de cada etapa d'escolarització obligatòria? 6. ¿Com s'ha d'adaptar l'escola a la diversitat de l'alumnat? 7. ¿Com s'ha de millorar el reconeixement i l'organització de la via professional? 8. ¿Com s'han de motivar els alumnes i fer-los treballar eficaçment? 9. ¿Quines han de ser les funcions i les modalitats d'avaluació dels alumnes, de les notes i dels exàmens? 10. ¿Com s'ha d'organitzar i millorar l'orientació dels alumnes? 11. ¿Com s'ha de preparar i organitzar el pas cap als cicles superiors? 12. ¿De quina manera els pares i els col·laboradors externs poden afavorir l'èxit escolar dels alumnes? 13. ¿Com s'han d'ajudar els alumnes amb grans dificultats? 14. ¿Com s'han

d'escolaritzar els alumnes amb problemes de salut o afectats per una malaltia greu? 15. ¿Com s'ha de lluitar eficaçment contra la violència i les incivilitats? 16. ¿Quines relacions s'han d'establir entre els membres de la comunitat educativa, en particular entre pares i professors i entre professors i alumnes? 17. ¿Com s'ha de millorar la qualitat de vida dels alumnes a l'escola? 18. ¿Com, en matèria educativa, s'han de definir i assignar els papers i les responsabilitats respectives a l'Estat i a les col·lectivitats territorials? 19. ¿És necessari concedir més autonomia als centres i acompanyar-la d'una avaluació? 20. ¿De quina manera l'escola ha d'utilitzar millor els mitjans de què disposa? 21. ¿S'han de tornar a definir les feines de l'escola? 22. ¿Com s'han de formar, reclutar, avaluar els ensenyants i organitzar millor la seva trajectòria?"

(Bégaudeau, 2008, pp. 43-44)

Resum

Aquest mòdul aborda el tema de la joventut entesa com una categoria antropològica que cal saber interpretar per a fonamentar la pedagogia actual. S'hi afirma que la joventut és una construcció social i cultural relativa en el temps i l'espai, on cada societat organitza la transició de la infància a la vida adulta.

A partir del model proposat per Margaret Mead per a explicar els processos de transmissió cultural, distingint-los en **postfiguratius** (quan els infants aprenen dels seus pares); **cofiguratius** (quan infants i pares aprenen dels iguals) i **prefiguratius** (quan són els adults els que han d'aprendre de les joves generacions), fem un breu recorregut pels processos d'enculturació de la joventut al llarg de la història fins arribar a l'època actual.

En primer lloc, descrivim com es produïen aquests processos a Grècia, Roma i l'Edat Mitjana fins que, amb Rousseau i els romàntics, es comença a percebre la joventut com una etapa vital diferenciada del món adult.

En segon lloc, exposem el sorgiment de la **cultura juvenil** pròpiament dita a partir d'algunes pel·lícules que no només ens permeten veure el context social i cultural en què sorgiria, sinó que també contribueixen a construir-la. Així, es destaquen alguns trets definitoris de la cultura juvenil i es posa l'èmfasi en tots aquells elements que van contribuir a crear un món propi, sovint apartat de les instàncies primàries de socialització com la família i l'escola.

Instaurada la **ruptura generacional**, s'exposa com a partir dels anys seixanta es produeix un autèntic esclat de subcultures que va fer que molts investigadors s'interessessin per la "problemàtica" de la joventut. Destaquem els treballs realitzats des de l'Escola de Birmingham, precursors de la investigació etnogràfica que es fa encara avui dia.

Per últim, es presenta un exercici etnogràfic sobre els processos d'enculturació de la joventut actual. De nou, diferents pel·lícules i treballs realitzats des de l'antropologia, però també des d'altres disciplines, ens serveixen per a presentar els marcs des dels quals es construeixen els diferents estils de vida dels joves i es ressalta el significat que poden tenir per a ells en el seu treball diari per a la recerca de la identitat i el reconeixement social. Una pel·lícula com *Entre les murs (La classe)* (Laurent Cantet, 2008), que situa els conflictes que genera aquesta recerca en el marc del que poden ser les aules de qualsevol centre d'educació secundària en el nostre entorn més immediat, ens permet reflexionar sobre alguns dels reptes que es plantegen en l'educació d'avui dia.

