



Universidad
de Huelva

THEORETICAL AND EMPIRICAL CONTRIBUTIONS
TO THE STUDY OF POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT

Introduction to the Special Issue

Being Positive, Participative and Flexible: tools to human development and progress

Risk Behaviors among Young People: The Role of Developmental Assets

Environmental Action as Asset and Contribution of Positive Youth Development

Dream Teens Project in the Promotion of Social Participation and Positive Youth Development of Portuguese Youth

Contextual and Individual Predictors of Bullying and Victimization in Slovenia: Positive Youth Development Perspective

Positive Youth Development: The 5 C's effect in a School environment

How social connection helps promote mental health and positive human development in college students in Portugal? - Data from the national HBSC/ JUnP

Mental Health and Interpersonal Relationships Impact in Psychological and Physical Symptoms During Adolescence

OTROS ESTUDIOS

Un capítulo de la recepción de la *Geografía* de Ptolome: el globo de Martin Behaim

Vis romana. Noción y formas de violencia en el relato clásico sobre la República

Cooperación y conflicto en la selva central peruana: las frágiles alianzas entre franciscanos y caciques del Cerro de la Sal durante el siglo XVII

Usos didácticos del *tagline* en los pósteres cinematográficos: las "etiquetas temáticas" de argumento distópico

RESEÑAS

Núm. X . 2020

Theoretical and empirical contributions
to the study of Positive Youth Development

EREBEA

EREBEA

Revista de Humanidades y
Ciencias Sociales

Theoretical and empirical contributions
to the study of Positive Youth Development



Núm. X • año 2020
ISSN: 0214-0691

Universidad de Huelva

www.erebea.es

©

Universidad de Huelva
2020

DIRECTOR / EDITOR

Javier Pérez-Embid Wamba (Universidad de Huelva)

SECRETARIO / MANAGING EDITOR

Raúl Díaz Rosales (Universidad de Huelva)

CONSEJO DE REDACCIÓN / ASSOCIATE EDITORS

Manuel Andrés García (Universidad de Huelva)

José Antonio Antón Pacheco (Universidad de Sevilla)

Alida Carloni Franca (Universidad de Huelva)

Francisco Contreras Pérez (Universidad de Huelva)

Manuela Águeda García Garrido (Universidad de Caen-Normandie)

Diego Gomez Baya (Universidad de Huelva)

Estrella Gualda Caballero (Universidad de Huelva)

Manuel José De Lara Ródenas (Universidad de Huelva)

Jesús Monteagudo López-Menchero (Universidad de Huelva)

José María Morillas Alcázar (Universidad de Huelva)

Marta Palenque Sánchez (Universidad de Sevilla)

CONSEJO EDITORIAL / ADVISORY BOARD

Martin Aurell (Universidad de Poitiers)

Mariano Cuesta Domingo (Universidad Complutense de Madrid)

Bernardo García Martínez (El Colegio de México)

Ariel Guance (CONICET. Buenos Aires)

Francisco L. Jiménez Abollado (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo)

Miguel Ángel Ladero Quesada (Universidad Complutense de Madrid)

María Victoria López Cordón (Universidad Complutense de Madrid)

César Olivera Serrano (Instituto de Historia, CSIC)

Octavio Ruiz-Manjón Cabeza (Universidad Complutense de Madrid)

Rafael Sánchez-Concha Barrios (Pontificia Universidad Católica del Perú)

Rafael Sanchez Mantero (Univesidad de Sevilla)

Verónica Undurraga Schüller (Universidad Andrés Bello. Chile)

Bernard Vincent (Centre de Recherches Historiques EHESS.Paris)

J. Wilhelmi (Universidad de Lunds. Suecia)

Reservado todos los derechos. No se pueden hacer copias por ningún procedimiento electrónico o mecánico. incluyendo fotocopias, o grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistemas de recuperación sin permiso escrito de los escritores

SUMARIO

MONOGRÁFICO

THEORETICAL AND EMPIRICAL CONTRIBUTIONS TO THE STUDY OF POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT

Introduction to the Special Issue DIEGO GÓMEZ-BAYA	7
Being Positive, Participative and Flexible: tools to human development and progress MARGARIDA GASPAR DE MATOS, GINA TOMÉ, CÁTIA BRANQUINHO, MARTA REIS, LÚCIA RAMIRO, DIEGO GOMEZ-BAYA & TANIA GASPAR	15
Risk Behaviors among Young People: The Role of Developmental Assets SAHAR ISSA, MALI FROSHAUG ROSSLAND & NORA WIUM	31
Environmental Action as Asset and Contribution of Positive Youth Development DIEGO GOMEZ-BAYA, GINA TOMÉ, CÁTIA BRANQUINHO & MARGARIDA GASPAR DE MATOS	53
Dream Teens Project in the Promotion of Social Participation and Positive Youth Development of Portuguese Youth CÁTIA BRANQUINHO, DIEGO GOMEZ-BAYA & MARGARIDA GASPAR DE MATOS	69
Contextual and Individual Predictors of Bullying and Victimization in Slovenia: Positive Youth Development Perspective ANA KOZINA & TINA PIVEC	85
Positive Youth Development: The 5 C's effect in a School environment GINA TOMÉ, MARGARIDA GASPAR DE MATOS, MARTA REIS, LÚCIA RAMIRO, FILIPA COELHO, DIEGO GOMEZ-BAYA & NORA WIUM	111
How social connection helps promote mental health and positive human development in college students in Portugal? - Data from the national HBSC/ JUnP MARTA REIS, LÚCIA RAMIRO, GINA TOMÉ, CÁTIA BRANQUINHO, DIEGO GOMEZ-BAYA, TANIA GASPAR & MARGARIDA GASPAR DE MATOS	129
Mental Health and Interpersonal Relationships Impact in Psychological and Physical Symptoms During Adolescence TANIA GASPAR, GINA TOMÉ, ANA CERQUEIRA, FABIO BOTELHO GUEDES, MARTA RAIMUNDO & MARGARIDA GASPAR DE MATOS	147

OTROS ESTUDIOS

Un capítulo de la recepción de la <i>Geografía</i> de Ptolome: el globo de Martin Behaim	
PATRICK GAUTIER DALCHÉ.....	167
<i>Vis romana</i> . Noción y formas de violencia en el relato clásico sobre la República	
J. MUÑIZ COELLO.....	179
Cooperación y conflicto en la selva central peruana: las frágiles alianzas entre franciscanos y caciques del Cerro de la Sal durante el siglo XVII	
NATIVIDAD FERRI CARRERES & EMILIO FERNANDO ORIHUELA EGOAVIL.....	211
Usos didácticos del <i>tagline</i> en los pósteres cinematográficos: las “etiquetas temáticas” de argumento distópico	
ANGÉLICA GARCÍA MANSO	229

RESEÑAS

María Luisa Candau Chacón (2020): La religiosidad en la Edad Moderna. Síntesis, 401 pp. ISBN 978-84-1357-035-8.	
JOSÉ ANTONIO OLLERO PINA	251
Manuela Águeda García Garrido y otros (eds.): <i>Espada de Dios y aliento de la nobleza. El ministerio de la palabra en la España moderna (siglos XVI-XVIII)</i> . Madrid: Sínderesis, 2020, 252 pp. ISBN: 978-84-18206-30-6.	
MANUEL JOSÉ DE LARA RÓDENAS	255
Alberto Corada Alonso (2020): <i>Iglesia, conflicto y patronazgo. La colegiata de Aguilar de Campoo en la Edad Moderna (1541-1852)</i> . Ediciones Universidad de Salamanca, 542 pp. ISBN: 978-84-13113-36-4	
ÁLVARO PAJARES GONZÁLEZ	261
Rosa M. ^a Alabrus Iglesias (2019): <i>Razones y emociones femeninas. Hipólita de Rocabertí</i> y las monjas catalanas del Barroco. Ediciones Cátedra, 2019, 271 pp. ISBN: 978-84-376-4060-0.	
SILVIA DE LA FUENTE PABLOS	265
Francisco José García Pérez (2019): <i>Juan Rodríguez Coronel. Un predicador jesuita en la Corte de Carlos II</i> . Sínderesis, 243 pp. ISBN: 978-8416262861.	
MANUELA ÁGUEDA GARCÍA GARRIDO.....	271

Antonio Rafael Fernández Paradas, Mercedes Fernández Paradas, Rafael Ravina Ripoll y Luis Bayardo Pesántez (Ed.) (2019): *Humanidades y Ciencias Sociales: interrelaciones con las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento*. Narcea, 333 pp. ISBN: 978-84-277-2661-1.

DANIEL DAVID MARTÍNEZ ROMERA.....275

Enrique Jiménez Ríos (2019): *Historia del léxico español en obras normativas y de corrección lingüística*. Iberoamericana Vervuert (col. Lingüística Iberoamericana, n.º 75), 285 pp. ISBN: 978-84-9192-054-0 (Iberoamericana), 978-3-965456-823-6 (Vervuert), 978-3-96456-824-3 (e-Book).

RAÚL DÍAZ ROSALES.....277

Cebrián Abellán, F. (Coord.) (2019). *Dinámicas de urbanización en ciudades medias interiores. ¿Hacia un urbanismo más urbano?*. Tirant Humanidades; Valencia. 304 pp.

IRENE SÁNCHEZ ONDOÑO.....283

Górgolas Martín, Pedro (2020). *El urbanismo en el litoral andaluz tras la última burbuja inmobiliaria. Cambio de ciclo o reincidencia*. Tirant Humanidades. Crónica/geografía; Valencia. 215 pp.

JESÚS MONTEAGUDO LÓPEZ-MENCHERO.....287

Tomás de J. Mateo Sanguino, José Manuel Lozano Domínguez, Iñaki Josep Fernández de Viana González et. al. (2020): *ScienCity 2019. Fomento de la Cultura Científica, Tecnológica y de Innovación en Ciudades Inteligentes*. ETSI Universidad de Huelva, 70 pp. ISBN: 978-1658694988.

JOSÉ MARÍA MORILLAS ALCÁZAR.....293

Edgar Morin (2019): *Les souvenirs viennois à ma recontre*. Fayard, 450 pp. ISBN 978-2213705705.

ALIDA CARLONI.....297

NORMAS DE PUBLICACIÓN.....299

MONOGRÁFICO

*CONTRIBUCIONES TEÓRICAS Y EMPÍRICAS AL
ESTUDIO DEL DESARROLLO POSITIVO JUVENIL*

*THEORETICAL AND EMPIRICAL CONTRIBUTIONS
TO THE STUDY OF POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT*

EREBEA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Núm. 10 (2020), pp. 5-14

ISSN: 0214-0691

<http://dx.doi.org/10.33776/erebea.v10i0.5070>

INTRODUCCIÓN

Durante el siglo pasado, el estudio de la adolescencia y la juventud ha estado guiado principalmente por la perspectiva del déficit, y el concepto de desarrollo positivo se caracterizó simplemente por la ausencia o el descenso en los problemas durante el desarrollo (Institute for Applied Research in Youth Development, 2016). Esta perspectiva ha influido en las políticas sociales, en la investigación y en la práctica profesional, así como en el desarrollo de los tipos de mediciones a emplear en los programas para evaluar el ajuste de los jóvenes, especialmente focalizadas en las conductas de riesgo y en las psicopatologías.

En cambio, en las últimas dos décadas, se ha avanzado en el desarrollo de indicadores positivos del bienestar juvenil (Lippman, Moore y McIntosh, 2011; O'Hare, 2012), y los enfoques basados en las fortalezas han servido de guía para el diseño de programas que han resultado efectivos en varios contextos del desarrollo (Benson, Scales, Hamilton y Sesma, 2006). Así, el interés por la prevención de problemas y conductas de riesgo y en la promoción de un desarrollo saludable en los jóvenes ha ganado terreno en el diseño de la investigación y de los programas y políticas sociales (Small y Memmo, 2004). El concepto de desarrollo positivo juvenil viene a subrayar la importancia de incrementar las fortalezas evolutivas internas y externas que forman parte de la ecología social, de las redes y oportunidades que tienen los jóvenes durante su desarrollo (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004; Lerner, Fisher y Weinberg, 2000).

El marco teórico del desarrollo positivo juvenil presenta varias ventajas, tales como ser relevante para los propios jóvenes e identificar también sus posibles fortalezas. La manifestación de un desarrollo positivo durante la transición a la adultez puede alimentar una relación de la persona con el contexto mutuamente beneficiosa en su trayectoria vital, que a su vez contribuye al bienestar del individuo, de la familia, de la comunidad y de la sociedad civil. De este modo, una sexta competencia emerge, la contribución, que se traduce en un mayor compromiso social y una mayor participación social (Lerner, 2004), además de mayor compromiso medioambiental (Reser, Bradley y Ellul, 2014). Al contrario, no se espera una trayectoria de conductas de riesgo, lo que sugiere que la aparición de conductas positivas disminuye a su vez la presencia de conductas problemáticas (Benson, Mannes, Pittman y Ferber, 2004). Además, el desarrollo positivo facilita a los jóvenes desarrollar capacidades

de autorregulación intencional efectiva, que permiten reflexionar sobre la conducta, elegir objetivos personales relevantes y aplicar los esfuerzos necesarios para alcanzarlos, así como cambiar de estrategia cuando los objetivos no se alcanzan (Benson, 2007). Estos hallazgos muestran así un complejo patrón, donde el desarrollo positivo juvenil se asocia con indicadores positivos, como mayor autocuidado, mayor rendimiento académico, relaciones sociales de calidad y mejor ajuste psicológico, no sólo durante la juventud sino también en las etapas posteriores del desarrollo (Geldorf et al., 2014; Maslow y Chung, 2014).

Partiendo de este enfoque del análisis del desarrollo positivo juvenil basado en la existencia de fortalezas evolutivas internas y externas, nació el “The Positive Youth Development Cross-National Project”. En este proyecto internacional participan más de 20 países de Europa, África, Asia, Norteamérica, Latinoamérica y Oceanía, y la coordinación internacional se realiza desde la Universidad de Bergen en Noruega por la profesora Nora Wium. El grupo de investigación responsable está formado por profesores universitarios y profesionales destacados a nivel internacional en estudios de psicología evolutiva orientados al análisis del bienestar y los estilos de vida saludables durante la adolescencia y la juventud.

EL PRESENTE NÚMERO ESPECIAL

En este número especial sobre “Contribuciones teóricas y empíricas al estudio del Desarrollo Positivo Juvenil” se presentan ocho aportaciones científicas. En la primera de ellas se describe la evolución histórica conceptual que ha vivido la teoría del desarrollo positivo juvenil, llegando a los actuales modelos integrativos que conectan el estudio del riesgo, de la protección y de los activos de los contextos en que viven los jóvenes, así como el papel de sus capacidades de autorregulación. Además, se introducen conceptos de reciente interés como la apertura, la curiosidad y la flexibilidad, que vienen a considerar el cambio y la diversidad como oportunidades de crecimiento en la transición a la etapa adulta. En el segundo artículo, se ofrecen resultados de investigación sobre la relación entre los activos del desarrollo internos y externos y distintas conductas de riesgo para la salud en una muestra de adolescentes en Noruega. Los resultados señalaron el efecto protector de varios activos del desarrollo frente al consumo de sustancias, el comportamiento violento y la conducta delictiva. En el tercer trabajo se ofrece una aportación teórica que integra la acción medioambiental como un activo y como una consecuencia del desarrollo positivo juvenil. La acción medioambiental puede dar a los jóvenes un papel activo para construir comunidades más sostenibles, y permite asimismo alimentar habilidades como el razonamiento o la toma de decisiones, la autoeficacia, las buenas relaciones sociales o el compromiso cívico. En esta línea, el cuarto trabajo describe los resultados de un programa de intervención con jóvenes en Portugal llamado *Dream teens*, destinado a aumentar la participación social, siguiendo una metodología participativa de investigación-acción. Siguiendo una evaluación multi-

método y con informantes múltiples, los resultados subrayaron la eficacia de este programa en la promoción del desarrollo positivo juvenil.

A continuación, se presentan resultados de dos investigaciones sobre el papel del desarrollo positivo en el contexto educativo. En primer lugar, se presenta una investigación con adolescentes y jóvenes en Eslovenia sobre las relaciones de los activos del desarrollo y las dimensiones de desarrollo positivo juvenil con las experiencias de acoso y victimización, tanto de tipo verbal como social. Los resultados apuntan a la promoción del desarrollo positivo y sus activos como vías para prevenir estas conductas de riesgo desde el entorno educativo. En segundo lugar, se presentan resultados del proyecto ES'COOL en Portugal centrado en la promoción de la salud mental de los adolescentes desde la formación del profesorado. Los resultados apuntaron que las dimensiones de desarrollo positivo juvenil se asocian con una mejor relación con el profesorado y con los compañeros de clase, así como con una mayor satisfacción con la escuela.

Los siguientes dos trabajos presentan resultados de investigación que subrayan el papel de las relaciones sociales en la salud mental y el desarrollo positivo en jóvenes y adolescentes. El primer artículo presenta resultados de investigación del estudio Health Behavior in School aged Children / Jovens universitários em Portugal (HBSC/JUnP), sobre estilos de vida de los estudiantes universitarios en Portugal. Los resultados indicaron que la dimensión de conexión social de desarrollo positivo juvenil estaba asociada con una mejor autorregulación, mayores fortalezas de resiliencia, mejor rendimiento académico percibido, así como con menos ansiedad y con menos preocupaciones. El segundo artículo ofrece resultados del estudio Health Behavior in School aged Children (HBSC) con una amplia muestra de adolescentes escolarizados en Educación Secundaria en Portugal. Los resultados de este proyecto indicaron que los adolescentes con mejores relaciones con sus familias, con sus iguales y con sus profesores en el instituto, presentaron menos síntomas físicos, así como mejor salud mental.

Este número especial viene así a reforzar esta nueva línea de investigación en desarrollo positivo juvenil, así como su progreso a nivel teórico y conceptual, con vistas a orientar el diseño de medidas de intervención centradas en el desarrollo de competencias que favorezcan una transición a la etapa adulta con salud y bienestar. Este enfoque positivo y centrado en las fortalezas resulta una conceptualización atractiva en la que diferentes medidas políticas y programas pueden encontrarse, proporcionando un lenguaje común y permitiendo una planificación e implementación más efectiva de las intervenciones con adolescentes y jóvenes.

Dr. Diego Gómez-Baya
Universidad de Huelva

EREBEA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Núm. 10 (2020), pp. 5-14

ISSN: 0214-0691

<http://dx.doi.org/10.33776/erebea.v10i0.5070>

INTRODUCTION

During the past century, the study of adolescence and youth has been guided mainly by the perspective of deficit, and the concept of positive development was characterized simply by the absence or decrease in problems during development (Institute for Applied Research in Youth Development, 2016). This perspective has influenced social policies, research and professional practice, as well as the development of the types of measurements to be used in programs to evaluate youth adjustment, mainly focused on risk behaviours and psychopathologies.

In contrast, over the past two decades, progress has been made in developing positive indicators of youth well-being (Lippman, Moore, & McIntosh, 2011; O'Hare, 2012), and strengths-based approaches have served as a guide for the design of programs that have been effective in various developmental contexts (Benson, Scales, Hamilton & Sesma, 2006). Thus, the interest in the prevention of risk problems and behaviours and in promoting healthy development in young people has gained ground in research design and in programs and social policies (Small and Memmo, 2004). The concept of positive youth development underlines the importance of increasing the internal and external developmental assets that are part of the social ecology, of the networks and opportunities that youth have during their development (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak and Hawkins, 2004 ; Lerner, Fisher and Weinberg, 2000).

The positive youth development theoretical framework has several advantages, such as being relevant to young people themselves and identifying their own potential strengths. The manifestation of positive development during the transition to adulthood can nurture a mutually beneficial relationship of the person with the context in his/her life trajectory, which in turn contributes to the well-being of the individual, the family, the community and the civil society. In this way, a sixth competence emerges, i.e., contribution, which means greater social commitment and greater social participation (Lerner, 2004), in addition to greater environmental awareness (Reser, Bradley and Ellul, 2014). On the contrary, a trajectory of risk behaviours is not expected, which suggests that the appearance of positive behaviours in turn decreases the presence of problem behaviours (Benson, Mannes, Pittman & Ferber, 2004). In addition, positive development facilitates young people to develop effective intentional self-regulation capacities,

which allow them to reflect on behaviour, choose relevant personal goals and apply the necessary efforts to achieve them, as well as to change strategy when goals are not achieved (Benson, 2007). These findings thus show a complex pattern of positive development, where positive youth development is associated with positive indicators, such as greater self-care, higher academic performance, more quality in social relationships and better psychological adjustment, not only during youth but also in later developmental stages (Geldorf et al., 2014; Maslow and Chung, 2014).

In line with this approach to the analysis of positive youth development based on the existence of internal and external developmental assets, the “The Positive Youth Development Cross-National Project” was born. More than 20 countries from Europe, Africa, Asia, North America, Latin America and Oceania participate in this international project, and the international coordination is carried out from the University of Bergen in Norway by professor Nora Wiium. The responsible research group is made up of university professors and leading professionals at international level in studies in developmental psychology oriented to the analysis of well-being and healthy lifestyles during adolescence and youth.

THE PRESENT SPECIAL ISSUE

In this special issue on “Theoretical and empirical contributions to the study of Positive Youth Development” eight scientific contributions are presented. The first one describes the conceptual historical evolution that the theory of positive youth development has experienced, reaching the current integrative models that connect the study of risk, protection and assets in the contexts in which young people live, as well as the role of their self-regulatory skills. In addition, concepts of recent interest are introduced such as openness, curiosity and flexibility, which come to consider change and diversity as growth opportunities in the transition to adulthood. The second article offers research results on the relationship between internal and external developmental assets and different risk behaviours in a sample of adolescents in Norway. The results pointed out the protective effect of several developmental assets against substance use, violent behaviour, and criminal behaviour. The third work offers a theoretical contribution that integrates environmental action as an asset and a consequence of positive youth development. Environmental action can give young people an active role in building more sustainable communities, and it also allows nurturing skills such as reasoning or decision-making, self-efficacy, good social relationships, or civic engagement. Along these lines, the fourth work describes the results of an intervention program with young people in Portugal called Dream teens, aimed at increasing social participation, following a participatory action-research methodology. Following a multi-method and multi-informant assessment, the results underscored the effectiveness of this program in promoting positive youth development.

Then, the results of two researches on the role of positive development in the educational context are presented. First, a research with adolescents and young people in Slovenia is presented, based on the relationships of developmental assets and dimensions of positive youth development with experiences of bullying and victimization, both verbal and social. The results underlined the promotion of positive development and its assets as ways to prevent these risk behaviours from the educational context. Second, results of the ES'COOL project in Portugal focused on promoting adolescent mental health by teacher training are presented. The results indicated that the dimensions of positive youth development are associated with a better relationship with teachers and classmates, as well as greater satisfaction with the school.

The following two papers show research results that underscore the role of social relationships in mental health and positive development in youth and adolescents. The first article offers evidence from the study Health Behaviour in School-aged Children / Jovens universitários em Portugal (HBSC / JUnP), on the lifestyles of university students in Portugal. The results indicated that the social connection dimension of positive youth development was associated with better self-regulation, greater resilience strengths, better perceived academic performance, as well as less anxiety and less worry. The second article offers results from the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study with a large sample of adolescents enrolled in Secondary Education in Portugal. The results of this project indicated that adolescents with better relationships with their families, with their peers and with their teachers at the high school, had fewer physical symptoms, as well as better mental health.

This special issue thus reinforces this new line of research in positive youth development, as well as its progress at a theoretical and conceptual level, in order to guide the design of intervention measures focused on the development of competences that favour a transition to adulthood with health and well-being. This positive and strengths-centred approach is an attractive conceptualization in which different policy measures and programs can be connected, providing a common language and allowing more effective planning and implementation of interventions with adolescents and young people.

Diego Gómez-Baya, PhD
Universidad de Huelva

EREBEA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Núm. 10 (2020), pp. 15-30

ISSN: 0214-0691

<http://dx.doi.org/10.33776/erebea.v10i0.4954>

BEING POSITIVE, PARTICIPATIVE AND FLEXIBLE: TOOLS TO HUMAN DEVELOPMENT AND PROGRESS

Margarida Gaspar de Matos ^{1,2,3}

Gina Tomé ^{1,2}

Cátia Branquinho ^{1,2}

Marta Reis ^{1,2}

Lúcia Ramiro ^{1,2}

Diego Gomez-Baya ^{1,2,4}

Tania Gaspar ^{1,5}

¹*University of Lisbon, ISAMB*

²*University of Lisbon, FMH*

³*IsPa, APPSYci*

⁴*University of Huelva*

⁵*University Lusitana de Lisboa, CLISSIS*

ABSTRACT

Over the past two decades, it was largely recognized in the literature that youth programs and interventions would have limited impact if they mainly focused on risks and vulnerabilities. Strength-based approaches have been found to be empowering and effective in various contexts and the interest in preventing youth problems and promoting healthy youth development has led practitioners, policy makers and researchers to develop a wide range of approaches drawn from several theoretical frameworks. Contemporary models of youth development and problem prevention can be generally grouped into one of three types: prevention, resilience, and positive youth development. Each approach gives a unique contribution to the knowledge on coping, development,

RESUMEN

Durante las últimas dos décadas, se ha reconocido en gran medida en la literatura que los programas e intervenciones para jóvenes tendrían un impacto limitado si se enfocaran sólo en los riesgos y vulnerabilidades. Se ha encontrado que los enfoques basados en las fortalezas empoderan y son efectivos en varios contextos, y el interés en prevenir los problemas de la juventud y en promover el desarrollo saludable de los jóvenes ha llevado a los profesionales, los responsables políticos y los investigadores a desarrollar una amplia gama de enfoques extraídos de varios marcos teóricos. Los modelos contemporáneos de desarrollo juvenil y de prevención de problemas se pueden agrupar generalmente en tres tipos: prevención, resiliencia y desarrollo positivo juvenil. Cada enfoque brinda una contribución única al conocimiento sobre

human adaptation, and thriving, and they all share several key features and a common vision focused on improving the life of youths. Furthermore, models focusing on Positive Youth Development (PYD) pointed out that “PYD” means either developmental processes, or a philosophy to address young people thriving or, finally, the development of programs promoting healthy and positive development in youth. Yet, links and synergies are missing among these three perspectives. More recently, integrative models were developed, having the potential benefit of interconnectedness of risk, protection and assets, within the ecological systems affecting human development, and highlighting the role and the power of the ecosystems in the possibility of change, thus increasing health and well-being, the sense of purpose, fulfillment and thriving. Furthermore, in a period of rapid changes, being happy and not feeling “irrelevant” has to do with being able to deal with diversity and change, maintaining and developing curiosity, and openness to changes and psychological flexibility, thus considering change and diversity as opportunities. The purpose of the present work is to give a guided tour around theoretical frameworks and research that ground this conceptual historical development.

el afrontamiento, el desarrollo, la adaptación humana y la prosperidad, y todos comparten varias características claves y una visión común centrada en mejorar la vida de los jóvenes. Por otra parte, los modelos que se enfocan desde el Desarrollo Positivo Juvenil (DPJ) pueden implicar el estudio de los procesos evolutivos, una filosofía para abordar el desarrollo próspero de los jóvenes o bien el diseño de programas que promueven un desarrollo saludable y positivo en la juventud. Sin embargo, falta aún construir vínculos y sinergias entre estas tres perspectivas. Más recientemente, se han desarrollado los modelos integradores que tienen el beneficio potencial de la interconexión de riesgo, protección y activos, dentro de los sistemas ecológicos que afectan el desarrollo humano, y destacan el papel y el poder de los ecosistemas en la posibilidad de cambio, aumentando así la salud y el bienestar, el propósito vital, la autorrealización y la prosperidad. Además, en un período de cambios rápidos, ser feliz y no sentirse “irrelevante” tiene que ver con ser capaz de afrontar la diversidad y el cambio, mantener y desarrollar la curiosidad, la apertura a los cambios y la flexibilidad psicológica, considerando así el cambio y la diversidad como oportunidades. El propósito del presente trabajo es ofrecer un revisión de los marcos teóricos y de investigación que fundamentan este desarrollo histórico conceptual.

KEYWORDS

Prevention; Promotion; Positive development; Resilience; Self-regulation; Thriving; Psychological Flexibility; Integrative models

PALABRAS CLAVE

Prevención; Promoción; Desarrollo positivo; Resiliencia; Autorregulación; Prosperidad; Flexibilidad psicológica; Modelos integradores

Fecha de recepción: 24 de septiembre de 2020

Fecha de aceptación: 26 de octubre de 2020

ACKNOWLEDGMENTS:

To Nora Wiium and the other colleagues from PYD international: <http://www.uib.no/en/rg/sipa/pydcrossnational> for all support and inspiration, and colleagues from Aventura Social www.aventurasocial.com for a lifelong collaboration.

THE CONTEXT

The research team Aventura Social (*Social Adventure* /SA <http://aventurasocial.com/index.php>) began in 1987, and since then it has developed several studies on health and well-being promotion and social behaviour in children and adolescent health, using empirical tools to collect data and to develop and evaluate field interventions. SA is involved in several international projects and regularly collaborates with Portuguese policy-makers and the Portuguese media. The initial project, *Social Adventure & Risk*, consisted on the evaluation of programs for the promotion of interpersonal communication and competence in closed institutions (juvenile offenders' centres, special education needs centres or vulnerable children and youth centres), as a means to prevent risk behaviours, namely violence and substance use. The second group of projects *Social Adventure & Health* was integrated in several European/international networks such as the *Health Behaviour in School Aged Children* (HBSC/WHO) and focus on health promotion research, aiming at having impact on health education policies, throughout a better understanding of health-related behaviours and their contexts. The last group of projects *Social Adventure & Community* was developed to offer a health and well-being promotional structure, through the activation of community resources and promotion of people's participation and engagement (Matos & Simões, 2016).

From 2014 on, the SA team was pioneer in the implementation of a nationwide project called Dream Teens aiming at enhancing young people's participation and active citizenship in the Portuguese context. The Dream Teen project used an innovative Positive Youth Development approach that engaged Portuguese youth (aged 11-18 years) through social media tools, in order to facilitate their civic engagement and development. Participants from all over the country were empowered (1) to design and conduct research activities about their behaviours and about their life contexts and (2) to create ways to improve youth civic participation in their communities, while developing supportive interactions with adults and peers (Matos et al, 2015; Branquinho & Matos, 2018). A few other projects were derived from this, either developing youth positive development and participation throughout their empowerment by local authorities (Dream Teens Powered by Cascais municipality), either developing the positive engagement in other age groups (The Dream Kids and the Dream

Old) or intergenerationally (#GenerationsWithAVoice), or finally developing healthy, positive and participative schools' ethos (EsABE- Ecosystems of learning and well-being) (check all projects: methods, participants and results at www.aventurasocial.com)

POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT AND SOCIAL ENGAGEMENT

Over the past couple of decades, the study of adolescence has been essentially focused on a “deficit perspective” characterized by the objective to decrease problems. This perspective has influenced policies, research and practices, and youth development was characterized by the identification of what youths should avoid, rather than identifying indicators of positive development or well-being (Moore, Lippman, & Brown, 2004).

Later, it was largely recognized in the literature that youth programs and interventions would have limited impact if they mainly focused on risks and vulnerabilities. Strength-based approaches have been found to be empowering and effective in various contexts (Benson, Scales, Hamilton, & Sesma, 2006) and the interest in preventing youth problems and promoting healthy youth development has led practitioners, policy-makers and researchers to develop a wide range of approaches relying on several theoretical frameworks (Small & Memmo, 2004).

Health and well-being *Assets* theory can be defined as the crucial building blocks for promoting healthy youth development and well-being (Benson, 1997; Benson, Leffert, Scales, & Blyth, 1998). Health and well-being *Assets* theory refers both to internal and external strengths (Kia-Keating et al., 2009). A lack of *assets* can be directly related to a person's failure to thrive, but is only indirectly related to behaviour problems (Small & Memmo, 2004).