Activitats

1. Al final d'aquest mòdul trobareu un llistat de filmografia que us permetrà conèixer com ha estat representada la joventut per la indústria audiovisual. Us proposem el visionat d'alguna d'aquestes pel·lícules perquè identifiqueu els temes que aborden entorn de les experiències juvenils. Podeu fer també un exercici de comparació entre pel·lícules de diferents èpoques a fi d'identificar què ha canviat o què perdura en els estils de vida de la joventut actual.
2. En la línia de l'activitat anterior, us proposem el mateix tipus d'exercici amb algunes de les obres literàries que es recullen en l'apartat bibliogràfic. Quins són els principals conflictes que cal afrontar durant la joventut? Com es ritualitza el pas de la infància al món adult? De quina manera els diferents personatges construeixen la seva identitat? Com se situen en relació amb el món que els envolta?
3. Visioneu diferents pel·lícules entorn del món de l'educació juvenil i analitzeu els principals reptes que plantegen en l'educació actual. Quins conflictes plantegen els directors d'aquestes pel·lícules? Quines solucions es proposen? Quin rol acaben exercint els educadors que hi apareixen?
4. Feu un exercici etnogràfic i intenteu descriure les subcultures juvenils actuals. Què signifiquen per als seus protagonistes? De quina manera es podrien incorporar les seves experiències en els marcs educatius formals i no formals d'una pedagogia juvenil per al segle XXI?

Glossari

antropologia de la joventut *f* Estudi de la joventut entesa com una categoria antropològica que permet explicar diferents principis d'organització social i cultural en diferents societats i èpoques, així com els processos de transició i els rituals de pas.

cultura de consum *f* Condició cultural que en termes generals s'utilitza per a designar el comportament d'un tipus de societat que es correspon amb una etapa avançada de desenvolupament industrial capitalista i que es caracteritza pel consum massiu de béns i serveis, disponibles gràcies a la producció massiva d'aquests. La cultura de consum introdueix un desdibuixament de les jerarquies culturals. Estudiar el consum cultural dels joves esdevé un observatori privilegiat en la mesura que és l'aparador dels ideals de la cultura de consum i el desafiament de les jerarquies culturals convencionals, sobretot quan ens referim a les pautes de distinció social a través del consum cultural (Bourdieu, 1988). Els diferents consums culturals –tal com expliquen Martínez, González i de Miguel (2005)– "ritualitzen" i "signifiquen" –donen significat a– els processos biogràfics de maduració dels joves. El consum cultural "marca" simbòlicament les diferències estructurals, de manera que els diferents gèneres, les classes socials, les etnicitats, etc. presenten, com a mínim en part, diferents consums culturals. Alhora, però, també és a través del consum cultural que es pot expressar la individualitat en la representació d'un mateix i per tant, en una certa mesura, transcendir la pròpia posició estructural i aconseguir espais d'autonomia.

cultures juvenils *f pl* Fan referència a les experiències socials dels joves quan són expressades col·lectivament mitjançant la construcció d'estils de vida distintius, localitzats fonamentalment en el temps lliure o en espais aliens a la vida institucional. En un sentit més restringit –tal com les defineix Carles Feixa (1998, pp. 84-85)– defineixen l'aparició de "microsocietats juvenils", amb graus significatius d'autonomia respecte de les "institucions adultes", que es doten d'espais i temps específics. La seva expressió més visible és un conjunt d'estils juvenils "espectaculars", tot i que els seus efectes es deixen sentir en àmplies capes de la joventut.

enculturació *f* El procés social mitjançant el qual s'aprèn i es transmet la cultura a través de les generacions.

identitat *f* Propietat dels individus amb la qual poden identificar la seva personalitat individualment i col·lectivament.

liminaritat *f* La fase marginal o entre dos estats, d'importància crítica en un ritual de transició.

rituals de transició *m pl* Activitats culturalment definides i associades amb la transició d'un lloc o etapa de la vida a un altre.

subcultures *f pl* Comportaments i estils de vida associats a grups de la mateixa societat complexa però basats en diferents símbols culturals per raó d'edat, gènere, ètnia o qualsevol altra característica. Les subcultures s'acostumen a visualitzar com "formes de vida" que es contraposen a la cultura majoritària. Durant els anys setanta i vuitanta, els estudis culturals nascuts a Birmingham van recuperar aquest tipus d'aproximació per als estudis de joventut i van donar a conèixer "subcultures juvenils espectaculars" que aquí coneixem com a "tribus urbanes". Els estils juvenils i les seves "resistències simbòliques" es van començar a veure com "solucions imaginàries" a les contradiccions estructurals (sobretot de classe social) en què es trobaven els joves (Willis, 1998).

transmissió cultural *f* Transmissió de la cultura d'una societat a través de l'aprenentatge.

Bibliografia

- Benedict, R. [1938] (2008). Continuidades y discontinuidades en el condicionamiento cultural. A J. A. Pérez, M. Váldez, i M. H. Suárez (Coord.), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos* (pp. 35-45). Mèxic: Universidad Nacional Autónoma de México. Coedita amb: Seminario sobre Educación Superior, Seminario de Investigación en Juventud, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Consejo Iberoamericano de Investigación en Juventud i Miguel Ángel Porrúa.
- Bégaudeau, F. [2006] (2008). *La classe*. Barcelona: Empúries.
- Bollon, P. (1992). *Rebelde de la máscara*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bourdieu, P. [1979] (1988). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Editorial Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). La "juventud" no es más que una palabra. A *Sociología y cultura* (pp. 163-173). Mèxic: Conaculta-Grijalbo.
- Capmany, M. A. (1969). *La joventut és una nova classe?* Barcelona: Edicions 62.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Castells, M. (2003). *El poder de la identitat*. Barcelona: Editorial UOC. Col·lecció l'Era de la Informació: economia, societat i cultura, 2.
- Clarke, J., Hall, S., Jefferson, T. i Roberts, B. [1975] (2008). Subcultura, culturas y clase. A J. A. Pérez, M. Váldez, i M. H. Suárez (Coord.), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos* (pp. 271-324). Mèxic: Universidad Nacional Autónoma de México. Coedita amb: Seminario sobre Educación Superior, Seminario de Investigación en Juventud, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Consejo Iberoamericano de Investigación en Juventud i Miguel Ángel Porrúa.
- Cohn-Bendit, D. (1987). *La revolución y nosotros que la quisimos tanto*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Delgado, M. (2002). Estética e infamia. De la distinción al estigma en los marcajes culturales de los jóvenes urbanos. A C. Feixa, C. Costa, i J. Pallarés (Ed.), *Movimientos juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, grifotas, okupas* (pp. 115-143). Barcelona: Editorial Ariel.
- Dover, K. J. (2008). *Homosexualidad griega*. Barcelona: El Cobre Ediciones.
- Duby, G. (1978). Los "jóvenes" en la sociedad aristocrática de la Francia del noroeste en el siglo XII. A *Hombres y estructuras de la Edad Media* (pp. 132-147). Madrid: Siglo XXI.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Feixa, C. (1993). *La joventut com a metàfora. Sobre les cultures juvenils*. Barcelona: Secretaria General de la Joventut.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Feixa, C. (2001). *Generació @. La joventut del segle XXI*. Barcelona: Secretaria General de la Joventut (Col·lecció Aportacions, 12).
- Feixa, C. (2004). *Culturas juveniles en España (1960-2004)*. Madrid: Instituto de la Juventud (INJUVE).
- Fraschetti, A. (1996). El mundo romano. A G. Levi i J. C. Schmitt (Dir.), *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna* (pp. 73-116). Madrid: Taurus.
- Freud, S. [1905] (2002). *Tres ensayos sobre teoría sexual*. Madrid: El País / Clásicos del Siglo XX.
- Fuentes, E. (1998). Dues cares dels projectes juvenils: el naufragi i l'excel·lent. A *Comunicació Educativa. Revista d'Ensenyament de les Comarques Meridionals de Catalunya*, 11, 18-21. Tarragona: Àrees de Didàctiques Específiques de la Universitat Rovira i Virgili. Document en línia: <http://www.fcep.urv.cat/comeduc/PDF/111821.pdf>. (Consulta el 2/05/09).
- Giddens, A. [1991] (2000). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ed. Península.