The expression *Positive Youth Development* (PYD) has been used at least in three ways: as a description of the natural developmental process of children and adolescents, as a unifying philosophy characterized by a positive *asset*-building orientation, and finally as a category of programs that provide activities to promote youth development and thriving (Hamilton, 1999; Whitlock & Hamilton, 2001).

The PYD approach is grounded on the assumptions that the best way to prevent youths from experiencing problems is to help them to achieve their full potential and, for this purpose, they need to experience various supports and opportunities. In order to promote these opportunities, the communities need to activate and to strengthen the capacity to support the positive development of youth and to view youths as partners to be involved and not just as problems to be fixed (Pittman, Irby, Tolman, Yohalem, & Ferber, 2003), which mean safe places, challenging experiences, and caring people (Zeldin, Kimball, & Price, 1995). This approach has a strong effect on intervention strategies, listening and

involving the target populations (Matos & Simões, 2016; Matos, 2019; Benard & Slade, 2009).

MODELS OF YOUTH DEVELOPMENT

Contemporary models of youth development and problem prevention can be generally grouped into one of three types: prevention, resilience, and positive youth development. Each of these approaches give a unique contribution to the knowledge on coping, development, human adaptation and thriving, and they all share several key features, and a common vision focused on improving the life of youths. Each approach addresses a specific part of a comprehensive youth development strategy, and no single approach is fully satisfactory for the several challenges, given the complexity of the human development, the diversity of youths and of their families and the dynamic nature of life in community (Small & Memmo, 2004).

PREVENTION APPROACHES

This approach was based on the idea that it is more cost-effective and efficient to prevent problems from occurring than to treat them after they occur. Prevention can be differentiated into three intervention subcategories (Gordon, 1987): Universal (directed at an entire population), Selective (directed at a subgroup of a population in risk of developing a problem) and Indicated (targeted at high-risk individuals who show some signs of a problem).

The prevention approach aims to reduce/eliminate risk factors and increase/promote protective factors, enhancing the strengths, skills, or competencies of the target group, so they are better able to cope with challenges (Durlak, 1997).

This approach has some limitations, such as it tends to be deficit-oriented emphasizing youth problems (Benson, 1997; Pittman & Cahill, 1991).

RESILIENCE APPROACHES

The primary aim of resilience research has been to identify and understand the factors that distinguish individuals who demonstrate a good adaptation ability when confronted with adversity, from those who don't. Two conditions must prevail for resilience to exist: the experience of extreme stress and the manifestation of successful adaptation or competence to cope, despite such stress (Masten, 2001; Rutter, 1987; Werner, 1993).

The concept of *Resilience* has primarily tried to elucidate the process of healthy development in face of significant life adversities (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Luthar, 2006; Rutter, 1987). The adaptation responses are quite different among adolescents depending on specific individual and contextual factors, and can be compromised when risks are cumulative, specifically when problems are 3 or more (Rutter, 1979; Simões, Matos & Morgan, 2015).

The concept of *resilience* (Rutter, 1987; Rutter, 1979; Masten, 2001) implies thus a (balanced) reaction to an adversity, therefore it implies the previous existence of that adversity. Over the last couple of years, such a useful concept was unfortunately used and disseminated in such an excessive way, that it lost much of its usefulness and even partially of its sense. When there is no previous situation of substantial adversity, the concept of Positive Development is more accurately used (Kia-Keating et al, 2010). Positive Development has highlighted the importance of strengthening internal and external developmental assets within adolescent's networks and opportunities (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004; Lerner, Fisher, & Weinberg, 2000; Roth & Brooks-Gunn, 2003; Small & Memmo, 2004).

More recently, resilience was distinguished from coping. Coping emphasizes the identification of the specific cognitive and behavioural efforts employed to manage a stressful situation (Ayers, Sandler, & Twohey, 1998), whereas resilience focuses on identifying stable characteristics in the child or in his/her environment, that help him/her deal with stressful situations or to recover or adapt (Masten, 2001).

The main criticisms to the resilience approaches are based on the fact that they can result in a tendency to neglect environmental conditions (Tolan, 1996) and overemphasize the individual, thus reducing the effects of contextual risks. Another major criticism is due to the overuse of this concept that, as said, is very specific and implies dealing with stressful situations or to recovery (Masten, 2001).

THE POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT (PYD) APPROACH

A recent approach that highlights the positive aspects of youth development and health, has emerged among professionals and policy-makers and emphasizes the promotion of positive development and the conditions contributing to youth health and well-being, suggesting that preventing problems is not enough to prepare youth for adulthood (Roth, Brooks-Gunn, Murray, & Foster, 1998). The Search Institute's Developmental Assets model (Benson, 1997) has identified 40 relevant developmental assets, defined as crucial building blocks for promoting healthy youth development and well-being (Benson, Leffert, Scales, & Blyth, 1998; Scales & Leffert, 1999; Benson et al., 2006). Such assets seek to help young people to grow up healthy, caring and responsible. The 40 assets were organized into two major blocks, each one comprising 4 categories: *External Assets* (Support, Empowerment; Boundaries and Expectations, and Constructive Use of Time) and *Internal Assets* (Commitment to Learning; Positive Values; Social Competencies and Positive Identity). This framework brought evidence on the relationship between youth developmental *assets* and measures of well-being as a universal

occurrence, supporting, thus, the efforts to globally build developmental *assets* as a positive youth development strategy (Scales, Roehlkepartain, & Fraher, 2012).

Responses to the “deficit perspective” made another major approach emerge, based on a categorization of 5 Competences/5Cs: *Competence; Confidence; Character; Connection and Caring* (Lerner, Phelps, Forman, & Bowers, 2009; Lerner et al., 2013; Lerner et al., 2011a) Lerner et al, 2011. b). The 5Cs is a strength-based approach that moves towards a vision that youth are resources to be developed and nurtured. It focuses on the relation between youth’s strengths and resources in their surrounding settings, as the key of promoting positive outcomes (Lerner et al., 2009; Pittman, Irby, Tolman, Yohalem, & Ferber, 2003). Several measures were used to index PYD (Lerner et al., 2005), operationalized through the assessment of Five Cs: Competence (in academics, social, emotional and vocational areas); Confidence (in who the individual is becoming – own identity); Character (related to positive values, integrity, and a strong sense of morality); Connection (ties to self and others); and Caring (empathy and compassion).

The Five Cs are hypothesized as a way of conceptualizing PYD, relying on the experiences of practitioners and on the literature reviews of adolescent’s development (Eccles & Gootman, 2002; Lerner, 2004; Roth & Brooks-Gunn, 2003), and a healthy development of all of them is required for PYD (Dukakis et al., 2009). Its manifestation through adolescence can increase a mutually-beneficial person/context relationship later in life’s trajectory, and if so, a sixth C may emerge - *Contribution* (social engagement and social participation) (Lerner, 2004). PYD is associated with positive indicators such as contribution, school engagement, successful intentional self-regulation, and hope (Geldhof et al., 2014).

INTEGRATIVE MODELS OF POSITIVE DEVELOPMENT

Resilience (Rutter, 1987) and Positive Youth development (Benson, 1998; Lerner, Fisher & Weinberg, 2000) share principles, have substantial overlap and offer complementary perspectives. Therefore, an integrative model was needed, including research and practical applications (Schwartz et al., 2007).

Recently, a model based on a unified approach of these concepts was developed (Kia-Keating, et al, 2010), having the potential benefit of the interconnectedness of risk, protection, and assets, within the ecosystems affecting adolescent development. The model presents two pathways: on one hand, the “*Protecting*” pathway, drawn from the resilience research, comprising risk and protection and implying previous adversity; and, on the other, the “*Promoting*” pathway, drawn from the positive youth development research, including the *assets*. In the first pathway, protection moderates the relationship between risk and healthy development. In the second pathway, *assets* lead directly to healthy

development, despite having a reciprocal relationship with risk, and assuming that *assets* can prevent the occurrence of risk. Individual, family, school, community and cultural factors were included in this model and thought to influence the entire system (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006). This model delineates eight developmental domains (Kia-Keating et al., 2010), seven of which are derived from categories previously emphasized in applied research (Benson, 2003; Eccles & Gootman, 2002; Lerner, Fisher & Weinberg, 2000), and an additional eighth domain (self-regulation) that has been highlighted as a potential target area in interventions (Webster-Statton, Reid, & Stoolmiller, 2008). The model also displays the reciprocal interactions between adolescents and their social networks and ecological settings (Eccles, Early, Frasier, Belansky, & McCarthy, 1997) that can promote thriving (Gestsdóttir et al, 2011). These eight developmental domains that are target areas for interventions as well as key outcomes of healthy development and thriving (Kia-Keating, 2009; Kia-Keating et al., 2010) comprise the following areas: *Social*, promoting social support, bonding, and sense of belonging; *Emotional*, supporting self-efficacy and resilience-building; *Behavioural*, involving youth in prosocial activities; *Moral*, character-building through the fostering of prosocial norms; *Physiological*, building self-regulation skills and allowing the transaction between adolescents and their ecological contexts and promoting thriving; *Cognitive*, perspective-building by supporting youth to develop a broader awareness of meaning, hope and purpose in their lives; *Educational*, competence-building through activities that provide youth with new skills and point out the importance of school engagement; *Structural*, ensuring structure and safety and including adult supervision and monitoring.

Another recent framework for understanding behaviour was proposed and named the *Behaviour Change Wheel Model* (BCW) (Michie, van Stralen, & West, 2011). This model has as a starting-point the question of what causes behavioural change (Michie, van Stralen & West, 2011), or in other words, and as phrased in PYD: which personal and environmental match fits better human thriving?

The BCW model was based on theoretical and evidenced-based knowledge, matching interventions with specific behaviour to be achieved, and matching the target-populations with the contexts. This process must be coherent and aligned with in relationship with the specific mechanisms of behavioural change. This system was named the *COM-B system* and suggests that for behavioural change to happen, at least three components are needed, namely: *Capacity*, the physical and psychologic skills for behaviour change, mainly knowledge and competence; *Motivation*, the intention to act, which includes emotional and impulsive processes, as well as a reflexive process of decision making; and *Opportunity*, within the context, whose external factors must allow behaviour action.

In an attempt to fill in the gap between the *COM-B system* and other perspectives within the PYD framework, *capacity and motivation* factors necessary

for *intentional self-regulation* come to the surface, thus becoming essential features for *thriving* (Gestsdóttir et al, 2012).

Concerning *Opportunities*, these are in great part derived from external factors. Yet, the concept of *Affordances* may prove to be helpful here (Gibson, 1979; Araújo et al., 2019). *Affordances* are the capacities that must be developed, in order to identify, create and use external opportunities. According to the *affordances*’ perspective, higher performers present greater *affordances* in order to fully enjoy environmental opportunities. That is to say, *affordances* allow people to perceive opportunities for action and to develop intentional self-regulation, so that they can make use of these opportunities,

Another conceptual framework relevant and inspiring to understand thriving is the SOC model – *Selection, Optimization and Compensation* (Baltes, 1997), applied to a lifespan perspective by Geldhof et al. (2014). These authors argue that the capacity to select, optimize and compensate areas of interest and of competence, from a lifespan perspective, is related to that possibility of perceiving opportunities, making the adequate choices and increasing people thriving.

The BCW model (Michie et al., 2011) emphasizes a distinction between Interventions, or activities which aim to achieve behavioural changes, and Policies, or politic actions that allow and support interventions. Nine interventions are suggested within BCW, namely *Education, Persuasion, Incentivization, Coercion, Training, Enablement, Modeling, Environmental Restructuring and Restrictions*. Moving to a larger perspective, seven types of policies are to be considered, specifically *Communication/Marketing, Legislation, Service Provision, Regulation, Fiscal Measures, Guidelines and Environmental/Social Planning*.

The BCW model reinforces the context (corresponding to the component *Opportunity*) as a key factor for the design and implementation of effective interventions, although, as was already pointed out, opportunities can be also read as the “opportunities that can be perceived and identified, used and kept” (Michie et al., 2011), therefore including individual factors, namely *affordances* and *intentional self-regulation*. Therefore, individual behaviour can be only understood in relation to the social, physical and digital context, and both are the starting point for planning interventions.

POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT: AFFORDANCES, SOC, INTENTIONAL SELF-REGULATION AND THRIVING

During childhood and adolescence, the ability to regulate actions is progressively developing (self-regulation capacity), which implies adjustments to the context and vice-versa, thus an interactive bi-directional process (Gestsdóttir & Lerner, 2008). In children/adolescents, intentional self-regulation refers to various capacities, such as quickly switch between different tasks, focus attention or emotional control (smooth balance). PYD approaches can help youth to

develop capacities for intentional self-regulation and protectors from engagement in risk behaviours, such as substance use and violence (Bonell et al., 2016). It enables youth to reflect on their behaviours, to select personal goals and to apply the necessary resources to pursue them, including compensation or re-selection strategies, if goals are not achieved (Benson, 2007).

The SOC model (*selection, optimization and compensation*) was successfully applied across lifespan and related to the possibility of thriving (Geldorf et al: 2014). Thriving occurs when individual and context relations involve the co-existence between people strengths and the resources of their contexts (Gestsdóttir, et al: 2011). PYD promotes positive interactions between individuals and their environments, affective relations and several opportunities for developing positive assets (Lerner, et al: 2011a) b); Schwartz, Pantin, Coatsworth, & Szapocznik, 2007). *Affordances* allow individuals to perceive and identify existing opportunities and to make use of them for better performances (Araújo et. al., 2019).

The development of these positive attributes can promote improved self-care, greater academic achievement, higher quality in interpersonal relationships and overall improvements in well-being, not only in adolescence, but also across the lifespan (Maslow & Chung, 2014), by adopting a lifespan approach, a participative approach, and an intergenerational perspective.

POSITIVE HUMAN DEVELOPMENT: OPENNESS, CURIOSITY AND FLEXIBILITY

Associated to promoting health, positive development and thriving comes the concept of well-being and the question of to what extent well-being can be promoted towards preventive or promotional large population-based interventions, as for example, in workplaces and in schools. This aspect has also a powerful message to public policies that often disregard well-being as an important feature of health, highlighting the relevance of increasing the populations' well-being, as for instance, through valuing, promoting and maintaining larger degrees of choice (degrees of liberty for choosing).

Considering younger populations, it is well established that effective youth programs include youth participation (opportunities for youth participation and leadership), skills building (emphasis on the development of life skills) and adult mentorship (a context of sustained and caring adult-youth relationships) (Lerner, Lerner, Almerigi, et al., 2006).

From a rather different area of research, Hayes, Strosahl, & Wilson (2012) have described how internal language (self-talk) can alter well-being, increasing or reducing openness and psychological flexibility. Language can “open minds” but it can also “close minds” (Matos, 2020). Hayes et al., (2012) have used the *Hexaflex model* to identify six processes that can increase or reduce *Psychological Flexibility* depending on the individual capacity to shift among these six processes in an open, curious and flexible manner: *Values* (what is important); *Directions*

(steps towards what is important); *Inner self* (being close to and aware of oneself); *External contexts* (being aware of and open to external perceptions and sensations); *Self-acceptance* (being aware and acceptant towards oneself) and *Diffusion* (being aware and able to recognise thoughts and emotions, without being flooded by them).

While crossing decades of rapid changes, being able (or identifying opportunities) to thrive, being capable of a smooth and intentional self-regulation, without feeling “irrelevant” when facing internal or external challenges is associated to being able to deal with all opportunities for diversity and change, and still maintaining and developing competence, motivation, curiosity, and openness to changes and psychological flexibility (Matos, 2020).

REFERENCES

- Ayers, T. S., Sandler, I. N., & Twohey, J. L. (1998). Conceptualization and measurement of coping in children and adolescents. In T. H. Ollendick & R. J. Prinz (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology*, Vol. 20 (pp. 243–301). New York: Plenum Press.
- Baltes, P.B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundations of developmental theory. *American Psychologist*, 52, 366–380.
- Benard, B., & Slade, S. (2009). Listening to students: Moving from resilience research to youth development practice and school connectedness. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 353–370). New York: Routledge.
- Benson, P.L. (2007). Developmental assets: an overview of theory, research and practice. In: R.K. Silbereisen & R.M. Lerner (Eds.), *Approaches to Positive Youth Development* (pp. 33–58). Thousand Oaks: Sage.
- Benson, P.L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. In R. Lerner, P.L. Benson (Eds.) *Developmental Assets and Asset-Building Communities: Implications for Research, Policy, and Practice* (pp. 19–43). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- Benson, P. (1997). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass
- Benson, P., Leffert, N., Scales, P., & Blyth, D. (1998). Beyond the village rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 2, 138–159.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., Sesma, A. (2006). Positive Youth development: Theory, research and application. In W. Damon, & R. M.,

- Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, (6th ed., pp. 894-941). New York: Wiley.
- Bonell, C., Hinds, K., Dickson, K., Thomas, J., Fletcher, A., Murphy, S., Melendez-Torres, G. J., Bonell, C., & Campbell, R. (2016). What is positive youth development and how might it reduce substance use and violence? A systematic review and synthesis of theoretical literature. *BMC Public Health*, 16, 135. doi: 10.1186/s12889-016-2817-3
- Branquinho, C., & Matos, M. G. (2018). Why “Dream Teens”: was there an impact after a two-year participatory action-research program? *Child Indicators Research*, 12, 1243-1257. doi: 10.1007/s12187-018-9585-9
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. In: R. M. Lerner & W. Damon (Eds.) *Handbook of Child Psychology, Volume 1: Theoretical Models of Human Development*, pp. 793-828. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. E., Lonczak, H. S., & Hawkins, J.D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98. doi: 10.1177/0002716203260102
- Araújo, D., Hristovski, R., Seifert, L., Carvalho, J., & Davids, K. (2019). Ecological cognition: Expert decision-making behaviour in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 12, 1-25. doi: 10.1080/1750984X.2017.1349826.
- Dukakis, K., London, R. A., McLaughlin, M., & Williamson, D. (2009). Positive youth development: Individual, setting and system level indicators. (Issue brief: *Positive youth development indicators*). Stanford, CA: John W. Gardner Center for Youth and Their Communities.
- Durlak, J. A. (1997). *Successful Prevention Programs for Children and Adolescents*. New York, NY: Plenum Press.
- Eccles, J. S., Early, D., Frasier, K., Belansky, E., & McCarthy K. (1997). The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescents’ functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12, 263–86.
- Eccles, J., & Gootman, J. (eds.) (2002). *Community Programs to Promote Youth Development*. Washington, DC: National Academies Press.
- Geldhof, G. J. Bowers, E. P., Gestsdóttir, S., Napolitano, C. M., Schmid, K., & Lerner, R.M. (2014). Self-regulation across Adolescence: Exploring the

- structure of Selection, Optimization and Compensation. *Journal of Research on Adolescence*, 24, 1-15. doi: 10.1111/jora.12131
- Gestsdóttir, S., Urban, J., Bowers, E.; Lerner, J., & Lerner, R. M. (2011) Intentional self-regulation, ecological assets and thriving in adolescence: a developmental systems model in R. M. Lerner, E. P. Bowers, S. Lewin-Bizan, S. Gestsdóttir & J. B. Urban (Eds), *Thriving in childhood and adolescence. The role of self-regulation processes. New Directions for Child and Adolescents Development*, 133, 61-79
- Gestsdóttir, S., & Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 51, 202-224.
- Gibson, J. J. (1979) *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin
- Gordon, R. (1987). An operational classification of disease prevention. In J. A. Steinberg, & M. M. Silverman (Eds.) *Preventing mental disorders* (pp. 20-26). Rockville, MD: Department of Health and Human Services.
- Hamilton, S. F. (1999). *A three-part definition of youth development*. Unpublished manuscript, Cornell University College of Human Ecology, Ithaca NY.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K.G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: the process and practice of mindful change*. New York: Guilford.
- Kia-Keating, M. (2009). Positive psychology and school/community-based youth participatory photography programs. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*, pp. 383-397. New York, NY: Taylor & Francis.
- Kia-Keating, M., Dowdy, E. Morgan, M., & Noam, G. (2010). Protecting and Promoting: An Integrative Conceptual Model for Healthy Development of Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 48, 220-228. doi:10.1016/j.jadohealth.2010.08.006
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, J.V., Bowers, E. P., Minor, K., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Schmid, K. L., Napolitano, C. M., Lewin-Bizan, S., & Lerner, R. M. (2013). Positive youth development: Processes, philosophies, and programs. In R. M. Lerner, M.A., Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Handbook of Psychology, Volume 6: Developmental Psychology* (2nd Edition) (pp. 365-392). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Minor, K., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Schmid, K. L., & Napolitano, C. M. (2011b). Positive

- youth development: Processes, programs and problematics, *Journal of Youth Development*, 6 (3), 41-64.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., von Eye, A., Bowers, E. P., & Lewin-Bizan, S. (2011a). Individual and contextual bases of thriving in adolescence: A view of the issues. *Journal of Adolescence*, 34, 1107-14.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner, L. Steinberg, R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology, Vol 1: Individual bases of adolescent development (3rd Ed.)* (pp. 524-558). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc.
- Lerner, R. M., Fisher, C. B., & Weinberg, R. A. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development*, 71, 11-20.
- Lerner, R. M., Almerigi, J., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25, 10-16.
- Lerner, R. M., & Lerner, J. V., Almerigi, J., & et al. (2006). Toward a new vision and vocabulary about adolescence: theoretical, empirical, and applied bases of a 'positive youth development' perspective. In, L. Balter, & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.). *Child psychology: A handbook of contemporary issues*, pp. 445-69, 2nd ed. New York: Psychology Press.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-62.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In, D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.). *Developmental Psychopathology*, pp. 739-395. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Maslow, G., & Chung, R. (2014). Systematic Review of Positive Youth Development Programs for Adolescents with Chronic Illness. *Pediatrics*, 131, 5(e1605-e1618). doi: 10.1542/peds.2012-1615
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-38.
- Matos, M. G. (2020). *É mesmo Importante?* Lisboa: OPP.
- Matos, M. G. (2019). *Dream teens: Navigating life like a protagonist throughout adolescents*, Lambert Ac. Publishing.
- Matos, M. G., & Simões, C. (2016). From Positive Youth Development to Youth's Engagement: The Dream Teens. *The International Journal of Emotional Education*, 8 (1), 4-18.

- Matos, M. G., Branquinho, C., Cruz, J., Tomé, G., Camacho, I., Reis, M., Equipa Aventura Social (2015). Dream Teens: Adolescentes autónomos, responsáveis e participantes. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente/ Journal of Child and Adolescent Psychology*, 6 (2), 47-58.
- Mitchie, S., Stralen, M., & West, R. (2011). The Behaviour Change Wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation Sciences*, 6, 42. doi: 10.1186/1748-5908-6-42
- Moore, K. A., Lippman, L., & Brown, B. (2004). Indicators of child wellbeing: The promise for Positive Youth Development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science. Special Issue: Positive Development: Realizing the Potential of Youth*, 591, 125-145.
- Pittman, K., & Cahill, M. (1991). *A new vision: Promoting youth development*. Washington, DC: Academy for Educational Development, Center for Youth Development and Policy Research.
- Pittman, K. J., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N., & Ferber, T. (2003). Preventing Problems, Promoting Development, Encouraging Engagement: Competing Priorities or Inseparable Goals?. Based upon K. Pittman, & M. Irby (1996). *Preventing Problems or Promoting Development?* Washington, DC: The Forum for Youth Investment, Impact Strategies, Inc. Available online at www.forumfyi.org.
- Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L., & Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8 (4), 423-459.
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). Youth development programs: risk, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, 32, 170-82.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-31.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. Kent & J. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology*, Vol. 3: Social competence in children. Hanover, NH: University Press of New England.
- Scales, P., & Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Scales, P., Roehlkepartain, E., & Fraher, K. (2012). *Do Developmental Assets Make a Difference in Majority-World Contexts? A Preliminary Study of the Relationships Between Developmental Assets and Selected International Development Priorities*. Education Development Center, Inc. Search Institute.

- Schwartz, S. J., Pantin, H., Coatsworth, J. D., & Szapocznik, J. (2007). Addressing the challenges and opportunities for today's youth: toward an integrative model and its implications for research and intervention. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 117–44.
- Simões, C., Matos, M. G., & Morgan, A. (2015). Facing the adversity: The role of internal assets on wellbeing in adolescents with special needs. *Spanish Journal of Psychology*, 18(e56), 1-14. doi: 10.1017/sjp.2015.41
- Small, S., & Memmo, M. (2004). Contemporary Models of Youth Development and Problem Prevention: Toward an Integration of Terms, Concepts, and Models. *Family Relations*, 53, 3-11. doi: 10.1111/j.1741-3729.2004.00002.x
- Tolan, P. (1996). How resilient is the concept of resilience? *The Community Psychologist*, 29, 12–15.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the incredible years' teacher and child training programs in high risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 471–88.
- Werner, E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5, 503–515.
- Whitlock, J., & Hamilton, S. (2001). *Youth development principles and practices: Defining what it is and is not*. Ithaca, NY: Unpublished manuscript, Department of Human Development, Cornell University.
- Zeldin, S., Kimball, M., & Price, L. (1995). *What are the day-to-day experiences that promote youth development?: An annotated bibliography of research on adolescents and their families*. Washington, DC: Academy for Educational Development, Center for Youth Development and Policy Research.

EREBEA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Núm. 10 (2020), pp. 31-52

ISSN: 0214-0691

<http://dx.doi.org/10.33776/erebea.v10i0.4959>

RISK BEHAVIORS AMONG YOUNG PEOPLE: THE ROLE OF DEVELOPMENTAL ASSETS

Sahar Issa

Kronstad District Psychiatric Center, Norway

Mali Frøshaug Rossland

Regional Office for Children, Youth and Family Affairs, Eastern Norway

Nora Wiium

Faculty of Psychology, University of Bergen, Norway

ABSTRACT

Youth risk behaviors have both personal and societal consequences and can also have grave economic cost if not addressed effectively. Positive Youth Development (PYD) as a theoretical framework proposes that facilitating developmental assets (i.e., internal and external assets, such as positive values and social support) among young people would lead to positive outcomes as well as a possible reduction in negative outcomes. The empirical evidence supporting these assertions mostly come from studies involving American samples. In the present study, we examine whether the experience of more developmental assets is associated with less engagement in three risk behaviors: drunkenness, violence and crime among 591 Norwegian students (55% girls), mean age 16.70 (SD = .90). Our results indicate that while several significant correlations were observed between developmental assets and risk behaviors, only two internal assets: positive values and social competence, and two external assets: support and boundaries and expectations were significant predictors of

RESUMEN

Las conductas de riesgo en los jóvenes tienen consecuencias tanto personales como sociales y también pueden tener un grave coste económico si no se abordan de manera eficaz. El marco teórico del Desarrollo Positivo Juvenil (DPJ) propone que fomentar los activos del desarrollo (internos y externos, como pueden ser los valores positivos y el apoyo social) entre los jóvenes conduciría a resultados positivos, así como a una posible reducción de los resultados negativos. La evidencia empírica que respalda estas afirmaciones proviene principalmente de estudios con muestras estadounidenses. En el presente estudio, examinamos si la presencia de más activos de desarrollo se asocia con una menor participación en tres conductas de riesgo: embriaguez, violencia y delincuencia, entre 591 estudiantes noruegos (55% niñas), con una edad promedio de 16,70 (DT = 0,90). Nuestros resultados indicaron que si bien se observaron varias correlaciones significativas entre los activos del desarrollo y las conductas de riesgo, sólo dos activos internos (valores positivos y competencia

a risk behavior in multivariate regression analysis. Although these positive findings have some implications for intervention and youth policy, more research is needed to ascertain the short- and long-term protective effects of the developmental assets on risk behaviors among Norwegian youth.

KEYWORDS

Positive youth development; developmental assets; risk behaviors; Norway.

Fecha de recepción: 24 de septiembre de 2020

Fecha de aceptación: 26 de octubre de 2020

social) y dos activos externos (apoyo social, y límites y expectativas) fueron predictores significativos de conducta de riesgo en el análisis de regresión multivariante. Aunque estos hallazgos tienen algunas implicaciones para la intervención y la política con la población juvenil, se necesita más investigación para determinar los efectos protectores a corto y largo plazo de los activos del desarrollo sobre las conductas de riesgo entre los jóvenes noruegos.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo positivo juvenil; activos de desarrollo; conductas de riesgo; Noruega.

AUTHOR NOTE:

This research was funded by the Faculty of Psychology, University of Bergen, Norway. We would like to thank our youth participants in Norway for their engagement in the present study.

Adolescence is one of the key developmental periods of the life course, a period that is characterized by significant biological, social, and cognitive changes. These large and rapid changes increase the possibility for both positive and negative developmental outcomes. Although many youth do not participate in risk behaviors, several others engaged in high risk behaviors that can cause both acute, and chronic health challenges (Balocchi, Chiamenti & Lamborghini, 2013). The identity formation processes that young people go through during adolescence is not only associated with the strive for independence, but it can also be a period of experimentation and engagement in risk behaviors (Spano, 2004). As engagement in risk behaviors is a leading cause of mortality in youth (Balocchi et al., 2013), researchers and professionals are keen to understand both predictors and protective factors.

Research on risk behaviors suggests that predictors are located on both individual and contextual levels (Muchimba, 2019; Wium, & Wold, 2009). Among young people, key factors of risk behaviors include personal factors (e.g., male gender, older adolescents, low academic success and positive attitudes; Borić, Simić, & Erić, 2015; Wium, & Wold, 2009), family factors (e.g., insufficient, passive or lack of paternity/maternity, parent-child relationship; Moradi, Fathali Lavasani, & Dejman, 2019; Shek, Zhu, Dou, & Chai, 2020) and community-level factors (e.g., school-connectedness, school disciplinary measures; Muchimba, 2019; Wium & Wold, 2011). Thus, to understand the development of risk behaviors in youth, both individual and contextual factors need to be studied. While several of these factors, especially those related to demographics are fixed and unchangeable, others, such as parent-child relationship and school-connectedness can be modified.

Earlier methods of reducing risk behaviors focused primarily on youth weaknesses and problem behaviors. This deficit approach led to problem-focused prevention strategies, programs, and guidelines (Donovan & Jessor, 1985; Elias & Weissberg, 2000). In recent decades, a new approach, which focuses on the positive aspects of youth development has emerged. The focus has been on promoting developmental assets that can act as a buffer or facilitator of healthy development rather than guidelines to reduce problem behaviors (Leffert et al., 1998; Scales, 1999). A widely used framework for understanding positive development of young people is the developmental asset model proposed by

Benson (1990, 2007) and the Search Institute in Minneapolis, United States. Consistent with the asset model, youth development is enabled by the access to developmental assets (e.g., positive values and social support) in youth contexts. In the present study, we examine the protective role of developmental assets as indicated by youth strengths and contextual resources in risk behaviors, such as drunkenness, violence and crime among Norwegian youth.

POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT AND DEVELOPMENTAL ASSETS

Positive Youth Development (PYD) is a perspective in developmental psychology that contrasts with prevention science. The perspective focuses on youth as potential resources, rather than problems that need to be prevented (Silbereisen & Lerner, 2007). PYD is anchored in relational developmental system theories that describe youth development as a function of the interaction between individuals and their contexts, such as family, peers, school, workplace, neighborhood and community (Benson, 2007; Lerner et al., 2005; Overton, 2010). The assumption is that all young people have strengths that when aligned with the resources in their contexts will create an adaptive developmental process where both youth and their contexts benefit. Thus, this reciprocal and beneficial relationship is expected to facilitate thriving and civic engagement among young people (Lerner et al., 2005).

Within the PYD framework, youth strengths and contextual resources have typically been referred to as developmental assets (Benson, 2007). In collaboration with the Search Institute, Peter Benson presented 40 developmental assets, which he put under two major categories: internal and external assets. Internal assets, which represent individual and psychological characteristics, were further grouped into four sub-categories: *commitment to learning* (e.g., achievement motivation, and school engagement), *positive values* (e.g., integrity and responsibility), *social competencies* (e.g., planning and decision-making, and resistance skills) and *positive identity* (e.g., self-esteem and sense of purpose). External assets represent the contextual and relational features of socializing system and also comprised four sub-categories: *support* (e.g., family support and caring school climate), *empowerment* (e.g., how the community values youth and community's perception of youth as resources), *boundaries and expectations* (e.g., family boundaries and significant others' expectations of young people), and *constructive use of time* (e.g., in creative activities and youth programs) (Benson, 2007). Together, internal and external assets signify skills, resources and opportunities that can be found in five different youth contexts: personal, social, family, school, and community. Earlier studies with samples from diverse ethnic groups and countries have not only confirmed the psychometric properties of the scales that have been used to assess the assets but also the facilitating role of the assets in youth development (Scales, 2011; Scales, Roehlkepartain, & Shramko, 2017).