- Gil Calvo, E. (2004). La matriz del cambio: metabolismo generacional y metamorfosis de las instituciones. A A. Canteras (Coord.), *Los jóvenes en un mundo en transformación. Nuevos horizontes en la sociabilidad humana* (pp. 17-30). Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Giroux, H. A. (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del cine*. Barcelona: Paidós.
- Goethe, J. W. [1774] (1981). *Las penas del joven Werther*. Barcelona: Planeta.
- Hall, S. G. [1904] (1915). *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, sociology, sex, crime, religion and education*. Nova York: Appleton Century Crofts.
- Hall, S. i Jefferson, T. (Ed.) [1979] (1993). *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in post-war Britain*. Londres: Routledge.
- Hatzfeld, M. (2006). *La cultura de los suburbios*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Jaeger, W. [1933] (1993). *Paideia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Levi, G. i Schmitt, J. C. (Dir.). (1996). *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Madrid: Santillana/Taurus.
- Lipovetsky, G. (1996). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad del hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.
- Luri, G. (2008). *L'escola contra el món. L'optimisme és possible*. Barcelona: La Campana.
- Marchelo-Nizia, C. (1996). Caballería y courtesiose. A G. Levi i J. C. Schmitt. *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna* (pp.167-214). Madrid: Taurus.
- Marrou, H. I. [1974] (1985). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Madrid: Akal.
- Martínez, R. i Pérez, J. D. (1997). *El gust juvenil en joc*. Barcelona: Diputació de Barcelona
- Martínez, R. (2003). *Cultura juvenil i gènere*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut. Secretaria General de la Joventut (Col·lecció Aportacions, 21).
- Martínez, R., González, I., i de Miguel, V. (2005). *Cultura i joves. Anàlisi de l'Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut. Secretaria General de la Joventut (Col·lecció Estudis, 16).
- Mead, M. [1928] (2005). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Mead, M. [1970] (1997). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Colección Octaedro. Barcelona: Rosa Sensat.
- Mendel, G. [1969] (1975). *La crisis de las generaciones*. Barcelona: Península.
- Moix, T. (2002). Marlon Brando. A *Mis inmortales del cine. Hollywood años 50*. (pp. 116-127). Barcelona: Planeta.
- Montesinos, D. (2007). *La juventud domesticada. Cómo la cultura juvenil se convirtió en simulacro*. Madrid: Editorial Popular.
- Nilan, P. (2004). "Culturas juveniles globales". *Revista de Estudios de Juventud: De las tribus urbanas a las culturas juveniles*, 64, 39-48. Madrid: Instituto de la Juventud (INJUVE).
- Passerini, L. (1996). La juventud, metáfora del cambio social (dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los EE.UU. durante los años cincuenta). A Levi, G. i Schmitt, J. C. (Dir.), *Historia de los jóvenes II. La Edad Contemporánea*. (pp. 386-453). Madrid: Editorial Santillana / Taurus.
- Pennac, D. (2008). *Mal d'escola*. Barcelona: Biblioteca Universal d'Empúries.
- Pérez, J. A. (2008). Juventud: un concepto en disputa. A J. A. Pérez, M. Váldez, i M. H. Suárez (Coord.), *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos* (pp. 9-33). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Coedita amb: Seminario sobre Educación Superior, Semina-

rio de Investigación en Juventud, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Consejo Iberoamericano de Investigación en Juventud i Miguel Ángel Porrúa.

Perinat, A. (2003). La adolescencia: perspectiva sociohistórica. A A. Perinat (Coord.), *Los adolescentes en el siglo XXI* (pp. 21-57). Barcelona: Editorial UOC.

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Reguillo, R. (2000). Entre la insubmissió i l'obediència. Cossos juvenils i polítiques d'identitat. A C. Feixa i J. Saura (Ed.), *Joves entre dos móns. Moviments juvenils a Europa i a l'Amèrica Llatina*. (pp. 109-122). II Fòrum d'Estudis sobre la Joventut. Universitat de Lleida. Barcelona: Secretaria General de la Joventut.

Reguillo, R. (2004). La performatividad de las culturas juveniles. *Revista de Estudios de Juventud*, 64, 49-56. Madrid: Instituto de la Juventud (INJUVE).

Rivière, M. (2002). Moda de los jóvenes: un lenguaje adulterado. A F. Rodríguez (Comp.), *Comunicación y cultura juvenil* (pp. 87-92). Barcelona: Ariel.

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

Rousseau, J. J. [1762] (1989). *Emili o de l'educació*. Vic: Eumo Editorial.

Solé, J. (2006, 2n. semestre). El naixement de la cultura juvenil a través del cinema. *Temps d'Educació*, 31, 163-178. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ICE). Universitat de Barcelona.