DEVELOPMENT ASSETS AND RISK BEHAVIORS

Although the PYD theoretical assumption highlights the role of the developmental assets in the promotion of positive youth outcomes and healthy development, the protective role of the assets on risk behaviours has also been observed, empirically. For example, Scales (1999) studied the relationship between Benson's (2007) 40 developmental assets, risk behavior patterns and thriving in a sample of almost 100,000 6th-12th grade youth in 213 different communities across the United States and found that youth who reported 31-40 developmental assets were less likely to show risk behavior patterns relative to those who reported 0-10 assets. Specifically, youth who experienced the highest assets were less likely to report abuse of alcohol or the experience of violence compared to those who experienced low (0-10) or average (11-20) assets. Moreover, Scales (1999) observed that at every level of developmental deficits, such as experiencing violence, spending too much time alone without supervision or being abused physically, youth who reported high assets were risk-free despite their deficits. Further, youth in vulnerable conditions appear to benefit more from high levels of assets even in increasing vulnerable conditions. Thus, despite the experience of some deficits, youth with high level of assets were able to completely avoid risk behaviors.

In another American study involving 30,916 students in grades 8-12, Murphey, Lamonda, Carney, and Duncan (2004) observed that the number of assets (e.g., academic success, and communication with parents about school) reported by the students was negatively associated with each of the seven risk behaviors that were also assessed (e.g., binge drinking and marijuana use for the past 30 days). The findings were independent of demographic factors, such as gender, grade and ethnicity. Moreover, an independent assessment of the assets revealed that each of them was a significant predictor of the risk behaviors, although academic success (measured as grades in school) was found to be the strongest predictor of most of the risk behaviors.

Chatterjee and colleagues (2018) explored the moderating effect of internal assets on the association between adverse experiences in childhood and early initiation of marijuana and alcohol use. Their sample comprised 79, 339 9th and 11th graders, attending public schools in Minnesota, United States. Adverse childhood experiences included experiences of any abuse and or any household dysfunction, while positive identity and social competence were assessed as internal assets. The authors found that internal assets moderated the influence of experiencing both abuse and household dysfunction on early initiation of marijuana and alcohol use in female participants. Thus, for girls who reported lower internal assets scores, the association between adverse childhood experiences and marijuana or alcohol initiation was stronger relative to girls who reported high scores on internal assets.

In a study with 510 students who self-identified as American Indian, Greene, Eitle, and Eitle (2018) investigated the protective role of personal, family, school, and community assets in risky sexual behaviors, such as early sexual debut, number of sexual partners and frequency of condom use. They found that self-control (personal asset), family support and parent communication (family assets) as well as school attachment and non-deviant friends (school assets) and caring adults (community asset) were protective of several of the risky sexual behaviors. Moreover, the authors found that cumulative assets as a variable was an important predictor of the sexual behaviors, where a standard deviation increase in cumulative assets was associated with a 46% decrease in the odds of engaging in early sexual debut.

Thus, from earlier studies, the empirical evidence regarding the protective role of the developmental assets or resources, whether as individual or in cumulative form, has been supported. Although some of these studies have been conducted outside the United States, most studies have involved American contexts and samples. In the present study, we extend the scope of research context as well as the generalizability of Benson's (2007) assets by studying the protective role of these assets in risk behaviors, such as drunkenness, violence and crime activities in a Norwegian youth sample.

THE PRESENT STUDY

In Norway, the alcohol culture is relatively liberal, and the acceptance level for intoxication and consumption is significantly higher compared to countries in southern-Europe, for example (Nordlund & Østhus, 2012). Although a decline has been seen over the last decade, there are still many, including young people who have unhealthy alcohol consumption lifestyles. For example, in a recent study by Bakken (2019), 3-4 % of Norwegian early adolescents, and 80% of students, ages 16-19 reported that they had gotten drunk in the last 12 months. Among youth, alcohol consumption usually occurs in settings related to socialization and flirting, while for some, engaging in the behavior marks a kind of transition from childhood to adolescence (Bakken, 2019).

Violence and criminal offences are also reported to some extent among young people in Norway. In a study conducted to assess these behaviors, 13% reported that they had threatened someone with violence, while 34% of boys, and 11% of the girls reported that they had been in a physical fight (Bakken, 2018). Statistics from the Police department for the first half of 2019 showed that the incidence of physical violence has increased significantly from 2015 (Straffeloven, 2019). The increase among boys is most evident, as they are to a greater extent found to engage in various forms of violence relative to girls (Bakken, 2018).

Norwegian societies like many others want a healthy and positive development for their youth. Subsequently, both local initiatives and national youth policies

addressing areas, such as education, active citizenship, participation and civil engagement have been put together to enable youth to participate in economic, social, and political development. In the present study, we examine a sample of Norwegian youth's access to developmental assets and how these resources are related to their engagement in risk behaviors. As observed in several studies, we hypothesize that youth who score high on developmental assets will also report less drunkenness, violence and crime.

METHOD

PARTICIPANTS

The current study collected data from 591 upper secondary school students attending a public school in Bergen, Norway as part of a cross-national research project (Wiium & Dimitrova, 2019). The age range of participants was 15-19 years ($Mage = 16.70$, $SD = .90$). In terms of gender distribution, 55% were girls. Furthermore, about 56% reported having a father with post-secondary education, while 67% had a mother with similar level of education.

MEASURES

Demographics. Participants were asked to provide information about their gender (i.e., boy or girl), age and parents' education (i.e., no education, primary school, secondary school, technical or vocational school and university education). In the analysis, the five response categories of parents' education were treated as two categories: lower than post-secondary and post-secondary.

Developmental assets. Participants were asked to indicate the extent to which they had experienced Benson's (2007) four internal asset categories (i.e., *commitment to learning*, *positive values*, *social competencies* and *positive identity*) and four external asset categories (i.e., *support*, *empowerment*, *boundaries and expectations* and *constructive use of time*). Items measuring internal assets were related for example, to learning new things, helping other people, planning ahead and making good choices, as well as feeling good about one's future. For external assets, items were for example related to asking parents for advice, being given useful roles and responsibilities in youth settings, having friends who are good role models and being involved in creative activities, such as music and theatre. Responses were on a 4-point Likert scale ranging from 1 (Not at all or rarely) to 4 (Extremely or almost always), with high scores indicating more experiences of the assets.

While Benson (2007) proposes 40 assets, in the Developmental Assets Profile (Search Institute, 2020), assets that address multiple contexts (e.g., home and school) have been expanded such that each context is addressed separately. In the present study, 51 items reflecting the 40 assets were examined. Besides *constructive use of time*, Cronbach's alphas of the internal assets and external assets ranged from .73 to .86, indicating adequate internal consistencies.

Constructive use of time had a Cronbach's alpha of .44. The Cronbach's alpha values are similar to those ($\alpha = .60s - .80s$) reported by Scales, Benson, Leffert, & Blyth (2000). For data analysis, composite variables that reflect the number of assets reported for each of the eight asset category were created by recoding the 4-point Likert scale into a binary one (i.e., responses 1 and 2 as *asset absent*; 3 and 4 as *asset present*).

Risk-behaviors. Participants reported on three risk behaviors: drunkenness, 1 item related to whether they have been drunk one or more times in the last 30 days; violence, 3 items, asking for example, whether they had physically harmed anyone one or more times in the last 12 months; crime, 2 items, where participants indicated for example, whether they have been involved in shoplifting one or more times in the last 12 months. Response options were 0 (No) and 1 (Yes). Composite variables were created for violence and crime so that for crime, for example, the scale ranged from 0 to 2, 0 (indicating no engagement in crime), 1 (engagement in one crime activity) and 2 (engagement in 2 crime activities).

PROCEDURE

The study was approved by the Regional Committee for Medical and Health Research Ethics (REK) in Norway, and the data collection was conducted in 2015. Prior to the survey, informed consent was obtained, first from the head of school and then from the participants who had been informed about the goals and procedure of the study. Upper secondary school students from one public school in Hordaland municipality that had recently been created out of 4 schools took part in the survey, with a response rate of 70%. Data collection lasted for about 40 minutes during school hours. Participants had access to the questionnaire through the school's internal web system. The questionnaire was translated from English to Norwegian by Semantix Translations Norway AS, an organization that specializes in interpreting and translation services.

STATISTICAL ANALYSIS

Statistical Package for the Social Science (SPSS) version 25 was used for the data analyses. Chi-square analyses were conducted to examine the distribution of the three risk behaviors across the demographic variables: gender, age, and parents' education. Correlation analysis was performed to assess the extent to which the different study variables correlated with each other. Finally, regression analysis was undertaken to examine the influence of the developmental assets on drunkenness, violence, and crime in the Norwegian sample, while controlling for demographic variables. Pairwise deletion was used to account for missing data and the p-value, $p < .05$ was used to assess statistical significance.

RESULTS

CHI-SQUARE ANALYSIS OF RISK BEHAVIORS ACROSS DEMOGRAPHIC VARIABLES

Chi-square analysis did not show any significant difference in drunkenness across gender, father's, or mother's education. However, age difference was observed, $X^2(4, N = 497) = 54.604, p = .000$, where the proportion of drunkenness increased from 3.7% among 15 years to 21.3% among 16 years, and further to 39.6% among 17 years (Table 1). For violence, the only significant result was found for gender, $X^2(3, N = 586) = 9.727, p = .021$, where boys relative to girls reported the highest incidence of both one (51.4%), two (72.7%) and three (85.7%) acts of violence (Table 1). Furthermore, for crime, only significant age difference was observed, $X^2(8, N = 531) = 16.262, p = .039$, where 16-year-olds reported the highest incidence (54.5%) of two crime activities and 19-year-olds reported no crime (Table 1).

CORRELATION ANALYSES OF STUDY VARIABLES

Negative and statistically significant correlations were observed among the eight asset categories and three risk behaviors although they were weak (.10 - .29) to moderate (.30 - .49) (Cohen, 1988). The highest significant correlation was found between *support* and violence ($r = -.32, p < .01$), while the lowest was between *positive values* and violence ($r = -.09, p < .05$). Rather unexpectedly, a positive and significant correlation was found between *constructive use of time* and crime, ($r = .09, p < .05$), although the correlation was small (Table 2).

Several significant correlations were also found between the demographic variables (especially, gender and age), the asset categories and risk behaviors. Significant correlations between gender and the internal assets indicated that girls scored higher than boys on *commitment to learning* ($r = .14, p < .01$), *positive values* ($r = .16, p < .01$), and *social competence* ($r = .21, p < .01$), while boys scored higher than girls on *positive identity* ($r = -.14, p < .01$). For external assets, girls scored higher than boys on *support* ($r = .13, p < .01$) as well as *boundaries and expectation* ($r = .14, p < .01$). For risk behaviors, boys only reported more violence than girls ($r = -.13, p < .01$). Like gender, significant correlations were observed between age and several asset categories, where younger participants reported more *positive values* ($r = -.11, p < .05$), *support* ($r = -.09, p < .05$), *boundaries and expectations* ($r = -.15, p < .01$) and *constructive use of time* ($r = -.11, p < .05$). For risk behaviors, older participants reported more drunkenness ($r = .31, p < .01$), but less crime ($r = -.09, p < .05$), relative to younger peers. The only significant correlation between parents' education and the asset categories as well as the risk behaviors was between mother's education and *support* ($r = .12, p < .01$), where participants whose mothers had post-secondary education reported more assets compared to peers whose mother had lower than post-secondary education.

		Risk behaviors											
		Drunkennes				Violence				Crime			
		No <i>n</i> (%)	Yes <i>n</i> (%)	Total <i>N</i> (%)	0 <i>n</i> (%)	1 <i>n</i> (%)	2 <i>n</i> (%)	3 <i>n</i> (%)	Total <i>N</i> (%)	0 <i>n</i> (%)	1 <i>n</i> (%)	2 <i>n</i> (%)	Total <i>N</i> (%)
Gender**	Boy	171 (46.3)	71 (39.9)	242 (44.2)	227 (42.7)	19 (51.4)	8 (72.7)	6 (85.7)	260 (44.4)	244 (44.2)	9 (39.1)	7 (63.6)	260 (44.4)
	Girl	198 (53.7)	107 (60.1)	305 (55.8)	304 (57.3)	18 (48.6)	3 (27.3)	1 (14.3)	326 (55.6)	308 (55.8)	14 (60.9)	4 (36.4)	326 (55.6)
	Total	369 (67.5)	178 (32.5)	547 (100)	531 (90.6)	37 (6.3)	11 (1.9)	7 (1.2)	586 (100)	552 (94.2)	23 (3.9)	11 (1.9)	586 (100)
Age**	15	21 (6.3)	6 (3.7)	27 (5.4)	25 (5.2)	3 (9.7)	0 (0.0)	1 (14.3)	29 (5.5)	24 (4.8)	2 (9.2)	3 (27.3)	29 (5.5)
	16	174 (52.3)	35 (21.3)	209 (42.1)	200 (41.4)	11 (35.5)	5 (50.0)	4 (57.1)	220 (41.4)	208 (41.8)	6 (27.3)	6 (54.5)	220 (41.4)
	17	90 (27.0)	65 (39.6)	155 (31.2)	154 (31.9)	13 (41.9)	3 (30.0)	1 (14.3)	171 (32.2)	160 (32.1)	10 (45.5)	1 (9.1)	171 (32.2)
	18	44 (13.2)	53 (32.3)	97 (19.5)	96 (19.9)	3 (9.7)	2 (20.0)	1 (14.3)	102 (19.2)	97 (19.5)	4 (18.2)	1 (9.1)	102 (19.2)
	19	4 (1.2)	5 (3.0)	9 (1.8)	8 (1.7)	1 (3.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	9 (1.7)	9 (1.8)	0 (0.0)	0 (0.0)	9 (1.7)
	Total	333 (67.0)	164 (33.0)	497 (100)	483 (91.0)	31 (5.8)	10 (1.9)	7 (1.3)	531 (100)	498 (93.8)	22 (4.1)	11 (2.1)	531 (100)
Father's education Lower than post-secondary		47 (14.5)	25 (16.1)	72 (15.0)	68 (14.5)	9 (30.0)	1 (11.1)	1 (14.3)	79 (15.3)	75 (15.4)	4 (23.5)	0 (0.0)	79 (15.3)
	Post-secondary	278 (85.5)	130 (83.9)	408 (85.0)	401 (85.5)	21 (70.0)	8 (88.1)	6 (85.7)	436 (84.7)	413 (84.6)	13 (76.5)	10 (100.0)	436 (84.7)
	Total	325 (67.7)	155 (32.3)	480 (100)	469 (91.1)	30 (5.8)	9 (1.7)	7 (1.4)	515 (100)	488 (94.8)	17 (3.3)	10 (1.9)	515 (100)
Mother's education Lower than post-secondary		55 (16.2)	19 (11.7)	74 (14.7)	73 (15.0)	7 (22.6)	1 (9.1)	0 (0.0)	81 (15.1)	78 (15.4)	3 (15.8)	0 (0.0)	81 (15.1)
	Post-secondary	285 (83.8)	143 (88.3)	428 (85.3)	414 (85.0)	24 (77.4)	10 (90.9)	7 (100.0)	455 (84.9)	428 (84.6)	16 (84.2)	11 (100.0)	455 (84.9)
	Total	340 (67.7)	162 (32.3)	502 (100)	487 (90.9)	31 (5.8)	11 (2.1)	7 (1.3)	535 (100)	506 (94.4)	19 (3.5)	11 (2.1)	536 (100)

Table 1. *Chi-square Analysis of Risk Behaviors across Demographic Variables*
Note. ** Chi-square analysis indicates a significant association between age and drunkenness, gender and violence, age and crime at $p < 0.1$.

<i>Study variables</i>	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Gender	.01	.02	-.01	.14**	.16**	.21**	-.14**	.13**	.06	.14**	.02	.06	-.13*	-.03
2. Age		-.13**	-.14**	-.08	-.11*	-.03	-.05	-.09*	-.03	-.15**	-.11*	.31**	-.05	-.09*
3. Father's education			.34**	.00	.04	.04	.03	.05	.05	.04	-.03	-.02	-.04	-.03
4. Mother's education				-.05	-.03	-.01	.04	.12**	.04	.08	.05	.06	.02	.05
5. Commitment to learning					.54**	.57**	.48**	.40**	.46**	.46**	.22**	-.12**	-.08	-.10*
6. Positive values						.65**	.38**	.31**	.34**	.41**	.18**	-.16**	-.09*	-.06
7. Social competence							.47**	.35**	.43**	.48**	.17**	-.05	-.21**	-.15**
8. Positive identity								.36**	.51**	.39**	.23**	-.04	-.13**	-.10*
9. Support									.57**	.63**	.30**	-.06	-.32**	-.15**
10. Empowerment										.62**	.31**	.03	-.16**	-.17**
11. Boundaries & expectations											.30**	-.11**	-.24**	-.17**
12. Constructive use of time												.05	.02	.09*
13. Drunkenness													.14**	.23**
14. Violence														.54**
15. Crime														-
Descriptive analysis														
Range	15-19	0-1	0-1	0-7	0-7	0-7	0-4	0-7	0-6	0-9	0-4	1-2	0-3	0-2
Mean	16.70	.85	.85	5.51	5.50	5.90	2.68	4.84	5.13	6.85	1.73	1.32	.14	.08
Standard deviation	.90	.36	.36	1.79	1.66	1.61	1.48	1.74	1.27	1.87	1.00	.47	.48	.33

Table 2. *Correlation Analysis of Demographic Variables, Developmental Assets and Risk Behaviors*

Note. Gender: 1 (boy), 2 (girl); Mean (SD) 1.56 (.50); *significant at $p < .05$; **significant at $p < .01$.

PREDICTING RISK BEHAVIORS: REGRESSION ANALYSES

In regression analyses (logistic or linear), the influence of all eight asset categories was assessed on the three risk behaviors, separately, while controlling for the demographic variables. In logistic regression of drunkenness, *positive values* retained its significance, ($OR = 0.72$; 95% $CI = 0.60-0.87$), while the external asset categories, *empowerment* ($OR = 1.40$; 95% $CI = 1.04-1.86$) and *constructive use of time* ($OR = 1.40$; 95% $CI = 1.07-1.82$) showed positive associations with drunkenness, as in correlation analysis. Significant odds ratios were also found for several of the demographic variables (Table 3).

Results from the linear regression of violence indicated *social competence* ($\beta = -.19$, $p < .01$), *support* ($\beta = -.17$, $p < .01$), as well as *boundaries and expectations* ($\beta = -.17$, $p < .05$) as significant predictors of the outcome, where participants who reported more of the assets were less likely to engage in violence. However, *commitment to learning* ($\beta = .12$, $p < .05$) and *constructive use of time* ($\beta = .10$, $p < .05$) had positive association with violence (Table 4). We do not find this positive association with *commitment to learning* in the correlation, and therefore consider it as due to a suppression effect. Suppression effect applies when the direction of an association between two variables is reserved after a third variable is introduced. This usually applies when the two independent variables are highly correlated. In the results, some of the developmental assets correlate quite highly with each other, but not higher than 0.80, which is the most typical cut-off in multicollinearity tests (Vatcheva, Kee, & McCormick, 2016). None of the demographic variables was significant in this multivariate regression analysis of violence. On their own, the demographic variables explained 2.1% of the variance in violence ($R^2 = .021$), while the asset categories explained an additional 10% of the variance.

For crime, results from the linear regression only showed *constructive use of time* as a significant predictor, where participants who reported more of the assets were also more likely to commit crime ($\beta = .17$, $p < .01$). This association was also found in the correlation. Furthermore, although *social competence* correlated significantly with crime, the association was barely significant in the multivariate regression analysis ($\beta = -.11$, $p = .099$), and no demographic variable was significantly related to crime (Table 4).

DISCUSSION

MAIN FINDINGS

Chi-square analysis of the association between the demographic factors and risk behaviors showed a significant association between age and drunkenness, where older participants more than younger peers engaged in the behavior. In contrast, younger participants reported more crime than older peers. Furthermore, boys reported higher incidence of violence relative to girls. Neither father's nor mother's education was associated with any of the risk behaviors. In correlation

Variables	B	S.E.	Sig.	OR	95% CI
Gender	.58	.26	.026.	1.79	1.07 - 2.97
Age	.78	.14	.000	2.19	1.67 - 2.87
Father's education	-.22	.34	.526	.81	.41 - 1.57
Mother's education	1.10	.47	.008	3.00	1.33 - 6.78
Commitment to learning	-.06	.09	.528	.94	.79 - 1.13
Positive values	-.33	.10	.001	.72	.60 - .87
Social competence	.01	.11	.897	1.02	.82 - 1.26
Positive identity	-.05	.10	.600	.95	.78 - 1.12
Support	-.10	.09	.276	.90	.75 - 1.09
Empowerment	.333	.15	.024	1.40	1.04 - 1.86
Boundaries & expectations	-.11	.09	.245	.90	.75 - 1.08
Constructive use of time	.33	.14	.014	1.40	1.07 - 1.82

Table 3. *Logistic Regression Analysis of Drunkenness: Demographic Variables and Developmental Assets*

Note. S.E. – Standard Error; OR – Odds ratio; CI – Confidence interval.

	Violence			Crime		
	Unstandardized coefficient		β	Unstandardized coefficient		β
	B	S.E.		B	S.E.	
Step 1						
Constant	.81	.43		.60	.30	
Gender	-.12	.04	-.12	-.02	.03	-.03
Age	-.03	.03	-.05	-.03	.02	-.09
Father's education	-.07	.07	-.05	.00	.05	.01
Mother's education	.04	.07	.03	.03	.05	.04
Step 2						
	$F(12, 452) = 5.205, p = .000$			$F(12, 452) = 3.316, p = .000$		
Constant	1.25	.44		.79	.31	
Gender	-.08	.05	-.08	.01	.03	.01
Age	-.04	.03	-.07	-.03	.02	-.08
Father's education	-.06	.06	-.05	.02	.04	.02
Mother's education	.09	.06	.07	.04	.05	.05
Commitment to learning	.03	.02	.12	.00	.01	.01
Positive values	.03	.02	.09	.01	.01	.07
Social competence	-.06	.02	-.19	-.02	.01	-.11
Positive identity	-.00	.02	-.06	-.00	.01	-.00
Support	-.05	.02	-.17	-.02	.01	-.09
Empowerment	.02	.02	.04	-.02	.02	-.08
Boundaries and expectations	-.04	.02	-.17	-.02	.01	-.11
Constructive use of time	.05	.02	.10	.06	.02	.17

Table 4. *Regression Analyses of Violence and Crime: Demographic Variables and Developmental Assets*
Note. S.E. – Standard Error

analysis, several expected correlations were observed between the asset categories and the risk behaviors, although the correlations were mostly weak to moderate.

In regression analysis, a negative association was observed between *positive values* and drunkenness. The result also showed a negative association between violence and three asset categories: *social competence*, *support* as well as *boundaries and expectations* in line with our anticipations. However, and rather expectedly, a positive association was observed in both correlation and regression analyses between *empowerment* and drunkenness, *constructive use of time* and drunkenness and between *constructive use of time* and crime. Moreover, a positive association was observed between *commitment to learning* and violence in regression analysis, a finding that was not observed in the correlation analysis, thus indicating a probable suppression effect.

DEVELOPMENTAL ASSETS AND RISK BEHAVIORS

Using the PYD framework, the present study investigated the hypothesis that youth who experience more developmental assets would be less likely to engage in risk behaviors. While findings from the correlation analysis appear to confirm the hypothesis for several of the asset categories, only two internal assets: *positive values* and *social competences*, and two external assets: *support* and *boundaries and expectations* were significant predictors of a risk behavior in the multivariate regression analysis. Thus, our hypothesis was only partially confirmed.

Not many of the asset categories were associated with drunkenness. Only the *positive values* asset category was a significant predictor. Thus, although as a developmental asset, this finding is supported by earlier studies, such as Scales (1999), which also found a protective effect of the developmental assets, the current finding was not supported by Chatterjee and colleagues (2018), who found a protective effect of positive identity and social competence on alcohol and marijuana use among youth in demanding life situations. One possibility for the current findings could be that the significant influence of *positive values* was reinforced by the other asset categories as they were found to correlate with each other in our study. Another possibility could be that participants' responses to being drunk one or more times during the last 30 days was actually not considered as a risk behavior among upper secondary school students in a liberal alcohol Norwegian culture. Thus, developmental assets may not necessarily act as a protector against drunkenness as the behavior may be socially acceptable in Norway.

Three asset categories: one internal asset category (*social competence*), and two external asset categories (*support* and *boundaries and expectations*) predicted violence. Thus, both individual and contextual level assets appear to be protective against violence in Norwegian youth. In the present study, the behavior is measured as enacting physical harms and engaging in fights. Social competence, which reflected for example, being able to resolve conflicts and accepting people who

are different from one's self could help young people refrain from such violence. Moreover, having parents or guardians who are good at talking about things and neighbors who care (i.e., *support*) as well as a family that provide clear rules and friends who set good examples (i.e., *boundaries and expectations*) tend to highlight the significant role of family and peers in risk behaviors during adolescence. In their study, Fosco, Stormshak, Dishion, & Winter (2012) found that good family ties and parental monitoring protected against substance abuse and antisocial behavior, while Leffert and colleagues (1998) found positive peer influence to be an important predictor of less involvement in antisocial and violent behaviors.

Findings from the multivariate regression analysis did not indicate any significant association between the asset categories and crime, in the anticipated direction, although there was an indication that *social competence* could be a significant predictor ($p = .099$). *Constructive use of time* (an external asset category) was though, found to be positively associated with crime, a finding that was also observed in correlation analysis. This finding contradicts our hypothesis of a negative association between developmental assets and participation in risk behaviors, but it does not differ significantly from previous findings. Gottfredson, Gerstenblith, Soulé, Womer, and Lu (2004) examined the effect of participation in an after-school program on youth delinquent behavior in Maryland, United States, and found that for older students (grades 6-8), participation in the program that offered academic assistance, social skills training, and recreational activities, did not reduce delinquent behavior. Moreover, Spruit, van Vugt, van der Put and van der Stouwe (2016) did not find a negative association between participation in sport (one of the items that measured *constructive use of time*) and youth crime in their meta-analysis.

Still, it is strange to think that participation in creative activities could be promoting the very behaviors that need to be prevented. Although participation in activities, such as sports clubs, leisure clubs, and religious congregations are considered constructive, they can also be arenas where youth come together with other negative peer groups, in addition to the fact that these groups may not always be led or monitored by responsible adults. In the absence of responsible adults and proper supervision, places where youth meet for recreation could be a breeding ground for risk behaviors.

LIMITATIONS AND RECOMMENDATIONS

The present study has some limitations that need to be considered in the interpretation of the findings. First, there is the limitation in relation to the measurement of some of the study variables. For example, drunkenness was assessed as being drunk one or more times in the last 30 days. For young Norwegians and perhaps the Norwegian society, this may not necessarily be considered as a risk behavior because of the liberal alcohol culture in Norway. It is

therefore not surprising that very few associations were observed between the asset categories and drunkenness even in correlation analysis, compared to violence and crime. Thus, in future studies, other behaviors, such as drunk driving could be rather investigated. Still on measurement issues, *constructive use of time* had a low reliability value and did not appear to effectively capture the constructive activities that youth in Norway are involved in. This is not an isolated case as similar findings have been reported, for example, for youth in Turkey and Italy as well (Wiiium, Dost-Gözkan, & Kotic, 2018). Future research should therefore explore creative activities that can be unique for youth in their specific settings.

The present finding could also be replicated in a more representative sample that includes more than upper secondary school students, and preferably with longitudinal design, as the present study was based on cross-sectional data collected from a convenience youth sample. Moreover, the self-report responses of participants can be a limitation of the study. Some of the risk behaviors studied are considered antisocial and, to some extent, go against social norms and legal legislation. The responses of young people could therefore be affected by social desirability. At the same time, the assured anonymity at the beginning of data collection provided participants with the opportunity to answer honestly, without experiencing any consequences.

IMPLICATIONS FOR RESEARCH, POLICY AND PRACTICE

The present study indicates that both internal and external developmental assets are protective against youth risk behaviors and that the role of these resources may differ across countries and cultures. This latter argument is based on comparisons that have been made with earlier studies of the assets in the American context. Thus, the current study provides a relevant framework for further research on the developmental assets and their role in preventing risk behaviors among young people in Norway and other Scandinavian countries. The influence of demographic factors, such as gender, age and parents' education will be relevant to explore as some of them were significantly related to the developmental assets and risk behaviors. With risk behaviors, other relevant forms of violence, such as digital and psychological violence (i.e., using electronic devices to intentionally frighten or hurt, verbal aggression, intimidation) that goes beyond what was studied can be investigated. With the rise of social media and continuous access to the internet, it is conceivable that much of the violence that young people are exercising, and experiencing, is taking place on social media platforms. By including these types of violence and other risk behaviors, one would be able to examine a broader picture of the link between developmental assets and risk behaviors.

Furthermore, the current findings lay an important foundation for youth policy. The protective role of the developmental assets in risk behaviors that was

observed is important to note. Risk behaviors can be a major financial and social burden for society, and it will be of political interest to come up with strategies that can prevent or reduce the behavior, while promoting the course of young people, as this will yield socio-economic benefits. Investments could be made in effective youth programs that will enable youth to develop to their full potential.

For practical implications, youth contexts, such as home, school and local communities can take advantage of the fact that putting in efforts to nurture developmental assets for young people would be one way of preventing them from engaging in risk behaviors. Moreover, teaming up with other youth contexts in resource-building activities would be an effective way to address risk behaviors in young people as well as liberal social and cultural norms on risk behaviors, such as alcohol consumption.

CONCLUSION

Adolescence is a key developmental period in the life course as much of the foundation for the future is established here. Positive Youth Development and the developmental asset model have proven to be an important framework in understanding the skills, opportunities and resources that are needed to protect against youth risk behaviors. Much research has been done with American samples, and it is therefore of great interest to conduct similar studies outside the United States, such as our Norwegian study, in order to investigate whether the link between developmental assets and risk behaviors also exists in other contexts. Such studies can contribute significantly to initiatives and intervention programs that target youth risk behaviors.

The present study confirms the protective role of the developmental assets, although not for all asset categories in multivariate analysis. Moreover, assets categories, such as *constructive use of time*, did not appear to reliably capture the creative activities that Norwegian youth are involved in. Thus, despite the positive findings and the implications for intervention, more research needs to be done not only to replicate the positive findings but also to ascertain the short- and long-term protective effects of the developmental assets. Risk behaviors have both personal and societal consequences and can cost society dearly if left unaddressed. It can therefore be important to focus on healthy and positive development so that young people will not only avoid problems, but they can also engage in behaviors that will promote their health and development as well as youth's societal participation. In that sense, future research also needs to investigate the developmental assets' ability to promote positive youth outcomes in Norway and other Scandinavian contexts.

REFERENCES

- Bakken, A. (2018). Ung i Oslo (NOVA Report 6/18). Oslo: NOVA. Retrieved fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Ung-i-Oslo-2018>.
- Bakken, A. (2019). Ungdata. Nasjonale resultater 2019 (NOVA Report 9/19). Oslo: NOVA.
- Retrieved from <https://fagarkivet.oslomet.no/en/item/asset/dspace:15946/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>.
- Balocchini, E., Chiamenti, G., & Lamborghini, A. (2013). Adolescents: Which risks for their life and health? *Journal of Preventive Medicine and Hygiene*, 54(4), 191-194.
- Benson, P. L. (1990). *The troubled journey: A portrait of 6th-12th grade youth*. Minneapolis: Search Institute.
- Benson, P. L. (2007). Developmental assets: An overview of theory, research, and practice. In R. Silbereisen & R. Lerner (Eds.), *Approaches to positive youth development* (pp. 33-59). London: SAGE Publications Ltd.
- Boričić, K., Simić, S., & Erić, J.M. (2015). Demographic and socio-economic factors associated with multiple health risk behaviours among adolescents in Serbia: A cross sectional study. *BMC Public Health* 15, 157. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1509-8>.
- Chatterjee, D., McMorris, B., Gower, A. L., Forster, M., Borowsky, I. W., & Eisenberg, M. E. (2018). Adverse childhood experiences and early initiation of marijuana and alcohol use: The potential moderating effects of internal assets. *Substance Use & Misuse*, 53(10), 1624-1632.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2th ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Donovan, J. E., & Jessor, R. (1985). Structure of problem behavior in adolescence and young adulthood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(6), 890-904.
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *The Journal of school health*, 70(5), 186-190.
- Fosco, G. M., Stormshak, E. A., Dishion, T. J., & Winter, C. E. (2012). Family relationships and parental monitoring during middle school as predictors of early adolescent problem behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(2), 202-213.

- Gottfredson, D. C., Gerstenblith, S. A., Soulé, D. A., Womer, S. C., & Lu, S. (2004). Do after school programs reduce delinquency? *Prevention Science*, 5(4), 253-266.
- Greene, K. M., Eitle, D., & Eitle, T. M. (2018). Developmental assets and risky sexual behaviors among American Indian youth. *Journal of Early Adolescence*, 38(1) 50-73.
- Leffert, N., Benson, P. L., Scales, P. C., Sharma, A. R., Drak, D. R., & Blyth, D. A. (1998). Developmental assets: Measurement and prediction of risk behaviors among adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(4), 209-230.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, 25, 17-71.
- Moradi, P., Fathali Lavasani, F., & Dejman, M. (2019). Adolescent substance abuse and family environment: A qualitative study. *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction*, 8(2): e83781. doi:10.5812/ijhrba.83781.
- Muchimba, M. (2019). Social-ecological predictors of sexual risk behavior among young adults. *Journal of Social, Behavioral, and Health Sciences*, 13(1), 1-14.
- Murphey, D. A., Lamonda, K. H., Carney, J. K., & Duncan, P. (2004). Relationships of a brief measure of youth assets to health-promoting and risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 34, 184-191.
- Nordlund, S., & Østhus, S. (2012). What is alcohol abuse? Attitudes to drinking in seven European countries. *Addiction Research & Theory*, 21(5), 402-409.
- Overton, W. F. (2010). Life-span development: Concepts and issues. I W. F. Overton & R. M. Lerner (Red.), *The handbook of life-span development* (bd. 1, s. 1-29). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Scales, P. C. (1999). Reducing risks and building developmental assets: Essential actions for promoting adolescent health. *The Journal of School Health*, 69(3), 113-119.
- Scales, P. C. (2011). Youth developmental assets in global perspective: Results from international adaptations of the developmental assets profile. *Child Indicators Research*, 4, 619-645.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N., & Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46.
- Scales, P. C., Roehlkepartain, E. C., & Shramko, M. (2017). Aligning youth development theory, measurement, and practice across cultures and contexts:

- Lessons from use of the Developmental Assets Profile. *Child Indicators Research*, 10, 1145-1178.
- Search Institute. (2020). The Developmental Assets® Framework. Retrieved from <http://www.search-institute.org>.
- Shek, D. T. L., Zhu, X., Dou, D., & Chai, W. (2020). Influence of family factors on substance use in early adolescents: A longitudinal study in Hong Kong, *Journal of Psychoactive Drugs*, 52(1), 66-76.
- Silbereisen, R. K. & Lerner, R. M. (2007). Approaches to positive youth development: A view of the issues. In R. Silbereisen & R. Lerner (Eds.), *Approaches to positive youth development* (pp. 3-30). London: SAGE Publications Ltd.
- Spano, S. (2004). Stages of adolescent development. Research facts and findings. Retrieved from http://www.actforyouth.net/resources/rf/rf_stages_0504.pdf.
- Spruit, A., van Vugt, E., van der Put, C. & van der Stouwe, T. (2016). Sports participation and juvenile delinquency: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(4), 655-671.
- Straffeloven. (2019). Lov om straff (LOV-2005-05-20-28) Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28?q=straffeloven>.
- Vatcheva, K. P., Kee, M., McCormick, J. B., & Rahbar, M. H. (2016). Multicollinearity in regression analyses conducted in epidemiologic studies. *Epidemiology*, 6(2), 227. <https://doi.org/10.4172/2161-1165.1000227>.
- Wiiium, N., & Dimitrova, R. (2019). Positive youth development across cultures: Introduction to the special issue. *Child & Youth Care Forum*, 48, 147-153.
- Wiiium, N., Dost-Gözkan, A., & Kotic, M. (2018). Developmental assets among young people in three European contexts. *Child & Youth Care Forum*, 48, 187-206.
- Wiiium, N., & Wold, B. (2009). An ecological system approach to adolescent smoking behaviour. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1351-1363.
- Wiiium, N., & Wold, B. (2011). Actions taken by schools when tobacco policies are violated: Associations with adolescent smoking prevalence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 494-501.

EREBEA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Núm. 10 (2020), pp. 53-68

ISSN: 0214-0691

<http://dx.doi.org/10.33776/erebea.v10i0.4953>

ENVIRONMENTAL ACTION AS ASSET AND CONTRIBUTION OF POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT

Diego Gomez-Baya

*Department of Social, Developmental and Educational Psychology,
Universidad de Huelva*

Gina Tomé

*Faculty of Human Kinetics, Universidade de Lisboa, Portugal
ISAMB, Instituto de Saúde Ambiental, Faculdade de
Medicina, Universidade de Lisboa
Bolsa Pós Doutoramento FCT SFRH/BPD/108637/2015*

Cátia Branquinho

*Faculty of Human Kinetics, Universidade de Lisboa, Portugal
ISAMB, Instituto de Saúde Ambiental, Faculdade de
Medicina, Universidade de Lisboa*

Margarida Gaspar de Matos

*Faculty of Human Kinetics, Universidade de Lisboa, Portugal
ISAMB, Instituto de Saúde Ambiental, Faculdade de
Medicina, Universidade de Lisboa*

ABSTRACT

Positive Youth Development theory (PYD) presents a strength-based conception of transition to adulthood in which positive outcomes appear as consequence of the alignment of youth individual skills and contextual developmental assets. PYD may emerge from environmental action because it allows for developing reasoning skills, decision-making skills, self-efficacy, optimism, good relationships and civic engagement, among other thriving outcomes. Moreover, because values, attitudes and behaviors formed in

RESUMEN

La teoría del desarrollo positivo juvenil (DPJ) presenta una concepción de la transición a la adultez basada en las fortalezas, en la que los resultados positivos aparecen como consecuencia de la conjunción de las competencias individuales de los jóvenes y los activos de los contextos de desarrollo. El DPJ puede surgir de la acción medioambiental porque permite desarrollar competencias de razonamiento, de toma de decisiones, autoeficacia, optimismo, buenas relaciones y compromiso cívico, entre

this life stage influences those in later life stages, youth environmental education deserves greater attention. Developing youth as active citizens creates positive environmental and social change that provides the basis for more sustainable communities. Considering environmental action as a context for PYD, educators or program managers should consider young people as contributors, letting them participate in shared decision making, critical reflection and possibility to inquiry, as well as providing meaningful participation, sense of belonging and authentic care. Some experiences in youth environmental action are reviewed and some recommendations are provided in order to design and implement programs to jointly promote sustainable communities and PYD.

otros resultados positivos. Además, debido a que los valores, las actitudes y los comportamientos formados en esta etapa de la vida influyen en los de etapas posteriores, la educación medioambiental de los jóvenes merece una mayor atención. Desarrollar a los jóvenes como ciudadanos activos permite crear un cambio social y medioambiental positivo que sienta las bases para construir comunidades más sostenibles. Al considerar la acción medioambiental como un contexto para el DPJ, los educadores o gestores de programas deben considerar a los jóvenes como agentes, permitiéndoles participar en la toma de decisiones, la reflexión crítica y la posibilidad de investigar, además de brindar una participación significativa, un sentido de pertenencia y una verdadera actitud de cuidado. En este trabajo se revisan algunas experiencias en acción medioambiental juvenil y se ofrecen algunas recomendaciones para el diseño e implementación de programas para promover a la vez comunidades más sostenibles y el DPJ.

KEYWORDS

Positive youth development; environmental action; participation; engagement; sustainability.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo positivo juvenil; acción medioambiental; participación; compromiso; sostenibilidad.

Fecha de recepción: 24 de septiembre de 2020

Fecha de aceptación: 26 de octubre de 2020

DISCLOSURE STATEMENT:

The authors declare that they have no conflict of interest, nor benefit from the direct application of this research.

The transition from social childhood to adult life has experienced an increase in duration in the last decades, which has brought detrimental consequences for youth health and well-being (Sawyer, Azzopardi, Wickremarathne, & Patton, 2018). This extended life period has been coined as emerging adulthood, starting in late adolescence and continuing to the end of the third decade (Arnett, Zukauskienė, & Sugimura, 2014). This period is subjectively differentiated from adolescence and adulthood, as youth population does not feel represented by the characteristics of those stages. Moreover, identity exploration is a main attribute of emerging adults, with opportunities for exploring different conceptions concerning love, work and worldviews (Arnett, 2000). Arnett et al. (2014) described it as an unstable period, with more frequent changes, more self-focused attention and less social roles, what may provide increased mental health problems. However, emerging adulthood is also a period of increased competence and opportunities for a healthy development. Psychological research has complemented its focus on suffering, illnesses and distress with the examination of the complete human experience, by including fulfilment and well-being as well as human potentials and capabilities (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). In this line, development may be conceived as a process of growth and enhanced skills (Larson, 2000).

Derived from developmental systems theory, in which the plasticity of youth development comes from the reciprocal interactions between biological, individual and contextual levels, Positive Youth Development (PYD) perspective has been formulated (Lerner, Almerigi, Theokas, & Lerner, 2005). PYD perspective presents a strength-based conception of transition to adulthood in which positive outcomes appear as consequence of the alignment of youth individual skills and contextual developmental assets (Lewin-Bizan, Bowers, & Lerner, 2010). Lerner and his colleagues (2005) operationalized PYD in five interactive strengths which were related to positive health and well-being outcomes in intervention programs (Bowers et al., 2010). This 5Cs model is composed of competence (a positive perceived self-efficacy in different domains), confidence (an overall positive self-worth), connection (positive social relationships), character (respect for the society rules and a positive sense of integrity), and caring (skill to show both sympathy and empathy for others).

DEVELOPMENTAL ASSETS AS NUTRIENTS OF PYD: THE ROLE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

Developmental Assets (DA) framework has described the nutrients for PYD (Scales, 2011), following empirical evidence which shows: a preventive effect on risk behaviours (such as, school absenteeism, substance abuse and aggressiveness) and resilience promotion; a generalization across social locations; a balanced distribution between factors at an individual and at ecological level, and an possibility to be satisfied by the community and to be actively reachable by youth (Benson et al., 2006). Benson, Scales and Syvertsen (2011) separated these resources into internal and external ones, so that the internal assets comprised commitment to learning, positive values, social competencies, and positive identity, while external assets are composed of support, empowerment, expectancies and boundaries, and constructive use of time. Research by Theokas et al. (2005) provided factorial validity and a positive interrelation between these two factors. But, as well as the social resources already pointed out, environmental nutriment should also be considered. Since environmental problems have emerged as a result of human behavior, changes in human behavior are needed to mitigate and reverse them. Thus, education for sustainable development has a key role for increasing awareness and learning, breaking the gap between attitudes and behaviors (Buttigieg & Pace, 2013). The participation of youths in decision making at this regard seems crucial to build their own future in a healthy environmental context. Following the New Ecological Paradigm (Dunlap, Van Liere, Mertig, & Jones, 2000), people may value the natural environment because of egoistic (i.e., self-interest) or altruistic concerns (i.e., selfless protection of the environment). Byrka, Hartig and Kaiser (2010) concluded that personally gratifying experiences influenced ecological behavior through its impact on environmental attitudes. Thus, opportunities for restorative experiences in the environment should be promoted as a developmental nutriment. When examining trends in the last decades among adolescents (Wray-Lake, Flanagan, & Osgood, 2010), results showed a decline in personal responsibility for the environment, in conservation behaviors and in the beliefs that resources are scarce. Moreover, results suggested that youth did not accept personal responsibility, but they assign that to the government and adults.

APA (2019) have recommended the need to encourage green behaviors, improve communication concerning climate change, indicating more practical initiatives and preparing for change adaptation. Consequently, intervention programs may be oriented towards actively engaging youth in the identification of community resources and taking the opportunity to work for environmental change, at the same time that they gain resilience to risk and reach positive health outcomes (Atkiss, Moyer, Desai, & Roland, 2011). Because values, attitudes and behaviors formed in adolescence influence those in later life stages (Alwin

& McCammon, 2003) and younger generations will become future leaders for environmental sustainability (Wray-Lake et al., 2010), youth environmental education deserves greater attention. Activity involvement is thus considered as an ecological asset. Early life experiences are strongly connected with future environmental attitudes, by creating a life-long orientation toward nature (Arnold, Cohen, & Warner, 2009).

Agans et al. (2014) concluded that extracurricular programs are key ecological resources related to positive developmental outcomes, providing opportunities for gaining life skills, establishing beneficial intergenerational relationships and engaging in valued activities. The breadth of participation in out-of-school activities was related to more PYD, more contribution and less risk behaviors. Recently, Branquinho and Gaspar de Matos (2018) have presented the assessment of a youth participatory action-research project, called Dream Teens, in a sample of Portuguese adolescents and youth. Results showed that the participation was considered by youth as a person asset and was associated with more integration in volunteer activities, tutoring and mentoring, better leadership skills and more active citizenship. Frاسquilho et al. (2016) concluded that these adolescents-led participatory projects were effective to promote PYD. Participants were empowered to design projects in their own contexts and to create ways to improve youth civic participation, and they felt that their voices were heard, being considered as experts in their own living contexts and well-being. Christens and Peterson (2012) analyzed the role of empowerment in youth development in a sample of American high school students. They concluded that the effect by ecological support (i.e., family cohesion and social support) on developmental outcomes (i.e., self-esteem, school importance, risk behaviors, and psychological symptoms) was partially mediated by the psychological empowerment.

Consequently, complementing social and environmental action would be expected to support more positive outcomes in youth development. According to Emmons (1997), environmental action is a deliberate strategy composed of decisions, planning, implementation and reflection, carried out by an individual or a group aimed at achieving a concrete environmental result. This action can be directly conducted to solve the environmental problem or indirectly by influencing others to contribute (Jensen & Schnack, 1997). Schusler (2009, p.16) argued that environmental action is “process of co-creating environmental and social change that builds individuals’ capabilities for further participation contributing to personal and community transformation”. Thus, youth development should be considered as a central objective in environmental education by practitioners and researchers in program design, so paying further attention to youth as change agents whose understanding and action competences may address the roots of the problems.

Feelings of responsibility for the environment, as well as environmental knowledge and attitude, may be educated in order to increase ecological behaviour (Kaiser, Ranney, Hartig, & Bowler, 1999). Norm-activation models posits that the adscription of responsibility and the awareness of the consequences of own behaviour predict personal obligation to act in favour of the environment (Stern et al, 1993). In this line, a meta-analysis pointed out that youth reported positive attitudes towards environment and several levels of knowledge, while fewer concluding data was observed regarding behavior (Mifsud, 2012). Young people indicated that the main environmental problems were air and water pollution, the loss of biological diversity, the increase of population in big cities and the hazardous waste. As indicated Schusler (2013), youth participation in environmental action requires taking part in making meaning of a particular problem, i.e., in the definition, the analysis of causes, and envisioning and providing possible solutions. Following this author: “Youth environmental action involves feedback loops by which youth contribute to environmental action, which in turn enables youth to develop civic skills and habits and a host of other PYD assets. As youth develop these assets, they become increasingly able to participate effectively in environmental or other community action. In this way, environmental action and PYD may reinforce each other” (p. 102).

Environmental literacy should develop skills for critical thinking and nurture the appreciation for the natural world in order to change behaviour and create a sustainable and environmentally friendly quality of life (Chepesiuk, 2007). Boeve-de Pauw and Van Petegem (2010) conducted a cross-national study on youth environmental attitudes, based on PISA 2006 data in 15-year-old adolescents from 56 countries. Girls showed more positive environmental attitudes and a positive effect was observed by socioeconomic background and cultural/education resources. Moreover, results were consistent with Environmental Deprivation Theory (Tremblay & Dunlap, 1977), so that pro-environmental attitudes arise from greater exposure to environmental degradation. Contextual variables were observed to strongly explain these attitudes, compared to demographics, so that those youth living in countries with polluted environments (e.g. water quality, air quality and environmental health) presented more pro-environmental attitudes. Furthermore, Kudryavtsev, Krasny and Stedman (2012) found that a greater sense of place was associated with more pro-environmental behaviours. Environmental education may create symbolic associations with places that define individual and cultural identity, in form of place attachment (a bond between people and places) and place meaning (symbolic meaning ascribed to places). Arnold, Cohen and Warner (2009) conducted a research by interviewing young environmental leaders aimed to discover past influences on their current involvement in environmental action. The most important influences they reported were parents, outdoor experiences in childhood, peers and role models, youth groups, teachers and conferences.

THRIVING AS A RESULT OF PYD: ENVIRONMENTAL ACTION AS A YOUTH CONTRIBUTION

The development of the 5Cs are expected to promote thriving, what is defined as a life trajectory with contribution to self, family, community and civil society (Lerner, Dowling, & Anderson, 2003). This contribution has been conceptualized as the sixth C of the model and empirical studies have shown positive outcomes at individual level (e.g., psychological adjustment, self-regulation skills, resilience, academic adjustment and healthy lifestyles) and also greater prosocial behavior and social engagement with peers, family and community (Branquinho & Gaspar de Matos, 2018; Catalano et al., 2004; Durlak et al., 2007; Gaspar de Matos, Santos, Reis, & Marques, 2018; Olson & Goddard, 2015). Lewin-Bizan et al. (2010) described positive developmental cascades in the US, in which positive parenting was longitudinally related with better self-regulation skills, what was associated with more PYD and in turn predicted greater social engagement. Geldhof, Bowers and Lerner (2013) indicated that in the process of thriving, there are adaptive self-regulations between youth strengths and the assets presented in the ecologies, so underlining the relevance of examining thriving within the specific scenarios. In other work, youth participation was longitudinally related to intentional self-regulation, which in turn predicted PYD and contribution (Mueller et al., 2011). Thriving is defined as the basis of personhood and civil society and is a marker of healthy and successful developmental regulations (Lerner, Brentano, Dowling, and Anderson, 2002).

Sherrod (2007, p.63) argued that civic engagement overlaps the most with the sixth C of PYD model, i.e., contribution, emphasizing the active role of young people as “agents of change in building the assets-promoting qualities of communities and societies”. Umholtz (2013) proposed engaging youth through environmental-based experiential education for sustainable development, as a context for alienated and low-income youth to find a positive meaning and purpose and reconnect with their communities and education. This author conceived this model within a social constructivist approach in which PYD emerges from environmental education because it provides the contextual and collaborative learning, relationships and knowledge building and also individual attention. Thus, there is a positive feedback loop between youth participation in environmental action and individual and community development. Developing youth as active citizens creates positive environmental and social change that provides the basis for more sustainable communities (Schusler, Krasny, Peters, & Deckers, 2009). Schusler and Krasny (2010) examined environmental action as context for youth development. These authors carried out narrative interviews with educators who facilitating youth environmental action and with youth participating in those programs. In addition to the impact on environmental attitudes and behaviors, other outcomes valued by society were also reached, such as decision-making and citizenship skills, and these programs influenced youth physical and psychosocial well-being.

Environmental action may be considered an adequate framework for acquiring developmental assets, which presents benefits for physical, intellectual, psychological, emotional and social development in youth (Eccles & Gootman, 2002). The conclusions of this qualitative study by Schusler and Krasny (2010) showed that the integration of both environmental and youth development goals is the purpose of most educators, however some tensions were reported when controlling the action diminish youth participation but giving too much control may difficult environmental benefits. Thus, a participatory reflective style of practice may try to integrate an equilibrium between environmental and PYD outcomes. Schusler, Krasny and Decker (2016) researched this autonomy-authority duality of shared decision-making by conducting interviews with adult educators who facilitated youth environmental action in formal and non-formal scenarios in the US. Educators argued that this duality is both contradictory and complementary, and addresses with this dynamic structuring youth participation, supporting youth, valuing mutual learning and building a transparent communication to foster an equitable relationship. The Environment and Schools Initiative conducted local environmental action projects in high school students. Teachers coached students in independent groups facilitating discussion and group reflection, so developing a teaching-learning process in order to address real-world problems (Kyburz-Graber, 1999).

In this line, Silbereisen and Eyferth (1986) argued that development should be considered as action in context, so that it is a result of intentional and proactive action with changes at both individual and contextual levels. Della and Krasny (2018) argued the importance of authentic care in environmental action, as an intimacy between mentors and youth within a culture of care and caring. In this culture, youth can re-story themselves at the same time they reinvent local socioecological places. Youth defined that experience of environmental action as a place to belong, to be pushed, to deal with complexity, to practice leadership and a context for becoming themselves, what was linked to greater PYD in those participants. In a recent work, Schusler, Krings and Hernandez (2019) have proposed new possibilities to integrate youth participation and ecosocial work by examining youth reflections concerning their roles in social and environmental justice movements, in the “Where I Stand Youth Summit”, celebrated in Chicago. The authors concluded that youth are able to build agency and solidarity towards self-determination related to social and environmental justice, through redefining what knowledge matters, along with intention and self-restoration.

Schusler and Krasny (2008) delimited six principles that may guide research about youth participation in local environmental action: a) Youth as contributors, because they have the right to participate in decisions and are able to provide valuable contributions; b) Genuine participation, so that it requires consultation and shared-decision making; c) Deliberate action, as the capability to involve

yourself with other people in responsible actions, based on own decisions; d) Inquiry, because youth may be considered as active producers of scientific knowledge in collaboration with peers, educators and the community; e) Critical reflection, by an explicit reflective approach to draw meaning from the actions and consider the implications at a larger scale; f) Positive Youth Development, so that the participation in environmental action has positive implications for youth, as the development of reasoning skills, decision-making skills, self-efficacy, optimism, good relationships and civic engagement.

PROGRAMS TO PROMOTE ENVIRONMENTAL ACTION IN YOUTH

In China, some effective PYD programs were found to increase youth skills for understanding and acting upon their changing social and environmental context, and supporting the capacity to provide service to others and social responsibility, congruently with Chinese values (Johnson, Johnson-Pynn, and Pynn, 2007). The program “Roots & Shoot”, formed by Jane Goodall Institute (2003), is a youth program aimed at fostering environmental action (by developing a deep understanding of problems, enhancing care and concerns for the environment, and allowing experiential learning), service learning (i.e., incorporating reflection and evaluation components in meeting project objectives) and youth development. Results concluded that this program enhanced bonding and self-efficacy, as well as promoting environmental and prosocial actions in Chinese youth.

In the US, some youth environmental action projects have been performed in New York State (Schusler, 2013). In the project “Growing Green”, youth were responsible for building, planting and harvesting gardens, marketing the products and organizing outreach in the community. Other good example is the “Pine Bush Project”, in which high school students conducted scientific inquiries and ecological restoration, by managing a butterfly house and gardens for native plants, and by conducting tours and camps for younger children. In the project called “East New York Farms”, young people participated in a training of agriculture and leadership, growing food for the community, managing a market and educating others on healthy diet.

Other experience in the US is the “Camp 2 Grow Program” (Browne, Garst, & Bialeschki, 2011), in which youth were trained in a 20-lesson and nature-focused curriculum as environmental conscious leaders to promote sustainability in others. Results indicated that youth engagement in these efforts to promote environmental sustainability was associated with greater PYD, showing further independence, problem solving, affinity for nature and empowerment. In an experience in Hawaii (Volk & Cheak, 2003), students worked together to select, reflect and act in a local environmental issue and they showed an improvement in their skills for critical thinking, language and communication abilities, and self-efficacy. The program “Earth Force” incorporated a problem-solving process in

six parts to guide youth in assessing their local environment, selecting a problem, analysing public policy and community practices at this regard, identifying options for change, and designing and implementing the program (Melchior and Bailis, 2003). In long-duration programs, results identified more critical thinking, more genuine and deliberate action, greater learning from the experience and empowerment, and a more meaningful contribution.

IMPLICATIONS FOR PRACTICE

Grothausen and Gaspar de Matos (2020) have underlined several stages, i.e., raise awareness, capacitation, design, motivation, implementation, evaluation, dissemination and replication, as recommendations for community-based youth participatory action programs. According to developmental systems theory, development is an interactive process between the individual and the environment, and PYD would be more likely in the case of an adequate fit between elements in both levels (Lerner, Anderson, Balsano, Dowling, & Bobek, 2003). Duerden and Witt (2010) presented some ecological systems theory-related best practices. Concerning microsystem, these authors recommended be aware of distinctive characteristics of youth, foster adults with positive attitude who may serve as mentors, allow opportunities for youth voice and choice, and stablish concrete outcomes. Eccles and Gootman (2003) indicated some guidelines to practitioners for successful programs, i.e., physical and psychological safety, adequate structure, support in social relationships, belonging feeling, prosocial norms, support for efficacy and mattering, opportunities for developing skills, and integration between the efforts from family, school and community. From mesosystem, collaborative relationships between contexts (such as family and high school) to make a synergetic effect on PYD, and increasing parental understanding of youth experiences through their participation in youth programs. Regarding exosystem, administrators should treat youth workers with the same quality they want the youth workers treat the youth in the programs, and they should develop positive links with their families. Finally, at a macrosystem level, a positive public image of youth needs to be strengthened, by using word youth instead of teen, showing in media youth involved in positive activities (e.g. structured extracurricular activities or sports) and altruistic actions, paying attention to good youth, and using trusted adults to publicly praise youth.

Furthermore, research on PYD programs has identified three core components, the Big Three: positive and sustainable youth-adult relationship, skill building and leadership opportunities (Lerner, 2004). Schusler (2013) identified practices of educators that facilitate youth environmental action which also fit with characteristics of PYD programs, i.e., creating safe spaces, providing structure, building respectful and trusting relationships, setting clear expectations, providing opportunities for meaningful contribution, supporting new challenges for youth,

providing opportunities to connect youth to their communities, and facilitating new experiences and ways of thinking.

Hickman, Riemer and YLEC Collaborative (2016) proposed a theory of engagement for fostering collective action in youth leading environmental change. According to these authors, adolescence and emerging adulthood are pertinent life stage for developing civic engagement and action competence, because of the moment of openness to experience and identity formation. They differentiated from environmental actions the attendance to community events and the individual ecological actions. Environmental actions specifically aim to solve the roots of the problems while influencing and engaging others. The theory argues that effective environmental actions in youth requires some active ingredients and facilitating factors to create long-term engagement. It is necessary to encourage personal reflection, foster system thinking (better comprehension of environmental issues), build action competence and provide role modelling and support, as active ingredients. After them, some facilitating factors need to be developed in youth, such as motivation, comprehension, self-efficacy, practical skills and the opportunity to engage in action.

Riemer, Lynes and Hickman (2013) described a model for developing and assessing youth-based environmental engagement programs. First, some characteristics may be described concerning the activity: a) objectives (e.g., physical environmental improvement, community education, inquiry, advocacy for policy change, or services for community development), b) structure (considering the density of the activity and the leadership), and c) quality (i.e., providing meaning participation, empowerment, relationships building and learning skills). Second, some engagement features were presented, i.e., the intensity (frequency of engaging in the activity), the breadth (the diversity of different activities in which the youth are involved) and the duration (the consistency over time and the amount of time spent). Third, some initiating and sustaining factors are added in the model, such as motivation to become engaged, perceived instrumentality, educational level, support from family, peers and teachers, positive experiences in nature, and tasks' enjoyment. Fourth, some mediators and moderators are also considered, such as emotionality, agreeableness, self-regulation and communication skills in youth. Finally, the model described some possible outcomes of engagement: a) at individual level, i.e., greater well-being, less risk behaviours, less school failure and more social commitment; b) at a social level, i.e., more social skills and better social relationships; c) at a system level, so that significant transformational experiences in adolescence and youth are predictors of civic engagement in environmental issues at later age, and d) at an environmental level, some positive effects are expected from educational actions, such as waste collected. Following this paradigm, Riemer et al. (2016) conducted a mixed-method longitudinal study in Bangladesh, Canada,

Germany, India, Uganda, and the United States, and proved the effectiveness of “Youth Leading Environmental Change Programs”. After a 1-year-follow-up, most university students experienced a personal transformation in the way they interacted with the environment and perceive themselves as agents of change. Thus, these authors found supportive evidence for this model to engage young people as active citizens and environmental change agents, by facilitating youth learning through action and reflection.

REFERENCES

- Agans, J. P., Champine, R. B., DeSouza, L. M., Mueller, M. K., Johnson, S. K., & Lerner, R. M. (2014). Activity involvement as an ecological asset: Profiles of participation and youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 919-932.
- Arnold, H. E., Cohen, F. G., & Warner, A. (2009). Youth and environmental action: Perspectives of young environmental leaders on their formative influences. *The Journal of environmental education*, 40(3), 27-36.
- Atkiss, K., Moyer, M., Desai, M., & Roland, M. (2011). Positive youth development: An integration of the developmental assets theory and the socio-ecological model. *American Journal of Health Education*, 42(3), 171-180.
- Benson, P.L., Scales, P.C., & Syvertsen, A.K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. In: R.M. Lerner, J.V. Lerner, & J.B. Benson (eds.), *Advances in Child Development and Behavior*, 41, 195-228.
- Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2010). A cross-national perspective on youth environmental attitudes. *The Environmentalist*, 30(2), 133-144.
- Branquinho, C., & de Matos, M. G. (2019). The “Dream Teens” project: after a two-year participatory action-research program. *Child Indicators Research*, 12(4), 1243-1257.
- Branquinho, C., Tomé, G., Grothausen, T., & Gaspar de Matos, M. (2020). Community-based Youth Participatory Action Research studies with a focus on youth health and well-being: A systematic review. *Journal of Community Psychology*, 48(5), 1301-1315.
- Browne, L. P., Garst, B. A., & Bialeschki, D. (2011). Engaging youth in environmental sustainability: Impact of the Camp 2 Grow Program. *Journal of Park and Recreation Administration*, 29(3), 70-85.
- Buttigieg, K., & Pace, P. (2013). Positive youth action towards climate change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 15(1), 15-47.
- Byrka, K., Hartig, T., & Kaiser, F. G. (2010). Environmental attitude as a mediator of the relationship between psychological restoration in nature and self-reported ecological behavior. *Psychological Reports*, 107(3), 847-859.