Solé, J. (2007). Pedagogia i cultures juvenils. *Revista Catalana de Pedagogia*, 5, 2006, 243-257. Barcelona: Societat Catalana de Pedagogia, filial de l'Institut d'Estudis Catalans.

Ucelay, E. (Ed.). (1987). *La joventut a Catalunya al segle XX. Materials per a una història*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Veyne, P. [1985] (2003). El Imperio Romano. A P. Ariés, i G. Duby. *Historia de la vida privada. I- Del Imperio romano al año mil* (pp. 21-228). Madrid: Taurus.

Voltaire, F. [1759] (1982). Cándido o el optimismo. A *Novelas y cuentos*. (pp. 3-101). Barcelona: Editorial Planeta.

Willis, P. et al. [1990] (1998). *Cultura viva*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Filmografia

Filmografia sobre la joventut dels anys cinquanta:

Benedek, L. (1954). *El salvatge*. EUA.

Brooks, R. (1955). *La jungla de les pissarres*. EUA.

Clavell, J. (1967). *Rebel·lió a les aules*. EUA.

Ferreri, M. (1959). *Los chicos*. Espanya.

Kazan, E. (1955). *A l'est de l'edèn*. EUA.

Kazan, E. (1961). *Esplendor a l'herba*. EUA.

Lucas, G. (1973). *American graffiti*. EUA.

Ray, N. (1955). *Rebel sense causa*. EUA.

Visconti, L. (1960). *Rocco e i suoi fratelli (Rocco y sus hermanos)*. Itàlia.

Wise, R. (1961). *West Side Story*. EUA.

Filmografia sobre la joventut dels anys seixanta i setanta:

Almodóvar, P. (1980). *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón*. Espanya.

- Antonelli, J. (1985). *Kerouac*. EUA. (Documental)
- Aristarain, A. (2004). *Roma*. Argentina – Espanya.
- Aronson, J. (1991). *The life and times of Allen Ginsberg*. EUA. (Documental)
- Balagué, C. (2006). *De Madrid a la Luna*. Espanya.
- Balañá, P. (1965). *El último sábado*. Espanya.
- Bellocchio, M. (1967). *La Xina és a prop*. Itàlia.
- Bertolucci, B. (1964). *Prima della rivoluzione (Antes de la revolución)*. Itàlia.
- Bertolucci, B. (2003). *Els somiadors*. Itàlia.
- Boadella, A. (2003). *Buen viaje, excelencia*. Espanya.
- Bowser, K. (2003). *Easy riders, racing bulls: how the sex, drugs and rock'n'roll generation saved Hollywood*. EUA.
- Byrum, J. (1980). *Generació perduda*. EUA.
- Corbijn, A. (2007). *Control*. Regne Unit.
- Cronenberg, D. (1991). *The nucked lunch*. EUA.
- Del amo, Á. (2006). *El ciclo Dreyer*. Espanya.
- Dunning, G. (1968). *Yellow submarine*. Regne Unit.
- Forman, M. (1975). *Hair*. EUA.
- Garci, J. L. (1977). *Asignatura pendiente*. Espanya.
- Godard, J. L. (1967). *La Chinóise*. França.
- Godard, J. L. (1968). *Simpathy for the devil*. França.
- Goretta, C. (1977). *La dentellière*. França.
- Hooper, D. (1969). *Easy rider*. EUA.
- Huerga, M. (2006). *Salvador*. Espanya / Regne Unit.
- Kay, S. (1997). *L'última vegada que em vaig suïcidar*. EUA.
- Lazaga, P. (1985). *Últimas tardes con Teresa*. Espanya.
- Lee, A. (2009). *Taking Woodstock (Destino: Woodstock)*. EUA.
- Lester, R. (1964). *A hard day's night*. Regne Unit.
- Lester, R. (1985). *Help*. Regne Unit.
- Long, P. (1980). *The Beats: an existential comedy*. EUA. (Documental)
- Luchetti, D. (2007). *El meu germà és fill únic*. Itàlia.
- Mangold, J. (2004). *A la corda fluixa*. EUA.
- Martín Patino, B. (1965). *Nueve cartas a Berta*. Espanya.
- Mayer, M. (2004). *A home at the end of the world (Una casa en el fin del mundo)*. EUA.
- Pasolini, P. P. (1968). *Teorema*. Itàlia.
- Pennebaker, D. A. (1968). *Monterrey Pop Festival*. EUA.
- Roddam, F. (1979). *Quadrophenia*. Regne Unit.