- Chepesiuk, R. (2007). Environmental literacy: Knowledge for a healthier public. *Environmental Health Perspectives*, 115(10), 494-499.
- Christens, B. D., & Peterson, N. A. (2012). The role of empowerment in youth development: A study of sociopolitical control as mediator of ecological systems' influence on developmental outcomes. *Journal of youth and adolescence*, 41(5), 623-635.
- Delia, J., & Krasny, M. E. (2018). Cultivating positive youth development, critical consciousness, and authentic care in urban environmental education. *Frontiers in psychology*, 8, 2340.
- Duerden, M.D., & Witt, P.A. (2010). An ecological systems theory perspective on youth programming. *Journal of Park and Recreation Administration*, 28, 108-120.
- Frasquilho, D., Ozer, E. J., Ozer, E. M., Branquinho, C., Camacho, I., Reis, M., ... & Ramiro, L. (2018). Dream teens: adolescents-led participatory project in Portugal in the context of the economic recession. *Health promotion practice*, 19(1), 51-59.
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2013). Special section introduction: Thriving in context: Findings from the 4-H study of positive youth development. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1-5.
- Johnson, L. R., Johnson-Pynn, J. S., & Pynn, T. M. (2007). Youth civic engagement in China: Results from a program promoting environmental activism. *Journal of Adolescent Research*, 22(4), 355-386.
- Kaiser, F. G., Ranney, M., Hartig, T., & Bowler, P. A. (1999). Ecological behavior, environmental attitude, and feelings of responsibility for the environment. *European psychologist*, 4(2), 59-74.
- Kudryavtsev, A., Krasny, M. E., & Stedman, R. C. (2012). The impact of environmental education on sense of place among urban youth. *Ecosphere*, 3(4), 1-15.
- Hickman, G., Riemer, M., & YLEC Collaborative. (2016). A theory of engagement for fostering collective action in Youth Leading Environmental Change. *Ecopsychology*, 8(3), 167-173.
- Lerner, R. M. (2005 , September). Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases . White paper prepared for the Workshop on the Science of Adolescent Health and Development, National Research Council/ Institute of Medicine . Washington, DC: National Academies of Science.
- Lerner, R. M., Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Gestsdóttir, S., & DeSouza, L. (2012). Promoting positive youth development in the face of contextual changes and challenges: The roles of individual strengths and ecological assets. *New directions for youth development*, 2012(135), 119-128.

- Lerner, R. M., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7(3), 172-180.
- Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2010). One good thing leads to another: Cascades of positive youth development among American adolescents. *Development and psychopathology*, 22(4), 759-770.
- Mifsud, M. C. (2012). A Meta-Analysis of Global Youth Environmental Knowledge, Attitude and Behavior Studies. *US-China Education Review*, 3, 259- 277
- Mueller, M. K., Phelps, E., Bowers, E. P., Agans, J. P., Urban, J. B., & Lerner, R. M. (2011). Youth development program participation and intentional self-regulation skills: Contextual and individual bases of pathways to positive youth development. *Journal of adolescence*, 34(6), 1115-1125.
- Riemer, M., Lynes, J., & Hickman, G. (2014). A model for developing and assessing youth-based environmental engagement programmes. *Environmental Education Research*, 20(4), 552-574.
- Riemer, M., Voorhees, C., Dittmer, L., Alisat, S., Alam, N., Sayal, R., ... & Mugagga, F. (2016). The Youth Leading Environmental Change project: A mixed-method longitudinal study across six countries. *Ecopsychology*, 8(3), 174-187.
- Schusler, T. M. (2013). Environmental Action and Positive Youth Development. In M. C. Monroe & M. E. Krasny (Eds.), *Across the Spectrum: Resources for environmental educators* (pp. 92-115). Cornell: North American Association for Environmental Education.
- Schusler, T., & Krasny, M. (2007). Youth participation in local environmental action: An avenue for science and civic learning? In A. Reid, B. Jensen, J. Nikel, & V. Simovska (Eds.), *Participation and learning: perspectives on education and the environment, health and sustainability* (pp. 268-284). Dordrecht: Springer.
- Schusler, T. M., & Krasny, M. E. (2010). Environmental action as context for youth development. *The Journal of Environmental Education*, 41(4), 208-223.
- Schusler, T. M., Krasny, M. E., & Decker, D. J. (2017). The autonomy-authority duality of shared decision-making in youth environmental action. *Environmental Education Research*, 23(4), 533-552.
- Schusler, T. M., Krasny, M. E., Peters, S. J., & Decker, D. J. (2009). Developing citizens and communities through youth environmental action. *Environmental Education Research*, 15(1), 111-127.
- Schusler, T., Krings, A., & Hernández, M. (2019). Integrating youth participation and ecosocial work: new possibilities to advance environmental and social justice. *Journal of Community Practice*, 27(3-4), 460-475.

- Sherrod, L. (2007). Civic engagement as an expression of positive youth development. *Approaches to positive youth development*, 1, 59-74.
- Umholtz, J. (2013). Re-engaging Youth through Environmental-based Education for Sustainable Development. *Journal of Sustainability Education*, 154-169.
- Wray-Lake, L., Flanagan, C. A., & Osgood, D. W. (2010). Examining trends in adolescent environmental attitudes, beliefs, and behaviors across three decades. *Environment and behavior*, 42(1), 61-85.

EREBEA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Núm. 10 (2020), pp. 69-84

ISSN: 0214-0691

<http://dx.doi.org/10.33776/erebea.v10i0.4955>

DREAM TEENS PROJECT IN THE PROMOTION OF SOCIAL PARTICIPATION AND POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT OF PORTUGUESE YOUTH

Cátia Branquinho

Aventura Social/ Faculty of Human Kinetics, University of Lisbon, Portugal

ISAMB, Medicine Faculty, University of Lisbon, Portugal

Diego Gomez-Baya

Department of Social, Developmental and Educational Psychology,

Universidade de Huelva, Espanha

Margarida Gaspar de Matos

Aventura Social/ Faculty of Human Kinetics, University of Lisbon, Portugal

ISAMB, Medicine Faculty, University of Lisbon, Portugal

ABSTRACT

Aim: To present a youth participatory action-research program developed in Portugal - Dream Teens project, focused on promoting social participation and active citizenship, alongside with its impacts. **Methodology:** In total, Dream Teens brought together 147 participants (girls=66.66%; boys=33.33%). Five studies were conducted to assess its impact: (i) pre and post test assessment of action-research skills among participants (feelings and action-oriented competencies, interpersonal skills, problem solving skills, humanitarianism and feelings towards life); (ii) analysis of the most and least prioritized themes of the program. (iii) interpretation of the project's results by core group of

RESUMEN

Objetivo: Presentar un programa de investigación-acción participativa para jóvenes desarrollado en Portugal (Proyecto Dream Teens), centrado en promover la participación social y la ciudadanía activa, junto con sus consecuencias. **Metodología:** En total, el proyecto Dream Teens reunió a 147 participantes (niñas = 66,66%; niños = 33,33%). Se realizaron cinco estudios para evaluar su impacto: (i) evaluación previa y final de las habilidades de investigación-acción entre los participantes (sentimientos y competencias orientadas a la acción, habilidades interpersonales, habilidades para la resolución de problemas, humanitarismo y sentimientos hacia la vida); (ii) análisis de los temas más y menos priorizados del programa,

participants (iv) interpretation of the project's results by stakeholders; (v) action-research projects implemented by core group within their community. A multi-method and multiparticipant approach was used. Results: Although in the pre and post-test there are no statistically significant differences in any action-research skill, there is a perception of overall improvement by young people. The most prioritized themes are associated to the cognitive and relational levels (in what society and friends are concerned, respectively); and the least prioritized is the cognitive level but only for school-related topics. When interpreting the results, participants report positive impacts on personal development, actions, feelings of social support and relationships. In turn, stakeholders clarify that the absence of statistically significant impacts is common in programs that aim to promote competencies, that school is not the main concern of this generation, and that bureaucracies in accessing institutions are due to their difficulty in self-reforming. Two main projects and a conference emerged from the core group's work. Conclusions: results suggest that participatory research programs with young people can constitute important resources to promote the positive development of this population.

KEYWORDS

Positive youth development; Social participation; Participatory research programs with young people; Dream Teens Project; Impacts.

(iii) interpretación de los resultados del proyecto por parte del grupo principal de participantes (iv) interpretación de los resultados del proyecto por parte de las partes interesadas; (v) proyectos de investigación-acción implementados por grupos centrales dentro de su comunidad. Se utilizó un enfoque multimétodo y multiparticipante. Resultados: Aunque en la prueba previa y posterior no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna habilidad de investigación-acción, hay una percepción de mejora general por parte de los jóvenes. Los temas más priorizados están asociados con los niveles cognitivo y relacional (en lo que a sociedad y amigos se refiere, respectivamente); y el menos priorizado es el nivel cognitivo, pero sólo para temas relacionados con la escuela. Al interpretar los resultados, los participantes informaron de impacto positivo en el desarrollo personal, acciones, sentimientos de apoyo social y relaciones. A su vez, los organizadores indicaron que la ausencia de impactos estadísticamente significativos es común en los programas que buscan promover competencias, que la escuela no es la principal preocupación de esta generación de jóvenes y que las burocracias en el acceso a las instituciones se deben a su dificultad para auto-reformarse. Del grupo principal de participantes surgieron dos proyectos principales y una conferencia. Conclusiones: los resultados sugieren que los programas de investigación participativa con jóvenes pueden aportar recursos importantes para promover el desarrollo positivo de esta población.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo juvenil positivo; Participación social; Programas de investigación participativa con jóvenes; Proyecto Dream Teens; Impactos.

DREAM TEENS PROJECT IN THE PROMOTION OF SOCIAL PARTICIPATION AND POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT OF PORTUGUESE YOUTH

Focus of many studies, the concept Positive Youth Development (PYD) may be associated with (i) a description of the development process; (ii) categorization of programs and organizations that promote activities for the development of this generation; or (iii) doctrine directed to results based on the strengths of young (Whitlock & Hamilton, 2001). In this conception, the young person is seen as a resource capable of being developed (Damon, 2004; Roth & Brooks-Gunn, 2003), an important agent of change.

Lerner and colleagues (2011; 2013), based on their Theory of Development Systems, present a categorization of “5C’s”, believe that the Competence in the emotional, academic, social and vocational areas; the Confidence in identity; the Character related to values, integrity and morals; the Connection with oneself and with others; and the Care associated with empathy and compassion, can not only promote a more PYD, but also bring important benefits to the context in which youth are inserted (family, community and society).

In a recent systematic review of the literature, Catalano and colleagues (2019) highlight the skills that the PYD promotes, along with the physical and mental health improvement, better education and employment, and safer, inclusive and equal communities. In this scenario of mutually beneficial relationships, a healthier and more positive life path is facilitated throughout life (Benson, Scales, Hamilton, & Sesma Jr., 2006) - the young person’s prosperity (Lerner, Dowling, & Andersen, 2003), as well as the “6C: Contribution”, associated with involvement and participation (Lerner, 2004).

Based on the argument that this group has the capacity to contribute with an important knowledge of their problems and needs (Ozer & Piatt, 2017), centered on their own Voice and experience (Cammarota & Fine, 2008; Livingstone, Celemencki, & Calixte, 2014; Kim, 2016), youth participatory action-research programs have assumed greater prominence in recent decades. Fundamentally developed in the United States, they are still uncommon practices in Europe.

Rodriguez and Brown (2009), in a conceptualization of these programs, present three principles: (i) they are focused on the experiences and concerns of young people; (ii) its methodological and pedagogical process includes the collaboration and participation of young people; (iii) have a transformative

characteristic that facilitates the change of theories and practices that improve the lives of young people and their community.

With broad and positive impacts, at the academic, professional, social, interpersonal, cognitive, agency and leadership levels (Anyon, Bender, Kennedy, & DeChants, 2018), youth participatory action-research programs allow for an adult-young mentoring relationship, the sharing of power during the process, the acquisition and development of skills, consultancy, enhancing the practice and the debate centered on social change (Ozer & Douglas, 2015).

In this work, a youth participatory action-research program developed in Portugal will be presented, as well as its impacts.

METHOD

PROCEDURE AND PARTICIPANTS

In a first phase, in order to establish partnerships that would allow reaching the maximum number of young people, several professionals from institutions linked to this population were contacted. This was followed by a national campaign to attract applications, which took place in March 2014 and April/ May of the same year. This campaign was supported by a television channel and public figures in the field of television, humor, sports and music. In total, 298 applications were received via Google Forms platform. After checking the inclusion criteria: age between 11 and 18 years; permission of parent or guardian; letter of motivation and expectations regarding the project; and exclusion of repeated applications, 147 applications (girls=66.66%; boys=33.33%) have been considered.

All candidates were interviewed via Skype, being young people who showed greater motivation, critical and leadership spirit in the letters submitted and interview, integrated in the experimental group and the others in the control group. The experimental group included 67 participants and the control group 80. It should be noted that the young people in the experimental group were integrated into one of the six thematic working groups (according to their preference): Theme 1 - Personal resources and well-being; Theme 2 - Social support; Theme 3 - Love and sexuality; Theme 4 - Consumption and dependencies; Theme 5 - Recreation, physical activity and leisure; Theme 6 - Citizenship and social participation.

Both groups were organized in closed groups - control and experimental on the social network Facebook, through challenges (centered on the themes presented above) published biweekly by project researchers. These groups were supervised by specialist researchers in specific areas of work.

For a year, young people discussed the main needs and strategies for their problems, carried out group research projects, and developed a letter with 30 recommendations in the areas of health and well-being. These recommendations

were based on a research carried out by the researchers, of conceptual frameworks, intervention programs and politically framed national and international documents.

The 1st National Dream Teens Meeting marked the end of this first year. 48 young people were present at this event, in which they had the opportunity to present their research work and deliver the letter of recommendations to the Secretary of State for Health. In order to study the impact of the project, a pre-test questionnaire was applied at this stage of the study.

In a new phase and in a test of young people's motivation and involvement, the experimental and control groups were merged ($n = 91$). These young people have the opportunity to invite their most active friends to join the network ($n = 30$). In addition, work meetings were held in two districts (Lisbon ($n = 24$) and OPorto ($n = 17$)) with a higher prevalence of participants. On this day, and to get support from their schools and municipalities in the development of their projects, the young people were prepared to present the project Dream Teens and health status of portuguese youth - results of the study Health Behavior in School-aged Children 2010/ World Health organization - HBSC/ WHO (<http://www.hbsc.org/>, coordinated by the head of the network).

During this year, the challenges launched on Facebook in the previous phase were studied, the book "Adolescents: safe navigation through unknown waters. Coisas de Ler (Matos, 2015)" was developed, which featured the voice of young Dream Teens, as well as a Youtube channel, Twitter, a Blog and a television channel. All channels have been streamlined by Dream Teens, under the supervision of researchers.

After another year and marking the end of another phase, the 2nd National Dream Teens Meeting was held ($n = 49$). In this event, presentations of individual research work were carried out, under the eyes of their friends, researchers from the international network HBSC/ WHO and the Minister of Health. The post-test impact assessment instrument was applied.

Authentic junior research specialists, a core group ($n = 15$) of more active young people took over the leadership of the network. For another year, this group activated the other young people in the network and developed projects in their life contexts.

In order to involve young people in all phases of the research process and in project analysis, focus groups and individual interviews with members of this group were developed. At the same time, they participated in scientific publications and scientific congresses.

To motivate stakeholders for youth social participation, individual interviews were conducted.

The Dream Teens project was approved by the Ethics Committee of the Academic Medicine Center of Lisbon.

INSTRUMENTS

In studying the impact of the project, a multi-method and multiparticipant approach was used.

PRE AND POST-TEST IN IMPACT ASSESSMENT

Developed in order to study the initial and final impact of the project (Branquinho & Matos, 2018), it allowed studying five dimensions: (i) feelings and competencies for action; (ii) interpersonal skills; (iii) competencies for problem resolution; (iv) humanitarianism; (v) feelings towards life. The questions were composed by a 5 points Likert scale (1 = strongly disagree to 5 = strongly agree), as well as a range of their perception of change after joining the project (got worse, nothing has changed, improved). In parallel, open questions were applied to study involvement in leadership and volunteering activities, as well as expectations for the future.

CHALLENGES IN THE COLLECTION OF MATTERS THAT ARE MORE AND LESS PRIORITIZED

Based on the discussion challenges posted on Facebook groups (Branquinho, Cruz, & Matos, 2017), drivers of the collection of their needs and strategies for their problems, a summary table of the challenges launched in each theme was created (with categories and subcategories), number of challenges, respective responses and average responses per challenge.

INTERVIEW GUIDES

Two interview scripts were created. A structured one, applied to the core group in the form of a focus group and individual interview, in which young people were invited to identify the project's Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats (Fine, 2009), as well as its impact on their development as individual, in his individual action, social support, family, school and community (Branquinho, Cerqueira, Ramiro, & Matos, 2018); and another, semi-structured, applied to stakeholders in the areas of health, education and migration in an individual interview format (Branquinho, Cunha, Grothausen, & Matos, 2019). In it, the following study results were explored: (i) weak prioritization of school-related issues; (ii) bureaucracies found in access to political power bodies; (iii) absence of statistically significant differences in the pre and post-impact tests; and (iv) the perception of young people's participation and their inclusion in the policies that affect them.

RECORD OF BEHAVIORS AND CRITICAL INCIDENTS

In the analyses of the work carried out by the core group, critical behaviors and incidents were recorded.

DATA ANALYSIS

Different methods were used in the data analysis.

QUANTITATIVE ANALYSIS OF DATA USING THE SPSS SOFTWARE

In the study of project impacts (Branquinho & Matos, 2018), an exploratory factor analysis was performed for all the items of the original instrument; and Cronbach's alpha for all items of the five dimensions found, along with a descriptive analysis. In the study of the percentages, a comparative analysis of the pre and post-test was followed through the Student t test for paired samples and a study of the perceptions of the impact (got worse, nothing change, improved). Based on the small number of respondents, the level of significance was set at 0.001.

QUALITATIVE DATA ANALYSIS USING NVIVO SOFTWARE

The data collected through the challenges posted on Facebook (Branquinho, Cruz, & Matos, 2017) were initially subject to a content analysis, based on an interpretative approach and later grouped according to the Integrative Conceptual Model for Healthy Development of Adolescents (Kia-Keating et al., 2011). The summary table allowed an analysis of the most and least prioritized themes. In the qualitative analysis software NVivo v. 11, trees of nodes and sub-nodes of the youth comments were created, with experimental group and control attributes, age, sex and access the exemplary excerpts.

Interviews to core group followed the same initial content analysis methodology (Branquinho et al., 2018), continued by the search for a system that would allow sustain the results. From this research, the SWOT Analysis (Fine, 2009) and the COM-B model (Michie, van Stralen, & West, 2011) emerged. A new content analysis was performed, followed by the association and content coding.

In NVIVO v.11 the response matrix allowed to view the number of responses in each node and sub-node and to know the 30 terms most often spoken through word clouds (number of characters equal to or greater than eight in order to ignore prepositions and conjunctions and grouped by synonyms) in each node - Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats. This was followed by a study based on word clouds per node and sub-node - individual development, individual action development, social support, family, school and community (three most frequent words, number of characters equal to or greater than eight and aggregated synonyms) in order to fit the most frequent words in their context. A conceptual map facilitated the presentation of results.

Also using a qualitative methodology, a study was carried out on the content of individual interviews conducted with stakeholders linked to working with young people (Branquinho et al., 2019). Targeted by an initial content analysis, highlighting the most relevant material, nodes and cases (attributes: name, gender

and link to the project) were created in NVIVO v. 12. An array of responses facilitated the display of responses by node, and the word clouds the terms most frequently spoken (four most frequent words with a number equal to or greater than eight characters and grouped by synonyms). These terms facilitated the identification of the exemplary passages.

The analysis of clusters by words similarity showed that the analysis of the comments should be carried out as a whole.

QUALITATIVE ANALYSIS BASED ON OBSERVATION AND RECORDS

In the study of the core-group work, the descriptive log behaviors allowed the creation of reflective records.

RESULTS

In the first impact assessment study, in a pre- and post-test analysis (Branquinho & Matos, 2018), although no statistically significant differences were identified in the dimensions studied: feelings and competencies for action, interpersonal skills, competencies for problema resolution, humanitarianism and feelings towards life, a perception of improvement was evident. There was also an increase in their involvement in volunteering activities and an improvement in their future expectations, with the vast majority mentioning that they intend to continue their studies at a university and that 10 years from now he will be working in his area of interest.

Factors	Items	N	M	SD	Cronbach
Feelings and competencies for action	9	43	31.14	7.415	.905
Interpersonal skills	6	44	19.64	3.804	.745
Competencies for problem resolution	4	46	12.3	3.140	.817
Humanitarianism	3	46	13.39	2.081	.826
Feelings towards life	3	46	11.37	2.398	.639

Internal consistency of the scales (N=46). Originally published in Branquinho & Matos (2018).

Note: *M* = Mean; *SD* = standard deviation

With a strong interest in issues associated with critical thinking related to society (cognitive level) and friends (relational level), young people had a lower participation in school-related topics (cognitive level) (Branquinho, Cruz, & Matos, 2017).

In their individual interviews and focus group (Branquinho et al., 2018), they highlighted the existence of objectives in the project, acquired knowledge and face-to-face meetings as forces; as weaknesses the difficulty in dealing with

empowerment and the weak participation of some elements; the collaboration of some teachers and some local authorities to receive young people; and the bureaucracy to develop a project, the lack of support from the community and some politicians and teachers as threats to participation.



Figure 1. Challenges categorization. Originally published in Branquinho et al. (2018).
Image 1. Word cloud of the individual interviews

The young people highlighted that their participation in the program promoted their skills in terms of their personal development, promoted their self-esteem and personal goals, sense of participation in the community, communication skills and respect for themselves and for others; in their individual actions, with greater political empowerment, greater action-research skills and confidence for action; as well as its opportunities, enhancing the feeling of greater social support, through the establishment of contacts and feeling of support on the part of some organs of political power; better relations with the family, resulting in a more active listening, argumentative power and development of new interests; in the school context, in improving relations with teachers and colleagues, in better academic performance, coping strategies to deal with frustration, better acceptance of oneself and the other; and in the community. Although there have been no significant changes in this, they believe that their work will have repercussions in the future.

In the Voice of the stakeholders (Branquinho et al., 2019), in the absence of statistically significant differences in the study of the impact of the project, it was argued that this is a common result in the skills promotion programs, with an overestimation of the initial moment; that they can evaluate according to social desirability; and that after some time young people stop investing.

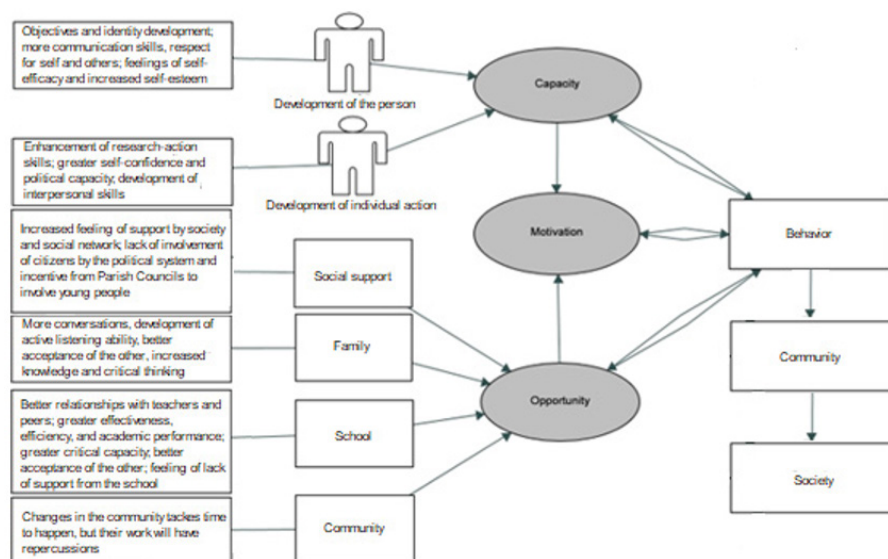


Figure 2. Conceptual map of Dream teens impacts. Originally published in Branquinho et al. (2018).

In the lower prioritization of issues related to the school, they say it may be related to the constant debate that the school is subject to; which may be losing the relevance and transversality of youth concerns, taking the opportunity to censor the excess focus on evaluation moments. They argue that the school has not kept up with developments.

Enhance the bureaucracies that young people face when trying to access the institutions is due to the difficulty that institutions have to self-reform.

They agree that little is invested in youth public policies and reinforce that institutions are not prepared to listen to young people.

Lastly, in the study of the leadership of the core group, in addition to its participation in congresses, support in the development of scientific articles, dynamization of the network's communication channels, the following interventions in their life contexts stand out:

- Dream Yold: Documentary - ACTIVE (MIND): growing old with attitude! (n = 100), allowing the voice of senior population in the areas of health and well-being.
- Dream Kids focused on the needs, concerns and solutions to the problems of children under the age of 12 (n = 12), was developed in a leisure activity center, enabling a more active "voice" on topics related to everyday life.
- 1st National Dream Teens Conference: The voice of young people in Azores, which was attended by political representatives from the areas of education and youth, with the presentation of the Dream Teens project and the results of the HBSC/ WHO 2014 study.

CONCLUSIONS AND DISCUSSION

In the pre and post-test analysis, to assess the impact of the project (Branquinho & Matos, 2018), although there were no statistically significant differences in the dimensions studied, namely: feelings and competencies for action, interpersonal skills, competencies for problem resolution, humanitarianism and feelings towards life, there was a perception of improvement. A program to promote personal and social skills revealed similar results (Branquinho, Fauvelet, Cruz, Santos, Gaspar, & Matos, 2017).

Along with the perception of improvement, there was also an increase in their involvement in volunteer activities and improvement of their expectations for the future, hoping to continue their studies in university and 10 years from now they will be working in their area of interest.

In search of the matters most and least prioritized (Branquinho, Cruz, & Matos, 2017), it highlights the critical thinking related to the society and friends as preferred topics pertaining to cognitive and relational level, respectively, contrasting the slightest interest in issues related to the school, part of the cognitive level. Other studies support these results, showing that young people attribute an important role to friends during their development process (Berndt, 2002), and reveal a certain disenchantment with school (Matos, Gaspar, Cruz, & Neves, 2013; Matos, Gaspar, Tomé, & Cruz, 2012).

In the SWOT analysis of the project, as well as the assessment of their impact (Branquinho et al., 2018), are highlighted the existence of objectives, the knowledge gained and face-to-face meetings as forces; the difficulty in dealing with empowerment and the little participation of some young people as weaknesses; the availability of some teachers and political bodies to receive them as opportunities; and the bureaucracies associated with the development of a project, and the lack of support from the community, of some teachers and politicians as threats.

Regarding its impact, results were highlighted in terms of its development as a person, in the increase of its self-esteem and personal goals, communication skills and respect for itself and for others. Ozer (2017) argues that participation in youth participatory action-research programs promotes identity development on its participants. As in other youth participatory action-research program, Dream Teens showed repercussions on self-efficacy feelings (Checkoway & Richards-Schuster, 2003) and competencies for action (Kulbok et al., 2015; Suleiman, Soleimanpour, & London, 2006). In the development of individual actions, greater political empowerment and the relationships created were also mentioned, as well as a greater feeling of social support, based on the establishment of contacts and support from some institutions of political power. In the family relationship, positive impacts are also reported, with the promotion of more active listening, the ability to argue and the development of new interests.

In the context of school are identified improvements in relationships with teachers and peers, better academic performance and coping strategies to deal with frustration. Better acceptance of oneself and the other is also reported. In a recent systematic review, Anyon and colleagues (2018) find a benefit from participating in these programs in terms of promoting academic skills. In the community context, although they do not identify significant changes, they are certain that in the future their work will have repercussions.

In the inclusion of stakeholders in the interpretation of project results (Branquinho et al., 2019), they argue that the absence of statistically significant differences in the pre and post-test is common in programs to promote personal and social skills; that may be in accordance with social desirability or manipulate responses to improve the perspective on themselves (Kaminska & Foulsham, 2013).

In the weak prioritization of themes related to the school, they emphasize that it is losing the relevance and transversality of the concerns of this generation, even though it constitutes an important promoter of socialization (Garbarino, 1978; Garibaldi & Josias, 2015). They also argue that too much weight is placed on evaluations and that the school has not kept pace with the times.

Explaining that young people face many bureaucracies when trying to access the world of adults, they say that institutions have difficulty in self-reform and that those who receive them are not prepared for youth participation. Another study justifies that even in institutions where Youth Councils are established, barriers such as bureaucracies are frequently encountered (Blakeslee, 2018).

In their perspective on the participation of young people and their involvement in policies that directly affect them, they agree that little is invested in youth policies. Akiva, Cortina and Smith (2014) stress the importance of involving young people significantly, arguing that an investment in structures and processes that include this population, promote the well-being of individuals and the community.

Finally, in the study of the core group in the leadership of the network, in addition to its participation in scientific conferences and in supporting the development of articles, stands out its work in the development of projects/ initiatives in their life contexts, specifically: Dream Yold: Documentary - ACTIVE (MIND): grow old with attitude, Dream Kids and 1st National Dream Teens Conference: The voice of young people in Azores.

IMPLICATIONS FOR PRACTICE AND FUTURE DIRECTIONS

Considered a good practice in the area of health and well-being by the World Health Organization and Ministry of Education, this project and its methodology have already served as inspiration for the development of other programs: Dreaming with Survivors (https://www.acreditar.org.pt/en/base3_detail/7/60), created to identify the key needs and strategies for the problems of infantile

cancer survivors, this network promotes their social participation; Dream Kids, developed with students from the 3rd year of a primary school (Branquinho et al., 2018a); expansion to senior - Dream Yold; Improve the Youth, focused on the promotion of mental health of Polish and Portuguese youth; reference methodology in the promotion of personal and social skills within the scope of the Gulbenkian Academies (<https://gulbenkian.pt/academias/publication/dream-teens/>).

From the need to test the Dream Teens model in a community, in order to compare its impact with the initial project, the Dream Teens project is underway powered by Cascais Jovem. This study is funded by the Cascais City Council and aims to enhance youth entrepreneurship, social participation and more active citizenship. Also based on a participatory model, but this intergenerational, the project #GeraçõesComVoz is under development, centered on the study of intergenerational justice.

REFERENCES

- Akiva, T., Cortina, K. S., & Smith, C. (2014). Involving Youth in Program Decision-Making: How Common and What Might it Do for Youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 1844-1860. doi: 10.1007/s10964-014-0183-y
- Anyon, Y., Bender, K., Kennedy, H., & Dechants, J. (2018). A Systematic Review of Youth Participatory Action Research (YPAR) in the United States: Methodologies, Youth Outcomes, and Future Directions. *Health Education & Behavior*, 45(6), 865-878. doi: 10.1177/1090198118769357
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, & Sesma, A. (2006). Positive Youth development: Theory, research and application. In W. Damon, R.M., & Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (6th ed., pp. 894-941). New York: Wiley.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 7-10. doi:10.1111/1467-8721.00157
- Blakeslee, J. (2018). *Assessing the Meaningful Inclusion of Youth Voice in Policy and Practice: State of the Science*. Portland: Research and Training Center for Pathways to Positive Futures, Portland State University.
- Branquinho, C., & Matos, M. G. (2018). Why “Dream Teens”: was there an impact after a two-year participatory action-research program? *Child Indicators Research*, 11(46), 1-15. doi: 10.1007/s12187-018-9585-9
- Branquinho, C., Cerqueira, A., Ramiro, L., & Matos, M. G. (2018). Youth “have a voice” - qualitative exploration of a participatory action-research program. *Acta Psychopathologica*, 4(4), 22-33. doi: 10.4172/2469-6676.100177

- Branquinho, C., Cunha, P., Grothausen, T., & Matos, M. G. (2019). Stakeholders' voice, about a Youth Participatory Action-research Program: a qualitative study. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 20(3), 824-837. doi: 10.15309/19psd200321
- Branquinho, C., Fauvelet, C., Cruz, J., Santos, T., Gaspar, T., & Matos, M. G. (2018a). Dream Kids, dar voz às crianças: O futuro já começou, com autonomia e responsabilidade [Dream Kids, give voice to children: The future already started, with autonomy and responsibility]. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8(2), 13-27.
- Branquinho, C., Cruz, J., & Matos, M. G. (2017). Dream Teens – a “voz” dos jovens na discussão de problemas da sua geração [Dream Teens – the youth “voice” in the discussion of problems of their generation]. *Saúde e Desenvolvimento Humano*, 5(3), 19-25. doi: 10.18316/sdh.v5i3.3565
- Camarrota, J., & Fine, M. (2008). *Revolutionizing education: youth participatory action research in motion*. England: Routledge Taylor & Francis Group.
- Catalano, R. F., Skinner, M. L., Alvarado, G., Kapungu, C., Reavley, N., Patton, G. C. ... Petroni, S. (2019). Positive Youth Development Programs in Low- and Middle-Income Countries: A Conceptual Framework and Systematic Review of Efficacy. *Journal of Adolescent Health*, 65(1), 15-31. doi: 10.1016/j.jadohealth.2019.01.024
- Checkoway, B., & Richards-Schuster, K. (2003). Youth Participation in Community Evaluation Research. *American Journal of Evaluation*, 21(1), 21-33. doi: 10.1177/109821400302400103
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24. doi: 10.1177/0002716203260092
- Garbarino, J. (1978). The Role of Schools in Socialization to Adulthood. *The Educational Forum*, 42(2), 169-181. doi: 10.1080/00131727809336299
- Garibaldi, M., & Josias, L. (2015). Designing schools to support socialization processes of students. *Procedia Manufacturing*, 3, 1587-1594. doi: 10.1016/j.promfg.2015.07.446
- Kaminska, O., & Foulsham, T. (2013). *Understanding sources of social desirability bias in different modes: Evidence from eye-tracking*. ISER Working Paper Series, No. 2013-04. Colchester: University of Essex, Institute for Social and Economic Research (ISER). Retrieved from <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/91698/1/737967706.pdf>
- Kia-Keating, M., Dowdy, E., Morgan, M. L., & Noam, G. G. (2011). Protecting and promoting: An integrative conceptual model for healthy development of

- adolescents. *The Journal of Adolescent Health*, 48(3), 220-228. doi: 10.1016/j.jadohealth.2010.08.006
- Kim, J. (2016). Youth involvement in participatory action research (PAR): challenges and barriers. *Critical Social Work*, 17(1), 38-53.
- Kulbok, P. A., Meszaros, P.S., Bond, D. C., Thatcher, E., Park, E., Kimbrell, M., & SmithGregory, T. (2015). Youth as partners in a community participatory project for substance use prevention. *Family & Community Health*, 38(1), 3-11. doi: 10.1097/FCH.0000000000000061
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lerner, R. M., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2003). Positive Youth Development: Thriving as the Basis of Personhood and Civil Society. *Applied Developmental Science*, 7(3), 172-180. doi: 10.1207/S1532480XADS0703_8
- Lerner, J. V., Bowers, E. P., Minor, K., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Schmid, K. L. ... Lerner, R. M. (2013). Positive youth development: processes, philosophies, and programs. In R. M. Lerner, M. A Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Handbook of Psychology* (pp. 365-392). New Jersey: Wiley.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M., Mueller, M. ... Napolitano, C. (2011). Positive youth development: processes, programs, and problematics. *Journal of Youth Development*, 6(3), 40-64. doi: 10.5195/jyd.2011.174
- Livingstone, A., Celemencki, J., & Calixte, M. (2014). Youth participatory action research and school improvement: the missing voices of black youth in montreal. *Canadian Journal of Education*, 37(1), 283-307.
- Matos, M. G. (Coord.). (2015) *Adolescents: safe navigation through unknown waters*. Lisbon: Coisas de Ler.
- Matos, M. G., Gaspar, T., Cruz, J., & Neves, A. M. (2013). New Highlights About Worries, Coping, and Well-being During Childhood and Adolescence. *Psychology Research*, 3(5), 252-260.
- Matos, M. G., Gaspar, T., Tomé, G., & Cruz, J. (2012). Worries and well-being during childhood and adolescence. *Pakistan Journal of Clinical Psychology*, 11(1), 3-14.
- Michie, S., van Stralen, M., & West, R. (2011). The Behaviour Change Wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation Science*, 23, 6-42. doi: 10.1186/1748-5908-6-42
- Ozer, E. J. (2017). Youth-led participatory action research: Overview and potential for enhancing adolescent development. *Child Development Perspectives*, 11, 173-177. doi: 10.1111/cdep.12228

- Ozer, E., & Douglas, L. (2015). Assessing the key processes of Youth-Led Participatory Research: Psychometric analysis and application of an observational rating scale. *Youth & Society*, 47(1), 29-50. doi: 10.1177/0044118X12468011
- Ozer, E. J., & Piatt, A. A. (2017). Youth-led Participatory Action Research (YPAR): Principles Applied to the US and Diverse Global Setting. In N. Wallerstein, B. Duran, J. Oetzel, & M. Minkler, *Community-Based Participatory Research for Health* (pp. 97). California: Jossey-Bass.
- Rodriguez, L. F., & Brown, T. M. (2009). From voice to agency: Guiding principles for participatory action research with youth. *New Directions for Youth Development*, (123), 19-34. doi: 10.1177/1090198118769357
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111.
- Suleiman, A. B., Soleimanpour, S., & London, J. (2006). Youth Action for Health Through Youth-Led Research. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 125-145. doi: 10.1300/J125v14n01_08
- Whitlock, J., & Hamilton, S. (2001). *Youth development principles and practices: Defining what it is and is not*. NY: Unpublished manuscript, Department of Human Development, Cornell University.

EREBEA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Núm. 10 (2020), pp. 85-110

ISSN: 0214-0691

<http://dx.doi.org/10.33776/erebea.v10i0.4961>

CONTEXTUAL AND INDIVIDUAL PREDICTORS OF BULLYING AND VICTIMIZATION IN SLOVENIA: POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT PERSPECTIVE

Ana Kozina

Tina Pivec

Educational Research Institute, Gerbičeva 62, 1000 Ljubljana, Slovenia

ABSTRACT

Bullying and victimization pose a serious risk for youth optimal development due to numerous negative short- and long-term consequences. One of the models with a focus on adolescents that can serve as a theoretical framework in designing prevention and intervention programmes targeting bullying and victimization is Positive Youth Development Perspective. The Positive Youth Development perspective assumes that with the positive interplay between developmental assets (internal and external youth resources) and the 5Cs (competence, confidence, character, caring, connection) the probability of bullying and victimization lowers. In the present study, we have investigated the predictive power of developmental assets and the 5Cs for bullying (verbal and social bullying) and victimization (verbal and social victimization) on a sample of older adolescents and emerging adults ($N = 434$, 80.9% girls, $M_{age} = 21.65$). We used The Developmental Assets Profile (Benson, 2003), PYD questionnaire (Geldhof et al., 2014) and Adolescent Peer Relations Instrument: Bully/Target (APRI-BT,

RESUMEN

El acoso y la victimización suponen un grave riesgo para el desarrollo óptimo de los jóvenes debido a numerosas consecuencias negativas a corto y a largo plazo. Uno de los modelos con enfoque en la adolescencia que puede servir como marco teórico en el diseño de programas de prevención e intervención dirigidos al acoso y la victimización es la perspectiva de Desarrollo Positivo Juvenil (DPJ). La perspectiva del DPJ asume que con la interacción positiva entre los activos del desarrollo (recursos juveniles internos y externos) y las 5Cs (competencia, confianza, carácter, cuidado, y conexión), la probabilidad de acoso y victimización disminuye. En el presente estudio, se ha investigado el poder predictivo de los activos del desarrollo y las 5Cs para el acoso (tanto verbal como social) y la victimización (tanto verbal como social) en una muestra de adolescentes tardíos y adultos emergentes ($N = 434$, 80,9% niñas, $M_{edad} = 21,65$). Se administró el The Developmental Assets Profile (Benson, 2003), el cuestionario de DPJ (Geldhof et al., 2014) y el Adolescent Peer Relations Instrument: Bully / Target (APRI-BT,

Marsh et al., 2011). The findings show that gender, age, and Caring are significant predictors of Verbal bullying while age, Empowerment, and Caring are significant predictors of Social bullying. Furthermore, gender, age, Constructive use of time, Confidence and Connection are significant predictors of Verbal victimization and age, Empowerment, Constructive use of time, Confidence, and Connection are significant predictors of Social victimization. The implications for practice and future research are discussed.

KEYWORDS

Bullying; victimization; Positive Youth Development; Slovenia

Fecha de recepción: 24 de septiembre de 2020

Fecha de aceptación: 26 de octubre de 2020

Marsh et al., 2011). Los resultados indicaron que el género, la edad y el cuidado son predictores significativos del acoso verbal, mientras que la edad, el empoderamiento y el cuidado son predictores importantes del acoso social. Además, el género, la edad, el uso constructivo del tiempo, la confianza y la conexión son predictores significativos de la victimización verbal, y la edad, el empoderamiento, el uso constructivo del tiempo, la confianza y la conexión son predictores significativos de la victimización social. Se han discutido las implicaciones para la práctica y la investigación futura.

PALABRAS CLAVE

Acoso escolar; victimización; desarrollo positivo juvenil; Eslovenia

INTRODUCTION

As it was widely researched, bullying and victimization may be a serious threat for youth optimal development due to numerous negative short- and long-term consequences (e.g., Juvonen & Graham, 2014; Moore et al., 2017), especially during adolescence (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008). Not only does bullying have several negative consequences at the individual level, but it also has a negative impact on processes within the school (e.g., school climate, school connectedness, teaching practices) (Brookmeyer, Fanti, & Henrich, 2006; Malm & Löfgren, 2006). Therefore, research on possible protective factors for bullying and victimization is in need. To enhance the effectiveness of the bullying prevention and intervention programs theoretical sound models with clear links between protective factors and outcomes need to be considered.

Bullying was initially defined as a student's exposure to aggressive behaviour over a long period caused by his peer or a group of peers (Olweus, 1997). In the past 40 years of bullying research, several definitions were used. In an overview, we can identify the following common features of bullying (Salmivalli & Peets, 2009): the purpose of violence is to harm, the bullying perpetration lasts for longer periods, and there is a difference in power between the bully and the victim. In this direction, contemporary definitions describe bullying as a goal-directed behaviour that harms another individual in the context of power imbalance (Volk, Veenstra, & Espelage, 2017), as researchers assume that even a single event can be very harmful to an individual and bullying behaviour doesn't need to be repeated over time. There are several types of bullying, such as physical bullying (e.g., hitting, kicking, pushing), verbal bullying (e.g., insults, threats), social bullying (e.g., social exclusion, rumours) (Marsh et al., 2011; Menesini & Salmivalli, 2017) and cyberbullying (Slonje & Smith, 2008). On the other side, victimization is similarly defined as an exposure to negative actions (i.e., bullying) repeatedly and over time from an individual or a group of people and includes the imbalance in power between the bully and the victim (Olweus, 1997). Similar to bullying, four main types of victimization are recognized: physical victimization, verbal victimization, social victimization, and cybervictimization (Marsh et al., 2011). For late adolescents and emerging adults verbal and social bullying and verbal and social victimization are more frequent as opposed to physical and cyber bullying (Pontzer, 2010). Victimization is associated with several negative

outcomes, such as mental health difficulties (e.g., depression, anxiety), and self-harming behaviour (Moore et al., 2017), while bullying perpetration is associated with negative outcomes as well, including a higher risk of drug abuse, school adjustment problems, and the occurrence of mental health issues (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, & Ruan, 2004).

To plan effective prevention and intervention of bullying and victimization, an in-depth understanding of the phenomenon and factors contributing to its prevalence is needed. Bullying and victimization are complex social phenomena, as they involve a whole group of peers (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, & Osterman, 1996), so the factors influencing bullying and victimisation can be divided into three levels: school level (e.g., school climate; Gendron, Williams, & Guerra, 2011), class level (e.g., class norms concerning bullying and victimization; Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011) and individual level (e.g., perceived peer support; Košir et al., 2019). Although predictors on all three levels are important when considering bullying and victimization, predictors on the individual level are the strongest ones (Saarento, Kärnä, Hodges, & Salmivalli, 2013). Research examining the factors of bullying divided the factors at all three mentioned levels into protective factors and risk factors. A meta-analytical study of protective factors (Ttofi, Bowes, Farrington, & Lösel, 2014) showed that factors such as academic achievement, social skills, attachment to parents, and being friends with students who behave prosocially reduce bullying. Furthermore, a review of meta-analytical research shows that factors such as high social status, high peer support, and higher self-esteem are associated with lower levels of victimization (Zych, Farrington, & Ttofi, 2019). Regarding protective factors of bullying, they were found to include high levels of peer support, high self-esteem, high levels of empathy, good social skills, high levels of self-awareness and social awareness (Zych, Farrington, & Ttofi., 2019).

One of the models with a focus on adolescents that can serve as a theoretical framework in designing prevention and intervention programmes targeting bullying and victimization is Positive Youth Development perspective (Lerner, 2007). This paradigm addresses adolescent development with an emphasis on strengths rather than deficits (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004) and views positive development as a product of the interaction between an active, engaged and competent person and a receptive, supportive and nurturing ecology (e.g., developmental assets; Damon, 2004). It is based on Relational Developmental System Theory (Overton, 2015) that focuses on the importance of the interaction of individual characteristics and their contexts (e.g., school, family, community, society) (Lerner, 2007). Thus, in this interaction, positive youth development outcomes (reflected in the 5Cs of competence, confidence, character, caring and connection) are more probable while risky behaviours (e.g., substance abuse, bullying) are less frequent (Lewin-Bizan et al., 2010). Within

the paradigm, the role of the contexts to which the adolescent belongs is strongly emphasized and is described as developmental assets.

Development assets are divided into internal and external assets. External assets are defined as support (family support, positive family relationships, other relationships with adults, caring neighbourhood, favourable school climate, parental involvement in schooling), empowerment (community values, helping others, security), boundaries and expectations (boundaries within the family, boundaries within school, boundaries within neighbourhoods, adult role models, positive peer influence, high expectations) and constructive use of time (creative activities, youth programs, religious community, time spent at home). Internal assets include commitment to learning (motivation to succeed, learning commitment, homework, connection to the school, reading for pleasure), positive values (care, equality and social justice, integrity, honesty, responsibility, self-control), social competences (planning and decision-making, interpersonal competencies, cultural competencies, appropriate conflict resolution) and positive identity (self-esteem, positive opinion of personal future) (Benson, 2003; Benson, Scales, & Syvertsen, 2011). As stated above, the developmental assets are reflected in the indicators of positive youth development, the 5Cs of competence, confidence, character, connection and caring (Bowers et al., 2010). Competence is a positive opinion about one's actions in specific areas (e.g., social competences and learning performance), while Confidence is defined as an inner feeling of positive self-esteem and self-efficacy. Character is viewed as possession of ethical standards of behaviour that are consistent with social and cultural norms. Connection is an intertwining of positive mutual relations of the individual with his or her important others, institutions and communities. Caring is a combination of empathy and compassion.

A higher level of developmental assets is reflected in a higher level of the 5Cs leading to a higher level of individuals' contribution to the contexts they belong to and lower levels of emotional difficulties and risky behaviours (e.g., Pittman, Irby, & Ferber, 2001). The paradigm of Positive Youth Development includes bullying in the research to a lesser extent, even though bullying is one of the most undesirable and risky behaviours. When looking at the role bullying plays in PYD perspective, two research focuses can be found in the research literature: one is the relationship between developmental assets and bullying and the other is the relationship between the 5Cs and the bullying. For developmental assets research, a large body of evidence consistently shows that developmental assets contribute to a variety of positive behavioural performance indicators, such as school success, helping others, maintaining physical health, successfully postponing rewards, valuing diversity, and overcoming distress (Leffert et al., 1998; Scales, Benson, Leffert, & Blyth, 2000), and lower levels of risky behaviour, such as aggression and bullying (Benson & Scales, 2009). And as far as the 5Cs are concerned, studies

confirm that the presence of the 5Cs leads to the contribution of adolescents to the contexts to which they belong (e.g., family, school, peer group) (Lerner et al., 2005; Lewin-Bizan et al., 2010) and are negatively associated with risky behaviour, such as aggression and bullying, and emotional problems (Jelicic, Bobek, Phelps, Lerner, & Lerner, 2007; Murry, Berkel, Simons, Simons, & Gibbons, 2014). The research mainly examined the link between developmental assets of PYD and bullying (Benson & Scales, 2009; Fredkove, Gower, & Sieving, 2019) or individual indicators of positive youth development (i.e., the 5 Cs), such as character (Hilliard et al., 2014). In spite the fact that individual predictors of bullying are of the greatest importance (Saarento et al., 2013), it is necessarily to consider all the factors that may influence the individual's behaviour, thoughts, and emotions about bullying and victimization, which can be achieved through incorporating the PYD into the context of bullying and victimization.

The aim of the present study is to discover if developmental assets and the 5Cs are negative predictors of bullying and victimization among older adolescents and emerging adults. We will focus on two types of bullying and victimization which are most frequent in the developmental periods of late adolescence and emerging adulthood (Pontzer, 2010), social and verbal bullying and victimization.

- Firstly, we focus on associations between developmental assets and bullying. As it was previously stated, students who possess multiple internal and external developmental assets, are less involved in the bullying perpetration or victimization (Benson & Scales, 2009; Fredkove et al., 2019). Thus, development assets can complement the overall strategy for preventing bullying in the school context. Furthermore, it should be noted that in previous research, individual internal assets (e.g., social competence, positive identity; Tsousis, 2016; Zych, Farrington, & Ttofi, 2019), as well as external assets (e.g., peer and teacher support; Holt & Espelage, 2007; Košir et al., 2019), were linked to bullying and victimization. In accordance with these findings, we hypothesize that developmental assets have a protective function of the occurrence of bullying in our sample.
- Secondly, we focus on associations between the 5Cs and bullying. Research shows that the 5 Cs of PYD are negatively associated with bullying. Specific studies found associations between specific Cs and bullying, e.g. caring (empathy) (Zych, Ttofi, & Farrington, 2019), connection (peer support, friendship) (Kendrick, Jutengren, & Stattin, 2012; Košir et al., 2019), competence (academic and social competence) (Jenkins, Demaray, Fredrick, & Summers, 2016; Kowalski & Limber, 2013). Based on the studies reviewed we hypothesize that the 5Cs will be negative predictors of bullying and victimization.
- Additionally, we will investigate age and gender as predictors as well since male students and younger students were more likely to bully others

(Pontzer, 2010) and male students and younger students were more likely to be victimized (Beran Rinaldi, Bickham, & Rich, 2012; Pontzer, 2010). We hypothesize that age will be negative predictor of bullying and victimization while being male will positively predict bullying and victimization.

Although both developmental assets and the 5 Cs of positive youth development were included in the research examining the factors of bullying, however, up to our knowledge, they were not jointly included in any of the previous studies. Moreover, the previous research usually included younger adolescents (e.g., Hilliard et al., 2014). Thusly, the present study contributes to the existing literature by including both developmental assets and the 5Cs as predictors of bullying and victimization and by involving older adolescents and emerging adults in the sample.

METHOD

PARTICIPANTS

A convenience sample included 434 participants from Slovenia (80.9% girls, 18.7 % boys, 0.5% nonbinary persons) with age ranging from 18 to 28 ($M = 21.65$ years; $SD = 2.48$). They were students from the last grades of upper-secondary schools (15.2%) and university (84.8 %). Most of the university students attended the BA studies (59.2%). The majority of the participants (64.8%) stated that they had good or excellent grades.

MEASURES

Developmental assets. Developmental assets were measured using The Developmental Assets Profile (Benson, 2003), which consists of 62 items assessing young people's experience of developmental assets. They are divided into internal and external assets categories. The external assets include Support (e.g., "I have a family that gives me love and support"), Empowerment (e.g., "I feel valued and appreciated by others."), Boundaries and expectations (e.g., "I have friends who set good examples for me."), and Constructive Use of Time (e.g., "I am involved in creative things such as music, theatre or other arts."). The internal assets consist of Commitment to Learning (e.g., "I enjoy learning."), Positive Values (e.g. "I tell other people what I believe in."), Social Competencies (e.g., "I accept people who are different from me."), and Positive Identity (e.g., "I am sensitive to the needs and feelings of others."). The participants replied to what extent certain item refers to themselves or their relations with family, friends, and other people in their contexts on the 4-point scale (1 = Not at all or rarely, 4 = Extremely or almost always). Most of the scales had adequate reliability: Support (.74), Empowerment (.70), Boundaries and expectations (.71), Constructive use of time (.47), Commitment to learning (.71), Positive values (.78), Social competencies (.72), and Positive identity (.78). The reported reliabilities are

consistent with previous studies (Scales, 2011). ESEM (Exploratory Structural Equation Modeling) showed an adequate fit of the 8-factor structure: X^2 (1609) = 2480.38, $p < .001$, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) = .037, 90 % CI [.034, .040], CFI (Comparative Fit Index) = .900, SRMR = .047.

The 5 Cs. The 5 Cs were measured by the PYD questionnaire (Geldhof et al., 2014), which consists of 34 items answered on a 5-point Likert scale (with responses ranging from 1 = strongly disagree to 5 = strongly agree). The items measure the 5Cs: Competence (e.g., “I do very well in my classwork at school.”), Confidence (e.g., “All in all, I am glad I am me.”), Caring (e.g., “When I see another person who is hurt or upset, I feel sorry for them.”), Character (e.g., “I hardly ever do things I know I shouldn’t do.”), and Connection (e.g., “My friends care about me.”). The questionnaire has proven to be psychometrically adequate (Geldhof et al., 2014). The Slovene version of questionnaire has proven to be psychometrically adequate with reliability coefficients as follows: .67 (Competence); .89 (Confidence); .67 (Character); .81 (Caring); .77 (Connection). CFA (Confirmatory Factor Analyses) confirmed an adequate fit of the 5-factor structure: X^2 (507) = 1026.00, $p < .001$, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) = .051, 90 % CI [.046, .055], CFI (Comparative Fit Index) = .904; SRMR = .063.

Bullying and victimization. Bullying and victimization were measured by Adolescent Peer Relations Instrument: Bully/Target (APRI-BT, Marsh et al., 2011), which measures bullying and victimization in Verbal, Physical, and Social subdomains. The instrument consists of 36 items and is divided into two parts, bullying and victimization, with 18 items in each part using a 6-point Likert scale (from 1 = never to 6 = every day). Every part is further divided into three subdomains (Verbal, Physical, Social) with 6 items. The first part consists of bullying items, where one is asked to assess the frequency of behaviours against other students in the current academic year (e.g., “I teased them by saying things to them” for Verbal bullying, “Pushed or shoved a student” for Physical bullying and “Got other students to ignore a student” for Social bullying). In the second section, one is asked how often these same behaviours had occurred to them (e.g., “I was teased by students saying things to me” for Verbal victimization, “I was pushed or shoved” for Physical victimization and “A student got their friends to turn against me” for Social victimization). Both scales showed high reliability (Verbal bullying: .71, Social bullying: .70, Verbal victimization: 0.87, Social victimization: .90) and confirmed an adequate fit of the 6-factor structure (including Physical bullying and victimization): X^2 (497) = 1563.21; CFI = 0.90; RMSEA = 0.07 CI [.07, .08], SRMR = .06.

PROCEDURE

The present study is a part of a study with aim of investigating longitudinal pathways for positive youth development: *Positive Youth Development in*

Slovenia: Developmental Pathways in the Context of Migration (ARRS PYD – SI MODEL). The instruments used were administered as part of PYD-SI-MODEL measurement battery; the scales used in the present study were administered in the following order: Developmental Assets Profile, Positive Youth Development Questionnaire), Adolescent Peer Relations Instrument: Bully/Target. After obtaining informative consent, the students responded either online ($n = 258$) or on paper ($n = 177$). The time was not limited. On average it took participants about 30 minutes to finish the whole measurement battery.

DATA ANALYSIS

Out of the total 470 participants, 36 of them were listwise deleted due to having more than 20% of missing items on each scale. Prior to the analysis, skewness and kurtosis were checked and bullying and victimization did not meet the recommendations since they were positively skewed. According to the Field's recommendations (Field, 2013), all four variables (verbal bullying, social bullying, verbal victimization, social victimization) were logarithmized. Firstly, descriptive statistics and correlations were calculated, furthermore, four linear regressions were utilized to determine the predictive value of demographical variables, developmental assets, and the 5Cs for verbal bullying, social bullying, verbal victimization, and social victimization.

RESULTS

Descriptive statistics (M , SD) together with correlations are presented in Table 1. The correlation between Verbal and Social bullying was high, as was the correlation between Verbal and Social victimization. The correlation between the verbal forms and social forms of bullying and victimization were moderate, while Verbal bullying and Social victimization were correlated to a low degree while the correlation between Social bullying and Verbal victimization was moderate. Age was negatively correlated with all forms of bullying and victimization, meaning younger emerging adults were more probably bullies than older emerging adults. Developmental assets and the 5Cs were mainly negatively correlated with bullying and victimization except for the internal assets, which were not correlated to both forms of victimization. On the other hand, Competence and Confidence were correlated only with one or both forms of victimization, while Character and Caring were negatively correlated with both forms of bullying. Developmental assets and the 5Cs were positively correlated.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.
1. Verbal bullying	1.34	0.46																	
2. Social bullying	1.16	0.30	.53**																
3. Verbal victimization	1.28	0.56	.38**	.37**															
4. Social victimization	1.20	0.54	.17**	.32**	.68**														
5. Age	21.65	2.48	-.25**	-.15**	-.16**	-.12*													
6. Support	3.05	0.54	-.15**	-.06	-.11*	-.11*	-.05												
7. Empowerment	3.52	0.42	-.17**	-.16**	-.15**	-.22**	.07	.67**											
8. Boundaries and expectations	3.03	0.44	-.18**	-.12*	-.12*	-.14**	.00	.69**	.59**										
9. Constructive use of time	2.44	0.55	-.03	-.05	-.07	.04	-.06	.43**	.38**	.39**									
10. Commitment to learning	3.23	0.45	-.22**	-.15**	-.05	-.05	.17**	.38**	.43**	.46**	.30**								
11. Positive values	3.23	0.38	-.20**	-.10*	.02	.00	.07	.36**	.41**	.43**	.34**	.53**							
12. Social competences	3.17	0.42	-.22**	-.19**	-.04	-.08	.08	.38**	.53**	.47**	.31**	.49**	.64**						
13. Positive identity	2.95	0.52	-.03	-.09	-.02	-.12*	.11*	.32**	.43**	.38**	.41**	.40**	.51**	.58**					
14. Competence	3.31	0.59	-.01	-.02	-.09	-.14**	.15**	.29**	.39**	.35**	.38**	.31**	.35**	.40**	.52**				
15. Confidence	3.72	0.71	.01	-.05	-.11*	-.17**	.06	.22**	.33**	.24**	.33**	.24**	.31**	.35**	.70**	.60**			
16. Character	3.99	0.45	-.18**	-.16**	-.01	-.05	.04	.25**	.31**	.34**	.21**	.43**	.56**	.57**	.38**	.22**	.22**		
17. Caring	4.14	0.63	-.24**	-.22**	-.04	-.01	.01	.18**	.22**	.24**	.21**	.28**	.44**	.43**	.19**	.19**	.11*	.49**	
18. Connection	3.75	0.59	-.11**	-.05	-.17**	-.20**	.05	.63**	.57**	.67**	.44**	.39**	.38**	.43**	.51**	.53**	.41**	.30**	.20**

Table 1. *Descriptive statistics and correlations*Notes. * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$.

To determine the predictive value of demographic variables (i.e., gender and age), developmental assets and the 5Cs for verbal and social forms of bullying and victimization among adolescents and emerging adults, series of linear regressions were calculated.

	<i>B (SE)</i>	β	<i>t</i>
Verbal bullying ($F(15, 417) = 7.89, p < .001$)			
$R^2 = .22, R^{2*} = .19$			
Constant	.71 (.07)		9.608***
Gender	-.07 (.01)	-.23	-4.94***
Age	-.01 (.00)	-.28	-6.14***
Support	-.01 (.02)	-.05	-0.07
Empowerment	-.01 (.02)	-.03	-0.52
Boundaries and expectations	-.02 (.02)	-.08	-1.15
Constructive use of time	.01 (.01)	.04	0.71
Commitment to learning	.00 (.02)	-.01	-0.23
Positive values	-.01 (.02)	-.04	-0.67
Social competences	-.03 (.02)	-.10	-1.43
Positive identity	.02 (.02)	.09	1.21
Competence	.02 (.01)	.09	1.45
Confidence	.00 (.01)	.00	0.00
Character	.00 (.02)	.00	-0.01
Caring	-.03 (.01)	-.14	-2.56***
Connection	.00 (.01)	-.02	-0.22

Table 2. *The predictors (age, gender, developmental assets and 5Cs) of Verbal bullying*

Notes. * $p < .10$; ** $p < .05$; *** $p < .001$.

In Table 2, linear regression for Verbal bullying with predictors (gender, age, developmental assets, and the 5Cs) is presented. Age and gender were both significant predictors of Verbal bullying, male gender and younger participants being more likely to act as verbal bullies. Among developmental assets and the 5Cs, Caring was the only significant predictor of Verbal bullying, meaning that participants who care more for others were less likely to be verbal bullies. With selected predictors, we can explain about 19 per cent of Verbal bullying variance.

	<i>B (SE)</i>	β	<i>t</i>
Social bullying ($F(15, 417) = 3.552, p < .001$)			
$R^2 = .11, R^{2*} = .08$			
Constant	.36 (.06)		6.27***
Gender	.00 (.01)	-.01	-0.25
Age	-.01 (.00)	-.15	-3.10**
Support	.01 (.01)	.08	0.99
Empowerment	-.03 (.02)	-.15	-2.19**
Boundaries and expectations	-.02 (.02)	-.09	-1.24
Constructive use of time	.00 (.01)	-.02	-0.26
Commitment to learning	-.01 (.02)	-.04	-0.65
Positive values	.03 (.02)	.12	1.75
Social competences	-.02 (.02)	-.11	-1.45
Positive identity	.00 (.01)	.00	0.01
Competence	.02 (.01)	.12	1.88*
Confidence	-.01 (.01)	-.05	-0.76
Character	-.01 (.01)	-.03	-0.46
Caring	-.03 (.01)	-.19	-3.36***
Connection	.01 (.01)	.09	1.17

Table 3. *The predictors (age, gender, developmental assets and 5Cs) of Social bullying*Notes. * $p < .10$; ** $p < .05$; *** $p < .001$.

In Table 3, linear regression for Social bullying is presented. Age was a significant predictor of Social bullying as younger participants being more likely to act as social bullies. Among developmental assets, Empowerment was a negative predictor of Social bullying, therefore participants who felt safe and valued among their family, peers, school, and neighbourhood were less likely to be social bullies. As for the 5Cs, Caring was the only significant predictor of Social bullying, meaning that participants with higher degrees of empathy and sympathy for others being less likely to socially bully others. With selected predictors, we can explain about 8 per cent of Social bullying variance.

	<i>B (SE)</i>	β	<i>t</i>
Verbal victimization ($F(15, 417) = 3.832, p < .001$)			
$R^2 = .12, R^2* = .09$			
Constant	.42 (.09)		4.94***
Gender	-.03 (.02)	-.10	-2.09**
Age	-.01 (.00)	-.16	-3.20***
Support	.00 (.02)	.00	0.00
Empowerment	-.04 (.02)	-.14	-1.98*
Boundaries and expectations	-.01 (.02)	-.04	-0.57
Constructive use of time	.04 (.01)	.18	3.23***
Commitment to learning	.01 (.02)	.03	0.55
Positive values	.04 (.02)	.11	1.58
Social competences	.01 (.02)	.02	0.27
Positive identity	.03 (.02)	.13	1.60
Competence	.00 (.01)	.01	0.19
Confidence	-.03 (.01)	-.17	-2.35**
Character	.00 (.02)	.00	0.04
Caring	-.01 (.01)	-.05	-0.95
Connection	-.04 (.02)	-.19	-2.54**

Table 4. *The predictors (age, gender, developmental assets and 5Cs) of Verbal victimization*

Notes. * $p < .10$; ** $p < .05$; *** $p < .001$.

Among the included predictors of Verbal victimization (see Table 4), age, gender, Constructive use of time, Confidence, and Connection were significant. Age and gender were both significant negative predictors of Verbal victimization, male gender and younger participants being more likely to be verbally victimized. Among developmental assets, Constructive use of time was a positive significant positive predictor, therefore, participants that stated they use their time more constructively were more likely to be verbal victims. As for the 5Cs, Confidence and Connection were significant negative predictors of Verbal victimization, meaning participants with higher levels of Confidence and Connection were less likely to be verbal victims. With selected predictors, we can explain about 9 per cent of Verbal victimization variance.