Saura, C. (1959). *Los golfos*. Espanya.

Scorsese, Martin (2005). *No direction home*. EUA.

Szabó, Istvan (1966). *Apá (Padre)*. Hongria.

Truffaut, F. (1961). *Jules et Jim*. França.

Tullio Giordana, M. (2003). *La meglio gioventú (La mejor juventud)*. Itàlia.

Wadleigh, M. (1994). *Woodstock - 3 days of peace & music (Woodstock. Tres días de paz y música)*. EUA.

Winterbotom, M. (2003). *24 hour party people*. Regne Unit.

Filmografia sobre la joventut actual:

Amadeo, S. (2003). *Astronautas*. Espanya.

Amadeo, S. (2006). *Cabeza de perro*. Espanya.

Amenábar, A. (1996). *Tesis*. Espanya.

Aristaráin, A. (1997). *Martín (Hache)*. Argentina.

Armendáriz, M. (1994). *Historias del Kronen*. Espanya.

Azelos, L. (2008). *L. O. L. (Laughing out loud)*. França

Boyle, D. (1996). *Trainspotting*. Regne Unit.

Cantet, L. (2008). *Entre les murs (La classe)*. França.

Cuesta, M. (2006). *Twelve and holding (El fin de la inocencia)*. EUA.

Fincher, D. (1999). *Fight club (El club de la lucha)*. EUA.

Frankel, D. (2006). *El diable es vesteix de Prada*. EUA.

Frears, S. (2000). *High fidelity (Alta fidelidad)*. Reino Unido/EUA.

Gansel, D. (2008). *L'onada*. Alemanya.

Hanson, C. (2002). *8 mile (8 millas)*. EUA.

Hardwicke, K. (2003). *Thirteen*. EUA/Alemanya.

Jeunet, J. P. (2001). *Amelie*. França.

Kassovitz, M. (1995). *La haine (El odio)*. França.

Kaye, T. (1998). *American history X*. EUA.

Kechiche, A. (2004). *L'esquive (La escurridiza o cómo esquivar el amor)*. França.

Klark, L. (1995). *Kids*. EUA.

Klark, L. i Lachmand, E. (2002). *Ken Park*. EUA.

Lagravenese, R. (2007). *Freedom writers (Diarios de la calle)*. EUA.

Lahti, C. (2001). *El meu primer home*. EUA/Alemanya.

Leigh, M. (2002). *All or nothing (Todo o nada)*. França - Regne Unit.

Meadows, S. (2007). *This is England*. Regne Unit.

Meadows, S. (2008). *Somers town*. Regne Unit.

Mendes, S. (1999). *American beauty*. EUA.

- Ponce, J. (2007). *Déjate caer*. Espanya.
- Rodríguez, A. (2005). *7 vírgenes*. Espanya.
- Sant van, G. (1991). *My own private Idaho (Mi Idaho privado)*. EUA.
- Sant van, G. (2003). *Elephant*. EUA.
- Smith, K. (1994). *Clerks*. EUA.
- Smith, K. (1995). *Mallrats*. EUA.
- Smith, K. (2006). *Clerks II*. EUA.
- Softley, I. (1995). *Hackers, pirates informàtics*. EUA.
- Stiller, B. (1994). *Reality bites*. EUA.
- Stone, O. (1994). *Nascuts per matar*. EUA.
- Termens, R. i Torras, C. (2004). *Joves*. Espanya.
- Virzi, P. (2006). *Caterina va in città*. Itàlia.
- Weingarther, H. (2004). *Die fetten Jahre sind vorbei (Los educadores)*. Alemanya/Àustria.
- White, S. (2007). *Stomp the yard (Ritmo salvaje)*. EUA.
- Zwigoff, T. (2001). *Ghost world*. EUA.