	<i>B (SE)</i>	β	<i>t</i>
Social victimization ($F(15, 417) = 3.803, p < .001$)			
$R^2 = .12, R^2* = .09$			
Constant	.35 (.08)		4.45***
Gender	.01 (.02)	.03	0.53
Age	.00 (.00)	-.09	-1.77*
Support	.02 (.02)	.10	1.36
Empowerment	-.07 (.02)	-.25	-3.63***
Boundaries and expectations	-.02 (.02)	-.06	-0.83
Constructive use of time	.04 (.01)	.16	2.94**
Commitment to learning	.01 (.02)	.04	0.59
Positive values	.03 (.02)	.11	1.58
Social competences	.01 (.02)	.03	0.38
Positive identity	.01 (.02)	.04	0.48
Competence	.00 (.01)	.01	0.10
Confidence	-.03 (.01)	-.15	-2.08**
Character	-.01 (.02)	-.03	-0.43
Caring	.00 (.01)	-.01	-0.15
Connection	-.03 (.02)	-.16	-2.16**

Table 5. *The predictors (age, gender, developmental assets and 5Cs) of Social victimization*Notes. * $p < .10$; ** $p < .05$; *** $p < .001$.

Similar to Verbal victimization, significant predictors of Social victimization were gender, age, Empowerment, Constructive use of time, Confidence, and Connection (see Table 5). Age was a significant negative predictor of Social victimization, meaning younger participants were more likely social victims. Moreover, male participants were more likely to be socially victimized. Among developmental assets, Empowerment was a negative significant predictor and Constructive use of time was a positive significant predictor of Social victimization. Participants who felt more empowered were less likely to be social victims, while participants who used their time constructively were more likely to be socially victimized. Among the 5Cs, higher levels of Confidence and Connection may prevent participants from being socially victimized. With selected predictors, we can explain about 9 per cent of Social victimization variance.

DISCUSSION

In the present study, we have focused on the role bullying and victimization play in the Positive Youth Development perspective (Lerner, 2007) with an underlying motivation that the PYD perspective can serve as a foundation for bullying and victimization prevention and intervention programmes.

In the study, we were interested in the predictive power of the developmental assets for social and verbal bullying and social and verbal victimization separately. Out of all measured assets and for both types of bullying, Empowerment is a significant negative predictor of Social bullying. The more empowered youth is less likely to engage in social or verbal bullying. Scales and Leffert (1999) define empowerment by young people's need to be valued by their community and have opportunities to contribute to others. For this to occur, they must be safe and feel secure. Since the research support for the importance of empowerment in the context of bullying and victimization is lacking (Scales & Leffert, 1999) our findings present important new insights. Here we can see the important role the contexts play by giving an active role to the youth and trusting in their strengths to contribute. Similarly, Empowerment is a negative predictor of both measured types of victimization, Verbal with 10 per cent risk. The more empowered youth feel less likely it is for them to be victimized. Interestingly, victimization, both Social and Verbal, is positively associated with Constructive use of time. Constructive use of time refers to youth need for constructive, enriching opportunities for growth through creative activities, youth programs, congregational involvement, and quality time at home (Scales & Leffert, 1999). The more youth is engaged in youth programs and organized activities the more victimized they are. This association is unexpected since we have hypothesized that the more assets one possesses, the less likely it is for her or him to engage in bullying or be victimized. This can be related to the specifics of either sample (convenience sample) or Slovenian context. There are various types of organised youth activities included in the scale Constructive use of time, so this finding is a starting point to investigate further, which specific type of organized youth activity is the one negatively associated with victimization to be able to use this finding in planning prevention and intervention.

Secondly, we were interested in the predictive power of the 5Cs for social and verbal bullying and social and verbal victimization separately. The findings showed that Caring is the only PYD outcome that is a significant negative predictor of both types of bullying. In the PYD perspective, caring is addressed as a combination of empathy and sympathy. There is strong research support of the preventive role of empathy for aggression, especially in adolescents' samples (for a review, see Lovett & Sheffield, 2007). Empathy enables us to understand others and feel connected with them (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996) and has emotional and cognitive components. Emotional empathy is commonly

interpreted as a response in which the perceived, imagined or inferred emotional state of others produces a similar emotion in the observer. Cognitive empathy, on the other hand, involves the ability to accurately identify the state (i.e. thoughts and feeling) of others. Lack of empathy is associated with many negative effects, e.g., aggression (Ang & Goh, 2010) and bullying (Estévez, Jiménez, & Segura, 2019; Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2007; Jolliffe & Farrington, 2006; Stavrinides, Georgiou, & Theofanous, 2010; Stephan & Finlay, 1999). Similar findings to ours, involving also aggression types, were reported by Kaukiainen and colleagues (1999) on a sample of early adolescents, that is, empathy is negatively related to social, verbal and physical aggression. The mechanisms that link aggression and empathy are twofold. First, on a cognitive level, when one takes the perspective of another, one can better understand the motives and situation of the other person and thus aggressive behaviour and bullying is less likely to occur (Batanova & Loukas, 2016; Feshbach, 1987). Second, the other mechanisms that are related to the emotional part of empathy involve the perception of the victim's pain and reduction of aggressive behaviour and bullying in order to avoid pain and suffering in another (Eisenberg & Fabes, 1990) or to show empathic concern or sympathy towards the other (Eisenberg, Eggum, & Di Giunta, 2010).

On a level of 10 per cent risk, Competence is also a positive predictor of social bullying. Our assumption would be that the social competence part is especially influencing when it comes to social bullying (Hawley, 2007). As established by Kaukiainen and colleagues (1999) indirect (social aggression and social bullying) aggression correlated positively and significantly with social competence across age groups, adolescents included, while physical and verbal forms of aggression had no significant association with social competence. Indirect (social) aggression is behaviour in which the target person is attacked not physically or directly through verbal intimidation but social manipulation. In order to harm someone socially one needs a certain level of social skills and competence (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992). Therefore, many authors warn against using social competence programs to prevent aggressive behaviour and bullying. In fact, and also possibly reflected in our sample, social bullying comes hand in hand with social competence. Since social aggression and social bullying increases through the development (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992) the findings are especially relevant for our age group. Moreover, imbalance in power is one of the most significant characteristics of bullying behaviour, hence, this additional power gained by socially competent bullies can, without empathy support, be used to harm others instead of helping them.

As for victimization, Confidence and Connection are both negative predictors of both types of victimization. Relating to the confidence, the more confident and connected youth is less probable it is for them to become victims of social or verbal bullying. Even though the negative relationship between confidence

and victimization has been previously established in terms of self-confidence, self-concept, or self-esteem (e.g., Fanti & Henrich, 2015; Tsaousis, 2016), it is not yet clear if the experience of victimization leads to the decrease of confidence or it is maybe the other way around as lower confidence can be the reason one is being victimized (Boulton, Smith, & Cowie, 2010; Fredstrom, Adams, & Gilman, 2010; van Geel, Goemans, Zwaanswijk, Gini, & Vedder, 2018). At the same time, confidence serves as a protective factor of victimization. Moreover, confidence may buffer victims from negative effects of victimization (Grills & Ollendick, 2002).

Another significant negative predictor of both types of victimization was Connection. In the PYD perspective, connection is tapping one's numerous positive mutual connections (i.e., family, peers, teachers, neighbours etc.) and is establishing the importance of social networks and being well connected to the various contexts. Our finding is in accordance with the large body of research which consistently shows the protective function of having satisfactory relations with others when it comes to victimization. In the context of victimization, particularly friendship, peer support, teacher support, school climate, and parent support were found to serve protectively in order to reduce or prevent one's experience of victimization (Bollmer, Milich, Harris, & Maras, 2005; Connors-Burrow, Johnson, Whiteside-Mansell, McKelvey, & Gargus, 2009; Gage, Prykanowski, & Larson, 2014; Košir et al., 2019). The overall feeling of being connected to significant others presents a safety net for the individual and, therefore, protects him or her against social and verbal victimization. Furthermore, since bullying and victimization mainly occur in the situations in which other peers are present, having a larger social network and friends who will stand up for him or her can decrease the likelihood of being bullied.

CONCLUSIONS, LIMITATIONS, IMPLICATIONS FOR PRACTICE AND FUTURE RESEARCH

Our study revealed several significant predictors on individual and contexts level that can present a starting point in planning effective bullying and victimisation. Based on our findings, it makes sense to include empathy promotion in aggression and bullying prevention programs. Batanova and Loukas (2016) already showed that programmes targeted at empathy development are important for preventing bullying in early adolescents, which can be also adapted to the older adolescents and emerging adulthood contexts. To include all identified predictors of bullying and victimization, we would suggest empathy-based multicontextual bullying prevention and intervention programmes. Bullying prevention programmes showing promising results are those that are multi-component, multi-contextual (whole-school approach), intensive and long lasting (Leff & Waasdorp, 2013; Ttofi & Farrington, 2011). In addition to empathy promotion, contextual resources, such as feeling connected to others, feeling safe and important are

particularly important and should be emphasized in the context of victimization as well. Moreover, the programmes should tackle one important group which is partially involved in bullying behaviour albeit incredibly important – the bystanders of bullying. The bystander is able to actively intervene to stop the bully, reinforce the bully to continue with his or her actions or view bullying passively (Cowie, 2000). Furthermore, bystanders often believe that bullying is wrong and feel sympathy for victims (Salmivalli, 2010). Based on these findings, the prevention and intervention bullying programmes should address the bullying norms and bystanders' feelings of empathy towards victims while encouraging them to actively intervene. Additionally, we would suggest an extra care in promotion of organized youth activities until it is established in future research which type of organised activities is associated with victimization. In the university contexts, awareness should be raised about the fact that bullying is present on the higher education level as well since it has harmful effects for victims and bullies regardless of age.

Our study has several limitations, since the findings are cross-sectional and the scale Constructive use of time is of low reliability (probably due to numerous activities that are not always connected to one another). The sample that was included was convenient and included participants who filled either online or pencil-paper questionnaire which could affected the results as well. Furthermore, we have used the instruments for measuring bullying and victimization which were not specifically designed for our sample, but for younger ones. Therefore, our findings have to be considered with care and as preliminary. On the other hand, our study has several strengths since we addressed possible protective factors of bullying and victimization on a sample of late adolescents and emerging adults, especially the research regarding bullying and victimization among university students being very limited. Moreover, up to our knowledge, this is the first study that jointly considered developmental assets and the 5Cs when discovering predictors of bullying and victimization. The future studies should consider the transitions between high schools and university contexts to get a deeper understanding of bullying and victimization in this period of time. Furthermore, to identify protective factors longitudinal study designs should be employed together with the questionnaire which will be modified according to bullying behaviours that occur among late adolescents and emerging adults. Finally, there is a need to develop and test the effectiveness of the bullying prevention and intervention programmes in this age group.

ACKNOWLEDGEMENTS

This study was funded by ARRS (the Slovenian Research Agency) (grant number: J5-1781).

REFERENCES

- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(4), 387–397.
- Batanova, M., & Loukas, A. (2016). Empathy and effortful control effects on early adolescents' aggression: When do students' perceptions of their school climate matter? *Journal of Applied Developmental Science*, 20, 2, 79–93.
- Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. In R. M. Lerner & P. L. Benson (Eds.), *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice* (pp. 19–43). Boston, MA: Springer.
- Benson, P. L., & Scales, P. C. (2009). Positive youth development and the prevention of youth aggression and violence. *International Journal of Developmental Sciences*, 3(3), 218–234.
- Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *Advances in Child Development and Behavior* 1(41), 197–230.
- Beran, T. N., Rinaldi, C., Bickham, D. S., & Rich, M. (2012). Evidence for the need to support adolescents dealing with harassment and cyber-harassment: Prevalence, progression, and impact. *School Psychology International*, 33, 562–576.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117–127.
- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(6), 701–712.
- Boulton, M. J., Smith, P. K., & Cowie, H. (2010). Short-term longitudinal relationships between children's peer victimization/bullying experiences and self-perceptions: Evidence for reciprocity. *School Psychology International*, 31(3), 296–311.
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). The Five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 720–735.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, G. C. (2006). Schools, parents and youth violence: a multilevel ecological analysis. *Journal of Clinical Children and Adolescence Psychology*, 35, 504–514.

- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79*(5), 1185–1229.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 98–124.
- Conners-Burrow, N. A., Johnson, D. L., Whiteside-Mansell, L., McKelvey, L., & Gargus, R. A. (2009). Adults matter: Protecting children from the negative impacts of bullying. *Psychology in the Schools, 46*(7), 593–604.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 26*(1), 85–97.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development?. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 13–24.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review, 4*(1), 143–180.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion, 14*(2), 131–149.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development, 67*(5), 2227–2247.
- Estévez, E., Jiménez, T., & Segura, L. (2019). Emotional intelligence and empathy in aggressors and victims of school violence. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 488.
- Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2015). Effects of self-esteem and narcissism on bullying and victimization during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 35*(1), 5–29.
- Feshbach, S. (1987). Individual aggression, national attachment, and the search for peace: Psychological perspectives. *Aggressive Behavior, 13*(5), 315–325.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: SAGE.
- Fredkove, W. M., Gower, A. L., & Sieving, R. E. (2019). Association among internal assets, bullying, and emotional distress in eighth grade students. *Journal of School Health, 89*(11), 883–889.

- Fredstrom, B. K., Adams, R. E., & Gilman, R. (2010). *Electronic and school-based victimization: Unique contexts for adjustment difficulties during adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 40*(4), 405–415.
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 256–271.
- Geldhof, J. G., Bowers, E. P., Mueller, K. M., Napolitano, C. M., Schmid Callina, K., & Lerner, R. M. (2014). Longitudinal analysis of a very short measure of Positive Youth Development. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(6), 933–949.
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence, 10*(2), 150–164.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33*(5), 467–476.
- Grills, A. E., & Ollendick, T. H. (2002). Peer victimization, global self-worth, and anxiety in middle school children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 31*, 59–68.
- Hawley, P. H. (2007). Social dominance in childhood and adolescence: Why social competence and aggression may go hand in hand. In T. D. Little, P. C. Rodkin, & P. H. Hawley, *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior* (pp. 1-29). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hilliard, L. J., Bowers, E. P., Greenman, K. N., Hershberg, R. M., Geldhof, G. J., Glickman, S. A., ... Lerner, R. M. (2014). Beyond the deficit model: bullying and trajectories of character virtues in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(6), 991–1003.
- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(8), 984–994.
- Jelicic, H., Bobek, D. L., Phelps, E., Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2007). Using positive youth development to predict contribution and risk behaviors in early adolescence: Findings from the first two waves of the 4-H study of positive youth development. *International Journal of Behavioral Development, 31*(3), 263–273.
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., & Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence, 15*(3), 259–278.

- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540–550.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 25(2), 81–89.
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1069–1080.
- Košir, K., Klasinc, L., Špes, T., Pivec, T., Cankar, G., & Horvat, M. (2019). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: the role of school, classroom, and individual factors. *European Journal of Psychology of Education*, 1–22.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 13–20.
- Leff, S. S., & Waasdorp, T. E. (2013). Effect of aggression and bullying on children and adolescents: implications for prevention and intervention. *Current Psychiatry Reports*, 15(3), 343.
- Leffert, N., Benson, P. L., Scales, P. C., Sharma, A. R., Drake, D. R., & Blyth, D. A. (1998). Developmental assets: Measurement and prediction of risk behaviors among adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(4), 209–230.
- Lerner, R. M. (2007). *The good teen*. New York, NY, ZDA: The Stonesong Press.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... Von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17–71.
- Lewin-Bizan, S., Lynch, A. D., Fay, K., Schmid, K., McPherran, C., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Trajectories of positive and negative behaviors from early- to middle-adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 751–763.
- Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 1–13.

- Malm, B., & Löfgren, H. (2006). Teacher competence and students' conflict handling strategies. *Research in Education*, 76(1), 62–73.
- Marsh, H. W., Nagengast, B., Morin, A. J. S., Parada, R. H., Craven, R. G., & Hamilton, L. R. (2011). Construct validity of the multidimensional structure of bullying and victimization: An application of exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 701–732.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health and Medicine*, 22, 240–253.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60.
- Murry, V. M., Berkel, C., Simons, R. L., Simons, L. G., & Gibbons, F. X. (2014). A twelve-year longitudinal analysis of positive youth development among rural African american males. *Journal of Research on Adolescence*, 24(3), 512–525.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158(8), 730–736.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, XII(4), 495–510.
- Overton, W. F. (2015). *Processes, relations, and relational-developmental-systems*. In W. F. Overton, P. C. M. Molenaar, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (p. 9–62). John Wiley & Sons, Inc.
- Pittman, K., Irby, M., & Ferber, T. (2001). Unfinished business: Further reflections on a decade of promoting youth development. In Benson P. L., Pittman K. J. (Eds.) *Trends in youth development* (pp. 3-50). Boston, MA: Springer.
- Pontzer, D. (2010). A theoretical test of bullying behavior: Parenting, personality, and the bully/victim relationship. *Journal of Family Violence*, 25, 259–273.
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51(3), 421–434.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., & Osterman, K. (1996). Bullying as a group Process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.

- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). *Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence*. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (p. 322–340). The Guilford Press.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676.
- Scales, P. C. (2011). Youth developmental assets in global perspective: Results from international adaptations of the developmental assets profile. *Child Indicators Research*, 4(4), 619–645.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N., & Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4(1), 27–46.
- Scales, P. C., & Leffert, N. (1999). *Developmental assets*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?: Personality and Social Sciences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154.
- Stavriniades, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: a short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30(7), 793–802.
- Stephan, W. G., & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 55(4), 729–743.
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 31, 186–199.
- Ttofi, M. M., Bowes, L., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2014). Protective factors interrupting the continuity from school bullying to later internalizing and externalizing problems: A systematic review of prospective longitudinal studies. *Journal of School Violence*, 13(1), 5–38.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56.
- van Geel, M., Goemans, A., Zwaanswijk, W., Gini, G., & Vedder, P. (2018). Does peer victimization predict low self-esteem, or does low self-esteem predict peer

- victimization? Meta-analyses on longitudinal studies. *Developmental Review*, 49, 31-40.
- Volk, A. A., Veenstra, R., & Espelage, D. L. (2017). Aggression and Violent Behavior So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and Violent Behavior*, 36, 34-43.
- Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19.
- Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Empathy and Callous-Unemotional Traits in Different Bullying Roles: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, and Abuse*, 20(1), 3-21.

EREBEA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Núm. 10 (2020), pp. 111-128

ISSN: 0214-0691

<http://dx.doi.org/10.33776/erebea.v10i0.4958>

POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT: THE 5 C'S EFFECT IN A SCHOOL ENVIRONMENT

Gina Tomé^{1,2,3,5}

Margarida Gaspar de Matos^{1,2}

Marta Reis^{1,2,4}

Lúcia Ramiro^{1,2}

Filipa Coelho^{1,2,5}

Diego Gomez-Baya^{1,6}

Nora Wiium⁷

¹ *Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana
(Equipa Aventura Social), Portugal*

² *Instituto de Saúde Ambiental, Faculdade de Medicina,
Universidade de Lisboa, Portugal*

³ *Bolseira Pós Doutoramento FCT SFRH/BPD/108637/2015*

⁴ *Bolseira Pós Doutoramento FCT SFRH/BPD/110905/2015*

⁵ *Instituto Superior de Ciências Educativas, ISCE*

⁶ *Department of Social, Developmental and Educational Psychology,
Universidad de Huelva, Spain*

⁷ *Department of Psychosocial Science, Faculty of Psychology,
University of Bergen, Norway*

ABSTRACT

A positive youth development perspective focuses on recognizing psychosocial strengths and providing social environments that contribute to the adolescent's development. The school context is where adolescents spend most of their time and where they develop most of their competencies. It is important to understand how these competencies can be promoted and how they can influence

RESUMEN

La perspectiva del Desarrollo Positivo Juvenil (DPJ) se centra en reconocer las fortalezas psicosociales y fomentar los entornos sociales que contribuyan al buen desarrollo del adolescente. El contexto escolar es donde los adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo y donde desarrollan la mayor parte de sus competencias. Es importante comprender cómo se pueden promover estas

your well-being. The study aimed was to analyse the impact of the PYD 5 C's on Portuguese adolescents in their school environment. Participants were students between 5th grade and 12th grade that attend public schools. The questionnaire was administered to 384 adolescents. The results indicated the importance of 5 C's supporting to promote positive interpersonal relationships and, consequently for the adolescent's well-being. Our research revealed that adolescents feelings in school environment are essentially influenced by their own competences.

KEYWORDS

Positive Youth Development; Adolescents; School Environments, Teacher Relationships, Well-being;

Fecha de recepción: 24 de septiembre de 2020

Fecha de aceptación: 26 de octubre de 2020

competencias y cómo pueden influir en su bienestar. El estudio tuvo como objetivo analizar el impacto de las 5 Cs de DPJ en los adolescentes portugueses en su entorno escolar. Los participantes fueron estudiantes de educación primaria y secundaria que asisten a escuelas públicas. El cuestionario se administró a 384 adolescentes. Los resultados indicaron la importancia del apoyo de las 5 Cs para promover relaciones interpersonales positivas y, en consecuencia, para promocionar el bienestar del adolescente. Nuestra investigación reveló que los sentimientos de los adolescentes en el entorno escolar están principalmente influidos por sus propias competencias.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo Positivo Juvenil; Adolescentes; Entorno escolar, relaciones con los profesores, bienestar.

ACKNOWLEDGMENTS

To Nora Wiium and the other colleagues from PYD international: <http://www.uib.no/en/rg/sipa/pydcrossnational> for all support and inspiration, and colleagues from Aventura Social www.aventurasocial.com

INTRODUCTION

A positive youth development perspective focuses on recognizing psychosocial strengths and providing for social environments that contribute to the adolescent's development. The PYD perspective views children and adolescents as resources to be developed rather than problems to be fixed or managed and identifies five "C's" that characterize optimal development: caring, character, competence, confidence, and connection (Richardson et al., 2017).

Geldhof et al. (2019) refer that the primary hypothesis underlying the Five C's Model is that positive youth development can be described by five broad constructs—competence, confidence, character, caring, and connection. In other words, when youngsters exhibit all five of the C's, they are likely experiencing adaptive developmental regulations. The Five C's reflect prominent terms used by practitioners, parents, and youngsters when in concept they describe the main characteristics of "thriving youth" (Geldhof et al., 2019). The positive impact that the five C's promotion have on the youth's health is notorious, as attested by several studies (Gomez-Baya et al., 2019; Holsen et al., 2017; Matos et al., 2017, 2018) little is known about gender differences in PYD and its outcomes in thriving and social engagement, which could improve interventions' effectiveness. Thus, this study aimed to examine gender differences in PYD dimensions (i.e., competence, confidence, connection, caring, and character).

Worker et al. (2019) refers that PYD promotes a holistic perspective of youth well-being and thus integrates multiple outcome indicators. As a whole, PYD framework promotes a holistic viewpoint of well-being while emphasizing the interdependent role between individual agency and supportive environments. A primary assumption is that positive development is promoted across the lifespan when the ecological setup surrounding an individual are well arranged, by oneself and/or others (Worker et al., 2019).

Research to date has consistently noted some gender differences in psychological adjustment, lifestyles, and academic adjustment during youth life period (Gomez-Baya et al., 2019). For example, Shakya and collaborators (2019) considers that some sex-specific differences in health outcomes are caused by biological factors, many others are socially driven through gender norms. In their study they found out that adolescent gender expression is correlated with health in adulthood independently of gender expression as an adult. So, those designing

health behaviour interventions should carefully consider integrating gender transformative components in their interventions (Shakya et al., 2019). The same way, that Ardal et al. (2018) found out that in general, the Five C's were more important for female students' perception of school empowerment and school satisfaction, than that for male perception. The difference between the mediating effect of efficacious C's and socio-emotional C's on the relationship between school empowerment and school satisfaction may be explained by the fact that several items, measuring efficacious C's, are closely linked to the school context. For example, connection is measured by teacher support, while competence is measured by academic competence (Årdal et al., 2018) as well as gender differences in these relationships. The data stemmed from a cross-sectional survey of 997 adolescents from four upper secondary schools in Norway. Structural equation modelling (SEM).

So, it is assumed that environments in which adolescents are insert in are of great importance for their development. The school is a primary location for the development of personal and social skills that help adolescents to promote their health and well-being (Tomé et al. 2019). Schools have been identified as a main scenery for building social, emotional, and behavioural results because students spend a substantial amount of time there. The school also provides a socialising context in which students are able to learn a range of skills, many of which are associated with academic achievement, and it is considered an exclusive scenery within which youngsters' social and emotional well-being can be promoted and critical skills for school, work and life can be learned and practiced (Goldberg et al., 2019).

Teachers also have an essential role in the adolescent's development. According to Hattie (2009), among the factors that help students' learning is proximity and trust with teachers. If teachers do not create a close relationship with their students, they will likely not going to be able to develop their own relationships and interactions with their peers, creating also a negative feeling for the school environment and broader community.

Tomé et al. (2019) found that the relationship with teachers was the variable with the greatest effect on school satisfaction among Portuguese adolescents. On the other hand, satisfaction with school appears positively associated with life satisfaction and happiness, and negatively with social alienation, psychological symptoms and concerns. Thus the correlation becomes more obvious - adolescents who are more satisfied with school are more satisfied with life in general and happier.

This study aimed for analysing the impact of the PYD 5 C's in a school environment, among Portuguese adolescents, in order to verify its well-being influence, teachers and colleague's relationship influence and school feelings influence.

METHODS

PROCEDURE

The ES'COOL Project arises from the gap in the promotion of mental health in a school context. The main goal of ES'COOL is to promote adolescents' mental health through capacity building of school teachers and staff. The program aims developing personal and social skills. It includes the prevention of anxiety and depression symptoms and the promotion of resiliency, and self-regulation in adolescents. Teachers training will allow not only an early detection of problems that affect adolescents' mental health, but also an early intervention, which improves care effectiveness (Tomé, Matos, Camacho, & Gomes, 2019; Tomé et al., 2018; Tomé, Matos, Gomes, Camacho, & Gaspar, 2017).

To evaluate the teacher training impact, teachers were asked to send a link to the questionnaire to their students, at the starting date and a month after the training was complete. The questionnaire link was sent only to students who gave their consent to participate. The inclusion criterion of the study was to be a student of one of the teachers who was conducting the training.

The student's survey consists of questions about their mental health, well-being, school and teachers' relationships and the PYD questionnaire. Both questionnaires (teachers and adolescents) were submitted and approved by the Santa Maria Hospital Ethics Committee and informed consent was obtained from the caregivers in the case of adolescents under the age of 18 years (Tomé et al., 2019; Tomé et al., 2018; Tomé et al., 2017).

PARTICIPANTS

The sample was constituted by students from teachers who participated in the ES'COOL Training. The questionnaire was administered to 384 adolescents, 53.4% were male, aged between 10 and 20 years ($M = 15.3$, $SD = 2.3$). Participants were 5th to 12th grade students attending national public schools (see table 1) (Tomé et al., 2019; Tomé et al., 2018; Tomé et al., 2017).

INSTRUMENT

The original version of the Positive Youth Development was developed with data from the 4-H Study (Bowers et al., 2010; Jelicic, Bobek, Phelps, Lerner, & Lerner, 2007; Lerner et al., 2005) with samples of adolescents aged between 10 and 16 years old.

A shorter version of the Positive Youth Development Short Form (PYD-SF) was later constructed. The scale was narrowed down from 78 to 34 items and translated into Portuguese (Geldhof et al., 2014).

More recently, Matos et al. (2018), validated a version with 20 items, destined to youngsters between ages of 16 and 29 years old, where the 34 items scale was used, with an answer option ranging from 1 (totally disagree) to 5 (totally agree).

Life satisfaction, teacher's relationship, colleague's relationship and school feeling was measured with the scale of Cantril (1965), graphically represented as a ladder, where step "10" corresponds to "best possible" and step "0" represents "the worst possible".

STATISTICAL ANALYSIS

Data was analysed through the statistics program SPSS 24. The statistical analysis considered most appropriate to meet the study objective and variables type used were internal, bivariate correlation analysis and multiple linear regressions.

RESULTS

The internal consistency values of the subscales used in this study are good, with ranging from $\alpha=.73$ to $\alpha=.88$ and can be found in the previous article by Tomé et al. (2020).

Findings from the correlation analysis reveal a positive and significant correlation between competence and: confidence ($r=.723, p\leq.001$), character ($r=.437, p\leq.001$), caring ($r=.269, p\leq.001$), connection ($r=.641, p\leq.001$), life satisfaction ($r=.376, p\leq.001$), teacher's relationships ($r=.359, p\leq.001$), colleague's relationships ($r=.369, p\leq.001$) and school feelings ($r=.328, p\leq.001$); confidence and: character ($r=.446, p\leq.001$), caring ($r=.236, p\leq.001$), connection ($r=.631, p\leq.001$), life satisfaction ($r=.488, p\leq.001$), teacher's relationships ($r=.341, p\leq.001$), colleague's relationships ($r=.354, p\leq.001$) and school feelings ($r=.268, p\leq.001$); character and: caring ($r=.571, p\leq.001$), connection ($r=.503, p\leq.001$), life satisfaction ($r=.346, p\leq.001$), teachers relationships ($r=.332, p\leq.001$), colleagues relationships ($r=.256, p\leq.001$) and school feelings ($r=.227, p\leq.001$); caring and: connection ($r=.368, p\leq.001$), life satisfaction ($r=.220, p\leq.001$), teachers relationships ($r=.232, p\leq.001$), colleagues relationships ($r=.174, p\leq.001$) and school feelings ($r=.220, p\leq.001$); connection and: life satisfaction ($r=.453, p\leq.001$), teachers relationships ($r=.333, p\leq.001$), colleagues relationships ($r=.435, p\leq.001$) and school feelings ($r=.306, p\leq.001$); life satisfaction and: teachers relationships ($r=.503, p\leq.001$), colleagues relationships ($r=.522, p\leq.001$) and school feelings ($r=.370, p\leq.001$); teachers relationships and: colleagues relationships ($r=.396, p\leq.001$) and school feelings ($r=.539, p\leq.001$); and finally, colleagues relationships and: school feelings ($r=.330, p\leq.001$).

	N	%	M	SD	Range.
Sample					
Gender					
Boys	205	53.4			
Girls	179	46.6			
Age	384	100	15.3	2.3	10-20
Grade					
5 th grade	8	2.1			
6 th grade	40	10.4			
7 th grade	23	6			
8 th grade	25	6.5			
9 th grade	68	17.7			
10 th grade	84	21.9			
11 th grade	68	17.7			
12 th grade	68	17.7			
Nationality					
Portuguese	368	95.8			
Other	16	4.2			

Table 1 – Participants' Description

	n	M	SD	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Competence	384	21.1	4.4	--	.723*	.437*	.269*	.641*	.376*	.359*	.369*	.328*
(2) Confidence	384	22.2	4.9	--	--	.446*	.236*	.631*	.488*	.341*	.354*	.268*
(3) Character	384	31.2	4.4	--	--	--	.571*	.503*	.346*	.332*	.256*	.227*
(4) Caring	384	24.3	4.8	--	--	--	--	.368*	.220*	.232*	.174*	.220*
(5) Connection	384	30.4	5.2	--	--	--	--	--	.453*	.333*	.435*	.306*
(6) Life satisfaction	371	6.9	2	--	--	--	--	--	--	.503*	.522*	.370*
(7) Teachers relationship	370	7.6	1.8	--	--	--	--	--	--	--	.396*	.539*
(8) Colleagues relationship	369	7.8	2.1	--	--	--	--	--	--	--	--	.330*
(9) School relationships	369	6.5	2.7	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Table 2 – Correlations between PYD scales and environments

*p<.001

To understand the predictive effect of the Five C'S on the variables related to the adolescent's environments, multiple linear regression analysis were conducted separately for gender and grade.