Filmografia sobre educació i models pedagògics:

- Anderson, L. (1968). *If*. Regne Unit.
- Avildsen, J.G. (1989). *Escola de joves rebels*. EUA.
- Brooks, R. (1955). *La jungla de les pissarres*. EUA.
- Cain, C. (1987). *El rector*. EUA.
- Cantet, L. (2008). *Entre les murs (La classe)*. França.
- Clavell, J. (1967). *Rebel·lió a les aules*. EUA.
- Corbacho, J. i Cruz, J. (2007). *Cobardes*. Espanya.
- Cuerda, J. L. (1999). *La lengua de las mariposas*. Espanya.
- Erice, V. (1992). *El sol del membrillo*. Espanya.
- Fosse, B. (1979). *Comença l'espectacle*. EUA.
- Grube, T. i Sánchez, E. (2007). *Això es ritme!* Alemanya.
- Hanson, C. (2000). *Joves prodigiosos*. EUA.
- Hiller, A. (1984). *Mestres d'avui*. EUA.
- Hytner, N. (2006). *The History boys*. Gran Bretanya.
- Lagravenese, R. (2007). *Freedom writers (Diarios de la calle)*. EUA.
- Laneuville, E. (1986). *The George McKenna story (El rector McKenna)*. EUA.
- Neame, R. (1969). *The prime of Miss Jean Brodie. (Los mejores años de Miss Brodie)*. Gran Bretanya.
- Newell, M. (2003). *El somriure de la Mona Lisa*. EUA.
- Philibert, N. (2002). *Être et avoir (Ser y tener)*. França.

Sant van, G. (1997). *Good Will Hunting (El indomable Will Hunting)*. EUA.

Sant van, G. (2003). *Elephant*. EUA.

Smith, J. N. (1995). *Dangerous minds (Mentes peligrosas)*. EUA.

Tavernier, B. (1999). *Ça commence aujourd'hui (Hoy empieza todo)*. França.

Truffaut, F. (1959). *Les quatre cents coups (Los cuatrocientos golpes)*. França.

Vigo, J. (1933). *Zéro de conduite (Cero en conducta)*. França.

Weir, P. (1989). *El club dels poetes morts*. EUA.

Yimou, Z. (1999). *Yi ge dou bu neng shou (Ni uno menos)*. Xina.

Obres literàries sobre la joventut

Molts d'aquests llibres s'han publicat en diverses editorials. Per això només se'n citen els autors i els títols.

Anys cinquanta, seixanta i setanta

Balestrini, N. *Lo queremos todo*.

Boyd, J. *Bicicletas blancas: creando música en los 60*.

Cebrián, J. L. *La agonía del dragón*.

Ginsberg, A. *Aullido*.

Guelbenzu, J. M. *El río de la luna*.

Kerouac, J. *En el camino*.

Kerouac, J. *Els pirats del Dharma*.

Lessing, D. *El quadern daurat*.

Lessing, D. *El somni més dolç*.

Marsé, J. *Últimas tardes con Teresa*.

Marsé, J. *Si te dicen que caí*.

Mendoza, E. *Mauricio o las elecciones primarias*.

Millás, J. J. *Visión del ahogado*.

Modiano, P. *En el café de la joventut perduda*.

Moix, T. *Extraño en el paraíso: memorias. El peso de la paja 3*.

Pasolini, P. P. *Nois de la vida*.

Pombo, A. *El héroe de las mansardas de Mansard*.

Ray, N. *El furor de vivir*.

Sánchez Ferlosio, R. *El Jarama*.

Sartre, J. P. *La náusea*.

Sartre, J. P. *A puerta cerrada. La mujerzuela respetuosa. Los secuestradores de Altona*.

Spanbauer, T. *Ahora es el momento*.

Vázquez Montalbán, M. *Los alegres muchachos de Atzavara*.

Vicent, M. *El jardín de Villa Valeria*.

Vila-Matas, E. *París no se acaba nunca*.

Wolfe, T. *Ponche de ácido lisérgico*.

Joventut actual

Amat, K. *El día que me vaya no se lo diré a nadie*.

Auchincloss, L. *Diario de un yuppi*.

Coupland, D. *Generación X*.

Ellis, B. E. *American Psycho*.

Fielding, H. *El diari de Bridget Jones*.

Gipi. *El local/Gipi*.

Gessen, K. *Todos los jóvenes tristes y literatos*.

Houellebecq, M. *Ampliación del campo de batalla*.

Houellebecq, M. *Les partículas elementals*.

Houellebecq, M. *Plataforma*.

Houellebecq, M. *La possibilitat d'una illa*.

Neuman, A. *La vida en las ventanas*.

Sala, T. *Petita crònica d'un professor a secundària*.

Wells, I. *Trainspotting*.

Wolfe, T. *La foguera de les vanitats*.