In the general model, the regression equation for the Life Satisfaction explained 27% of the variance ($R^2=.274$). According to this model, adolescent's life satisfaction is best explained by confidence ($\beta=.349$) and connection ($\beta=.221$). For the Teacher Relationships variance explained 17% ($R^2=.167$) of the model. In this model, adolescent-teacher relationships are best explained by competence ($\beta=.157$) and character ($\beta=.161$). For the Colleagues Relationships the variance explained 19% ($R^2=.195$) of the model. In this model, adolescents Colleagues Relationships is best explained by connection ($\beta=.310$). Finally, for the School Feelings variance explained 12% ($R^2=.195$) of the model. In this model, adolescents school feelings are best explained by competence ($\beta=.310$).

In the boys' model, the regression equation for the Life Satisfaction explained 21% of the variance ($R^2=.209$). According to this model, adolescent boy's life satisfaction is best explained by confidence ($\beta=.487$). For the boys Teacher Relationships variance explained 18% ($R^2=.178$) of the model. In this model, boy's teacher relationships is the best explained by confidence ($\beta=.254$). For the Colleagues Relationships the variance explained 8% ($R^2=.087$) of the model. In this model, boys Colleagues Relationships is the best explained by connection ($\beta=.200$). Finally, for the School Feelings variance explained 6% ($R^2=.061$) of the model. This model is not adjusted.

In the girls' model, the regression equation for the Life Satisfaction explained 41% of the variance ($R^2=.413$). According to this model, adolescent girls life satisfaction is best explained by confidence ($\beta=.261$) and connection ($\beta=.452$). For the Teacher Relationships variance explained 19% ($R^2=.191$) of the model. In this model, girl-teacher relationships are best explained by competence ($\beta=.226$). For the Colleagues Relationships the variance explained 31% ($R^2=.311$) of the model. In this model, girls Colleagues Relationships is best explained by competence ($\beta=.208$) and connection ($\beta=.383$). Finally, for the School Feelings variance explained 19% ($R^2=.194$) of the model. In this model, girls School Feelings are best explained by competence ($\beta=.228$) and connection ($\beta=.258$).

In the model of young people attending up to the 9th grade, the regression equation for the Life Satisfaction explained 34% of the variance ($R^2=.344$). According to this model, youngest life satisfaction is best explained by confidence ($\beta=.415$) and connection ($\beta=.218$). For the Teacher Relationships variance explained 23% ($R^2=.228$) of the model. In this model, youngest-teacher relationships is the best explained by competence ($\beta=.303$) and character ($\beta=.188$). For the Colleagues Relationships the variance explained 24% ($R^2=.239$) of the model. In this model, youngest Colleagues Relationships is best explained by connection ($\beta=.462$). Finally, for the School Feelings variance explained 19% ($R^2=.191$) of the model. In this model, youngest School Feelings are the best explained by caring ($\beta=.313$).

	Variable included	β	t	p	R^2_a	F(model fit)*
Life Satisfaction	Competence	-.068	-.986	.325	.274	28.872
	Confidence	.349	5.134	.000		
	Character	.100	1.673	.095		
	Caring	.019	.345	.730		
	Connection	.221	3.457	.001		
Teachers relationship	Variable included	β	t	p	R^2_a	F(model fit)*
	Competence	.157	2.128	.034	.167	15.746
	Confidence	.102	1.399	.163		
	Character	.161	2.360	.019		
	Caring	.053	.908	.364		
	Connection	.072	1.056	.291		
Colleagues relationship	Variable included	β	t	p	R^2_a	F(model fit)*
	Competence	.106	1.448	.148	.195	18.793
	Confidence	.073	1.022	.307		
	Character	.023	.362	.717		
	Caring	.000	-.004	.997		
	Connection	.310	4.597	.000		
School feelings	Variable included	β	t	p	R^2_a	F(model fit)*
	Competence	.206	2.702	.007	.122	11.228
	Confidence	.014	.187	.852		
	Character	.006	.092	.926		
	Caring	.112	1.861	.064		
	Connection	.120	1.705	.089		

Table 3 – Linear Regression - Environments

Life Satisfaction	Variable included	β	t	p	R^2_a	F(model fit)*
	Competence	-.073	-.723	.471	.209	11.172
	Confidence	.487	4.738	.000		
	Character	.124	1.314	.190		
	Caring	-.037	-.492	.623		
	Connection	-.041	-.433	.665		
Teachers relationship	Variable included	β	t	p	R^2_a	F(model fit)*
	Competence	.149	1.455	.147	.178	9.336
	Confidence	.254	2.408	.017		
	Character	.101	1.052	.294		
	Caring	.047	.613	.541		
	Connection	-.032	-.333	.740		
Colleagues relationship	Variable included	β	t	p	R^2_a	F(model fit)*
	Competence	.004	.032	.974	.087	4.622
	Confidence	.113	1.018	.310		
	Character	.104	1.027	.306		
	Caring	-.091	-1.105	.271		
	Connection	.200	1.989	.048		
School feelings	Variable included	β	t	p	R^2_a	F(model fit)*
	Competence	.188	1.701	.091	.061	3.477
	Confidence	.049	.436	.663		
	Character	.044	.430	.668		
	Caring	.107	1.280	.202		
	Connection	-.032	-.315	.753		

Table 4 – Linear Regression - Environments - Boys

Life Satisfaction	Variable included	β	t	p	R^2_a	F(model fit)*
	Competence	-.072	-.843	.400	.413	25.756
	Confidence	.261	3.132	.002		
	Character	.054	.692	.490		
	Caring	.089	1.194	.234		
	Connection	.452	5.679	.000		
Teachers relationship	Variable included	β	t	p	R^2_a	F(model fit)*
	Competence	.226	2.247	.026	.191	9.332
	Confidence	.029	.297	.767		
	Character	.117	1.286	.200		
	Caring	.041	.464	.643		
	Connection	.168	1.802	.073		
Colleagues relationship	Variable included	β	t	p	R^2_a	F(model fit)*
	Competence	.208	2.239	.026	.311	16.855
	Confidence	.025	.280	.780		
	Character	-.015	-.178	.859		
	Caring	.064	.788	.432		
	Connection	.383	4.438	.000		
School feelings	Variable included	β	t	p	R^2_a	F(model fit)*
	Competence	.228	2.274	.024	.194	9.456
	Confidence	-.019	-.195	.846		
	Character	-.019	-.209	.834		
	Caring	.104	1.194	.234		
	Connection	.258	2.769	.006		

Table 5 – Linear Regression - Environments - Girls

	Variable included	β	t	p	R^2_a	F(model fit)*
Life Satisfaction	Competence	-.083	-.843	.401	.344	17.674
	Confidence	.415	4.320	.000		
	Character	.152	1.782	.077		
	Caring	.027	.340	.734		
	Connection	.218	2.448	.016		
Teachers relationship	Variable included	β	t	p	R^2_a	F(model fit)*
	Competence	.303	2.817	.005	.228	10.357
	Confidence	.026	.251	.802		
	Character	.188	2.022	.045		
	Caring	-.030	-.349	.728		
	Connection	.120	1.235	.219		
Colleagues relationship	Variable included	β	t	p	R^2_a	F(model fit)*
	Competence	.034	.310	.757	.239	10.843
	Confidence	.080	.768	.444		
	Character	-.063	-.687	.493		
	Caring	.022	.255	.799		
	Connection	.462	4.814	.000		
School feelings	Variable included	β	t	p	R^2_a	F(model fit)*
	Competence	.106	.951	.343	.191	8.392
	Confidence	.101	.944	.347		
	Character	-.082	-.866	.388		
	Caring	.313	3.531	.001		
	Connection	.157	1.588	.114		

Table 6 – Linear Regression - Environments – up to 9th grade

Life Satisfaction	Variable included	β	t	p	R^2_a	F(model fit)*
	Competence	-.068	-.701	.484	.174	9.818
	Confidence	.313	3.236	.001		
	Character	.025	.293	.770		
	Caring	.002	.024	.981		
	Connection	.208	2.287	.023		
Teachers relationship	Variable included	β	t	p	R^2_a	F(model fit)*
	Competence	.058	.566	.572	.093	5.322
	Confidence	.142	1.400	.163		
	Character	.125	1.411	.160		
	Caring	.086	1.084	.280		
	Connection	.027	.289	.773		
Colleagues relationship	Variable included	β	t	p	R^2_a	F(model fit)*
	Competence	.133	1.329	.185	.131	7.310
	Confidence	.085	.852	.395		
	Character	.056	.641	.522		
	Caring	-.019	-.245	.807		
	Connection	.192	2.059	.041		
School feelings	Variable included	β	t	p	R^2_a	F(model fit)*
	Competence	.240	2.330	.021	.075	4.403
	Confidence	-.030	-.289	.773		
	Character	.043	.484	.629		
	Caring	-.029	-.360	.719		
	Connection	.104	1.081	.281		

Table 7 – Linear Regression - Environments – 10th and 12th grade

In the model of young people who attend school between grades 10th and 12th, the regression equation for the Life Satisfaction explained 17% of the variance ($R^2=.174$). According to this model, older youth life satisfaction is best explained by confidence ($\beta=.313$) and connection ($\beta=.208$). For the Teacher Relationships variance explained 9% ($R^2=.093$) of the model. This model is not adjusted. For the Colleagues Relationships the variance explained 13% ($R^2=.131$) of the model. In this model, older youth Colleagues Relationships is the best explained by connection ($\beta=.192$). Finally, for the School Feelings variance explained 7% ($R^2=.075$) of the model. In this model, older youth School Feelings are the best explained by competence ($\beta=.240$).

DISCUSSION

The PYD perspective views children and adolescents as resources to be developed rather than problems to be fixed or managed and identifies five “C’s” that characterize optimal development (Richardson et al., 2017). In this study, the 5 C’s influence on the school context and Portuguese adolescents well-being was analyzed, specifically the teacher’s relationship, the colleague’s relationship, the school feelings and life satisfaction.

The school is the environment where adolescents spend most of their time and, consequently, the space where they keep the essential interpersonal relationships for their development and well-being. Being life satisfied can positively influence all interpersonal relationships, inside and outside the school, promoting the personal and social competences development (Tomé et al., 2019).

The results reveal the importance of the 5 C’s supporting to promote positive interpersonal relationships and, consequently, for the adolescents’ well-being. It was found that school feelings are essentially influenced by the adolescents’ competences. When the general model is split by gender and age, the competence presence is verified in the other models, except in the younger model, in which the “caring” seems to have a greater influence than the competence, or in girls, in that the competence influence is shared with the connection.

Competence also plays an important role in the teacher’s relationship with, however for boys more important than competence seems to be confidence. On the other hand, the connection emerges as essential for the colleague’s relationship and the confidence and connection essential for the life satisfaction feelings, among adolescents in all models.

In the same line of these results, Worker et al. (2019) study refers that PYD promotes a holistic perspective of youth well-being. In other words, the 5 C’s influence all analyzed environments, with different associations but significantly in all. The 5 C’s promotion will allow the adolescents well-being development, consequently influencing their environments. The school is a primary location

for the development of personal and social skills that help adolescents to promote their health and well-being (Tomé et al., 2019).

Regarding the genders difference, research has consistently noted some gender differences in psychological adjustment, lifestyles, and academic adjustment during the life stage of youth (Gomez-Baya et al., 2019; Årdal et al., 2018). The adolescents well-being promoting sometimes requires genders and age different strategies, however, the general model presented differs minimally when divided by gender and age. These differences have to be considered, without losing the essential objective of the 5 C's promoting for positive development and considering that the positive impact that the 5 C's promotion have on the youth health is notorious, as evidenced in several studies (Gomez-Baya et al., 2019; Holsen et al., 2017; Matos et al., 2017, 2018).

The school context is where adolescents spend most of their time and where they develop most of their competencies. It is important to understand how these competencies can be promoted and how they can influence your well-being.

REFERENCES

- Årdal, E., Holsen, I., Diseth, Å., & Larsen, T. (2018). The Five C's of Positive Youth Development in a school context; gender and mediator effects. *School Psychology International*, 39(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/0143034317734416>
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittian, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). The Five C's model of positive youth development: a longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *J Youth and Adolescence*, 39(7), 720–735. doi:10.1007/s10964-010-9530-9.
- Cantril, H. (1965) *The pattern of human concerns*. Rutgers University Press, New Brunswick.
- Geldhof, J., Bowers, E., Boyd, M., Mueller, M., Napolitano, C., Schmid, K., Lerner, R. (2014). Creation of short and very short measures of the five C's of positive youth development. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 163–176. doi:10.1111/jora.12039
- Geldhof, G. J., Larsen, T., Urke, H., Holsen, I., Lewis, H., & Tyler, C. P. (2019). Indicators of positive youth development can be maladaptive: The example case of caring. *Journal of Adolescence*, 71(November 2018), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.11.008>
- Gomez-Baya, D., Reis, M., & Gaspar de Matos, M. (2019). Positive youth development, thriving and social engagement: An analysis of gender differences in Spanish youth. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60(6), 559–568. <https://doi.org/10.1111/sjop.12577>

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Holsen, I., Geldhof, J., Larsen, T., & Aardal, E. (2017). The five Cs of positive youth development in Norway. *International Journal of Behavioral Development*, 41(5), 559–569. <https://doi.org/10.1177/0165025416645668>
- Jelicic, H., Bobek, D. L., Phelps, E., Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2007). Using positive youth development to predict contribution and risk behaviors in early adolescence: Findings from the first two waves of the 4-H study of positive youth development. *International Journal of Behavioral Development*, 31(3), 263–273. doi:10.1177/0165025407076439
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., von Eye, A. (2005). Positive Youth Development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17–71. doi:10.1177/0272431604272461
- Matos, M. G., Santos, T., & Reis, M. (2017). *BePositive project: Positive Youth Development (PYD) in adolescents. Portuguese report*. L. A. Publishing Ed. Saarbrücken.
- Matos, M. G., Santos, T., Reis, M., Gomez-Baya, D., & Marques, A. (2018). Positive Youth Development in Portugal: A Tool towards Gender Equity? *ARC Journal of Pediatrics*, 4(1), 25–35.
- Richardson, R. A., Ferguson, P. A., & Maxymiv, S. (2017). Applying a Positive Youth Development Perspective to Observation of Bereavement Camps for Children and Adolescents. *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care*, 13(2–3), 173–192. <https://doi.org/10.1080/15524256.2017.1346544>
- Shakya, H. B., Domingue, B., Nagata, J. M., Cislighi, B., Weber, A., & Darmstadt, G. L. (2019). Adolescent gender norms and adult health outcomes in the USA: a prospective cohort study. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 3(8), 529–538. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30160-9](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30160-9)
- Tomé, G., Matos, M.G., Reis, M., Gomez-Baya, D., Cerqueira, A., & Wium, N. (2020). Positive Youth Development and Mental Health among Portuguese Adolescents. *European Review of Applied Psychology* (submitted)
- Tomé, G., Matos, M. G., Camacho, I., & Gomes, P. (2019). Promoting Wellbeing and Mental Health in Adolescents. *Cientific Journal of Neurology*, 1(1), 2–7.
- Tomé, G., Matos, M. G., Camacho, I., Gomes, P., Reis, M., & Branquinho, C. (2018). Mental health promotion in school context – Validation of the ES'COOL scale for teachers. *Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 2, 1009. doi: <http://doi.org/10.33582/2637-8027/1009>.

- Tomé, G., Matos, M. G., Gomes, P., Camacho, I., & Gaspar, T. (2017). Promoção da Saúde Mental nas Escolas – Projeto ES’COOL. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 8(1), 173-184.
- Worker, S. M., Iaccopucci, A. M., Bird, M., & Horowitz, M. (2019). Promoting Positive Youth Development Through Teenagers-as-Teachers Programs. *Journal of Adolescent Research*, 34(1), 30–54. <https://doi.org/10.1177/0743558418764089>.

EREBEA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Núm. 10 (2020), pp. 129-146

ISSN: 0214-0691

<http://dx.doi.org/10.33776/erebea.v10i0.4956>

HOW SOCIAL CONNECTION HELPS PROMOTE MENTAL HEALTH AND POSITIVE HUMAN DEVELOPMENT IN COLLEGE STUDENTS IN PORTUGAL? - DATA FROM THE NATIONAL HBSC/ JUNP

Marta Reis^{1,2}

Lúcia Ramiro^{1,2}

Gina Tomé^{1,2}

Cátia Branquinho^{1,2}

Diego Gomez-Baya^{1,2,3}

Tania Gaspar^{1,4}

Margarida Gaspar de Matos^{1,2,5}

¹ *Faculdade de Motricidade Humana
Universidade de Lisboa, Portugal*

² *ISAMB/Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa, Portugal*

³ *Department of Social, Developmental and Educational Psychology,
Universidad de Huelva, Huelva, Spain*

⁴ *Universidade Lusíada de Lisboa, Portugal*

⁵ *ISPA, APPSYci, Portugal*

ABSTRACT

Humans are social animals, and crave feeling supported, valued and connected. Research shows that social connection provides important benefits to mental health and positive human development. The aim of this study was to explore how social connection helps promote mental health and positive human development and report the associations with the PYD construct of connection with different dimensions of mental health (e.g. self-regulation, resilience, anxiety, aggressiveness and worries), life satisfaction and academic performance in a large sample of Portuguese students. The HBSC/JUNP data base comprises a representative sample

RESUMEN

Los seres humanos son animales sociales y desean sentirse apoyados, valorados y conectados. La investigación muestra que la conexión social proporciona importantes beneficios para la salud mental y el desarrollo humano positivo. El objetivo de este estudio fue explorar cómo la conexión social ayuda a promover la salud mental y el desarrollo humano positivo e examinar las asociaciones con la dimensión de conexión dentro del constructo de desarrollo positivo juvenil con diferentes dimensiones de la salud mental (por ejemplo, autorregulación, resiliencia, ansiedad, agresividad y preocupaciones), satisfacción y preocupaciones), satisfacción con la vida y rendimiento académico, en una amplia

of 2991 college students (n=2203; 73.7% women) and their age ranged from 18 to 35 years old (22.43 ± 3.83). Participants' socio-demographic characteristics included sex, age and academic degree; besides participants were inquired about the PYD construct of connection and its subdimensions (family, university, neighbourhood, peers), mental health (namely self-regulation, resilience, anxiety, aggressiveness, worries), life satisfaction and academic performance. Results showed that all variables had mostly significantly correlational associations. Specifically, the linear regression model evidenced that the promotion of self-regulation and resilience, along with the reduction of anxiety and worries, can be relevant for improving social connections (PYD Connection).

muestra de estudiantes portugueses. La base de datos HBSC / JUnP comprende una muestra representativa de 2991 estudiantes universitarios (n = 2203; 73,7% mujeres) y con edades entre los 18 y los 35 años ($22,43 \pm 3,83$). Las características sociodemográficas de los participantes estudiadas fueron sexo, edad y grado académico; además, se preguntó a los participantes sobre el constructo de desarrollo positivo juvenil de conexión y sus diferentes subdimensiones (familia, universidad, barrio, e iguales), salud mental (es concreto, autorregulación, resiliencia, ansiedad, agresividad, y preocupaciones), satisfacción con la vida y rendimiento académico. Los resultados mostraron que todas las variables tenían asociaciones correlacionales mayoritariamente significativas. Específicamente, el modelo de regresión lineal evidenció que la promoción de la autorregulación y la resiliencia, junto con la reducción de la ansiedad y las preocupaciones, pueden ser relevantes para mejorar las conexiones sociales (dentro del desarrollo positivo juvenil).

KEYWORDS

Positive development; Connection; Self-regulation; Mental health; Academic performance; College students; Portugal.

Fecha de recepción: 24 de septiembre de 2020

Fecha de aceptación: 26 de octubre de 2020

PALABRAS CLAVE

Desarrollo positivo; Conexión; Autorregulación; Salud mental; Rendimiento académico; Estudiantes universitarios; Portugal.

FUNDING

Foundation for Science and Technology (FCT) (Grants: Marta Reis -SFRH/BPD/110905/2015)

ACKNOWLEDGEMENTS

A special thanks to Aventura Social team and to all the universities, students, teachers and experts who participated in this study. To the HBSC/ WHO network (www.hbsc.org) and the Positive Youth Development cross-national project (<https://www.uib.no/en/rg/sipa/pydcrossnational>) whose surveys was partially used for this purpose.

INTRODUCTION

Humans are social animals, and crave feeling supported, valued and connected. Research shows that social connection provides important benefits to mental health and positive human development (Griffin, 2010; Holt-Lunstad, Smith, & Layton, 2010; Holt-Lunstad, Robles, & Sbarra, 2017).

Stress may be related to a number of worries (Williams, 2013). However, social connection can help protect people from the harmful effects of stress. When dealing with a stressful situation, people are less likely to report stress-related health problems (for example) when they feel they have support from others (Griffin, 2010; Holt-Lunstad, Smith, & Layton, 2010; Holt-Lunstad, Robles, & Sbarra, 2017; McIntyre, Worsley, Corcoran, Woods, & Benatll, 2018).

According to those studies, people who are more socially connected to family, friends, or their community are happier, physically healthier and live longer, with fewer mental health problems than people who are less well connected (Griffin, 2010; Holt-Lunstad, Robles, & Sbarra, 2017).

During childhood and adolescence, we learn how to engage with others from our parents, families and guardians. We mimic behaviour and emotions of those around us, and this early socialisation shapes how we understand and model relationship-forming behaviour throughout life (Barber, & Olsen, 1997; Fowler, & Christakis, 2008; Rose, & Rudolph, 2006).

Although families, parents and caregivers are central to our well-being, during adolescence friends and peers become more significant as young people become more independent and start to build their own social networks. As a result, toxic relationships and negative experiences, such as bullying or social isolation, can be more relevant and have serious impact on young people's mental health (Barber, & Olsen, 1997; Fowler, & Christakis, 2008). Schools, teacher-student relationship, and positive support from organisations such as youth clubs can act as a buffer and help protect young people with these negative experiences (Griffin, 2010) as well as help young people develop what the theory about health and well-being assets advocates (Benson, 2007; Benson, Scales, Hamilton, Sesma, 2006; Kia-Keating, Dowdy, Morgan, & Noam, 2010).

Although schools and universities act as a buffer and help protect and promote positive development during this transition stage, new challenges emerge that give joy to discovering new social connections, including the construction

of academic/professional and family life. However, it is also a time when the main risks of loneliness and isolation, including relationship breakdowns, can significantly impact a poor balance between academic and family life, and the difficulty of managing a life without positive support/ connection, which is fundamental for maintaining a positive development and an active participation of young people in the community (Griffin, 2010; Holt-Lunstad, et al., 2010; Holt-Lunstad, et al, 2017).

The feeling of failure, of incapacity in the face of challenges, obstacles and opportunities may have to do with the lack of assets (internal and / or external), which consequently and indirectly will cause behavioral problems (Scales, Roehlkepartain, & Fraher, 2012, Small & Memmo, 2004). As a result, the social connections we maintain in the transition to adulthood are more important to our mental health than we sometimes realize. Those who have more stables connections with family, friends, colleagues and university have been found to be happier, healthier and more satisfied with life. In this stage, the expression Positive Youth Development (PYD) has been used as a unifying philosophy characterized by a positive asset-building orientation (Hamilton, 1999; Simões, Matos, & Morgan, 2015; Whitlock & Hamilton, 2001).

Another important factor to emphasize in positive development of social connections is that they must be developed offline. While online and mobile technologies can provide a means of connecting and can increase the sense of belonging – therefore having a positive impact on social connections – research suggests that this cannot replace offline relationships. It is the neurochemical response that occurs during face-to-face interactions that contributes to well-being (Griffin, 2010; McIntyre, Worsley, Corcoran, Woods, & Benatl, 2018).

While the social connections impact on mental health, it is important to remember that mental health can impact on how people connect with others and how they develop their relationships. Mental health problems such as anxiety, aggression and depression can influence whether someone feels able to interact and connect to others (Bayram & Bilgel, 2008; Reis, Gomez-Baya, Ramiro, & Matos, 2020).

This means that developing connections and socializing in traditional ways can be challenging for some young people. And according to recent studies the percentage of college students with mental health problems has been increasing dramatically (Nogueira, 2016; Reis, Ramiro, Gomez-Baya, & Matos, 2018; Schleider, Abel, & Weisz, 2015).

Therefore, support systems, positive social connections, self-esteem, self-regulation and resilience level play an important role in a process of adaptation and coping with the negative influence of early-period negative or traumatic experiences in college students. Considered as a protective factor in terms of negative or traumatic experiences, self-regulation is the ability to monitor and

manage emotions, thoughts, and behaviors in ways that are acceptable and produce positive results such as well-being, healthy relationships, and learning. It is how we deal with stressors that lays the foundation for all other activity. Developing this ability requires self-awareness, emotional intelligence, efficient filtering of sensory stimulation, coping effectively with stress, relating well to others, and sustaining focus (Gomez-Baya, Mendoza, Paino & Matos, 2017).

More recently self-regulation has been pinpointed as an important pathway to positive youth development (Matos, Santos, & Reis, 2017), since it may help prevent adolescents from engaging in risk behaviors (Simões et al., 2015). High levels of self-regulation are associated with positive behavior, including prosocial behavior and academic achievement, while low levels are related to more externalizing and internalizing problem behavior in adolescence (Matos et al., 2008; Matos, Gaspar, Cruz, & Neves, 2013). Thus, self-regulation and resilience are associated structures in that self-regulation and resilience help reduce the effects of negative life events with its features of controlling stress and helping an individual cope with stressful situations rather than avoiding them. Recently, Matos, Santos, Reis and Marques (2018) concluded that the promotion of positive youth and self-regulation may be relevant for fostering healthy life-style behaviors in Portuguese youth. In the study conducted by Simões and collaborators (2015), self-regulation was found to be a resilience factor in buffering youth from negative influence of peer deviance and for preventing the development of antisocial behaviors.

According to the body of research on positive development of young people, the approaches on connection dimension can help young people to develop capacities for intentional self-regulation and protectors from engaging in risk behaviours, such as substance use and violence (Bonell et al., 2016) as well as helping young people to promote improved self-care, greater academic achievement, higher quality in interpersonal relationships and overall improvements in well-being (Gomez-Baya, Tomé, Reis, & Matos, 2020, Maslow & Chung, 2014).

The present study was carried out with university students, in different regions of Portugal, in order to allow for a representative sample of Portuguese youth in terms of healthy lifestyle behaviors. For the purpose of the present study, in order to understand how social connection helps promote mental health and positive human development we studied a) the difference between genders and academic degree by the connection dimension of the PYD and its subdimensions (family, university, neighbourhood, peers), self-regulation, resilience, anxiety, aggression, worries, life satisfaction and academic performance; b) the relationship between the different variables under study ; and c) the association of the PYD Connection dimension in mental health (through variables like self-regulation, resilience, anxiety, aggressiveness and worries), life satisfaction and academic performance in Portuguese college students.

METHODS

STUDY DESIGN, PARTICIPANTS AND PROCEDURES

The national HBSC/JUnP study is an extension of two investigations conducted by the Social Adventure team - HBSC (Health Behaviour in school aged children; http://aventurasocial.com/verartigo.php?article_id=238) and HBSC/SSREU (Sexual and Reproductive Health of university students; http://aventurasocial.com/verartigo.php?article_id=98). The HBSC/JUnP followed all the rules for research outlined in 2008 by the World Medical Association Declaration of Helsinki, and was approved by the Ethics Commission of the Medicine Academic Center of Lisbon of the Faculty of Medicine, University of Lisbon.

The HBSC/JUnP data base comprises a representative sample of 2991 college students ($n=2203$; 73.7% women), with ages ranging from 18 to 35 years old (22.43 ± 3.83). As for academic degree, 62% were undergraduate ($n=1853$), 29% were master degree students ($n=868$) and 9% were attending other academic degrees ($n=270$).

Data collection was performed using an online cross-sectional survey administered to the Portuguese college students in the Limesurvey platform. The students could access the survey with any electronic device that was capable of accessing their email. The survey began with a brief description of the study itself, followed by a detailed informed consent form that explained participants' rights, perceived risks and benefits of participation, and the measures taken by the researchers to keep their personal information confidential. The students could access the survey only after they agreed to this informed consent. It took a participant around 25/30 min to fill out the survey.

MEASURES

For the purpose of this study the following variables were selected:

- a) Participants' sociodemographic characteristics, which included sex, age and academic degree.
- b) PYD Connection dimension, which was measured by eight issues: (1) you have positive conversations with your parents regularly, (2) you feel useful and important in your family, (3) you are highly encouraged at your university, (4) your teachers encourage you to be the best you can possibly be, (5) adults in your neighbourhood make you feel important, (6) adults in your neighbourhood hear what you have to say (categorized as strongly disagree, disagree, not sure, agree, and totally agree) (7) you feel that your friends are good friends, and (8) your friends care about you (categorized as never true, rarely true, sometimes are true, often true, and always true). Regarding the average PYD Connection dimension, the results obtained

can vary between 8 and 40 points, with the highest value as an indicator of strong connection. As for the 4 subdimensions (family - the sum of items 1 and 2; university - the sum of items 3 and 4; neighbourhood - the sum of items 5 and 6; and peers - the sum of items 7 and 8), the results obtained can vary between 2 and 10 points, with higher values indicating a strong connection in a specific subdimension.

As for life satisfaction, college students were asked how they felt about their life (categorized between not at all satisfied to very satisfied).

Academic performance was measured by questioning them on how they perceived their academic performance and response options were “poor/reasonable”, “good”, and “very good/excellent”, which were after dichotomized into “bad” (“poor/reasonable”) and “good” (“good” and “very good/excellent”).

Mental health was measured by one question about frequency of worries and by four scales: (1) Self-regulation-SR (Dias, Castillo, & Moilanen, 2014), (2) Resilience-RES (Constantine, Benard, & Diaz, 1999), (3) Anxiety-STAI-T (Silva, & Spielberger, 2007), and (4) Buss-Perry aggression (Buss, & Perry, 1992).

DATA ANALYSIS

Descriptive analysis (means, standard deviation and percentage) were used to characterize the sample. All data were tested for normality prior to any analyses using Kolmogorov-Smirnov tests, as well as Levene's test for the homogeneity of the variance. Psychometric analyses were also performed through an analysis of the coefficient of internal consistency (Cronbach's alpha). Pearson correlation and linear regression were performed to evaluate significant differences in the analyzed variables among the total group of participants. All statistical analyses were completed using the SPSS 24.0 (Statistical Package for Social Sciences) and the significance level was set at $p < 0.05$.

RESULTS

Table 1 shows the characteristics of the sample for the variables under study. The results obtained in the PYD Connection dimension ($M = 28.01$; $SD = 4.85$), and its subdimensions - PYD Family Connection ($M = 7.33$; $SD = 1.81$); PYD University Connection ($M = 6.97$; $SD = 1.72$); PYD Neighbourhood Connection ($M = 5.81$; $SD = 1.92$) and PYD Peers Connection ($M = 7.89$; $SD = 1.54$) show that young Portuguese university students have good and above average values for the Connection dimension and its subdimensions, with the exception of the PYD Neighbourhood Connection subdimension, which presents values slightly below the average.

Regarding mental health issues, it was observed that more than a third of young university students have worries several times a week (36.4%). The results obtained in the scales that evaluated Self-regulation, Resilience, Anxiety and

Aggressiveness showed that young Portuguese university students have median values with regard to self-regulation ($M = 143.94$; $SD = 16.68$) and resilience ($M = 55.49$; $SD = 8.09$), but they also have median values for anxiety ($M = 44.58$; $SD = 9.28$) and for aggressiveness ($M = 57.14$; $SD = 16.62$).

Regarding satisfaction with life, young people presented good results ($M = 6.99$; $SD = 1.91$), but in the questions that assessed academic performance, more than a quarter of young people reported having a poor or reasonable academic performance (27.9%).

Differences between gender and academic degree and the variables under study of the Portuguese university students are shown in table 2.

Statistically significant differences were found between gender for the PYD subdimension Family Connection ($F(1, 2989) = 6.125$, $p = .013$), the PYD subdimension Peers Connection ($F(1, 2989) = 4.027$, $p = .045$), Self-regulation - total score ($F(1, 2989) = 46.716$, $p = .000$), Resilience ($F(1, 2989) = 30.950$, $p = .000$), Worries ($\chi^2(4) = 44.605$; $p < .001$) and Academic performance ($\chi^2(2) = 9.418$; $p < .001$).

Women showed a positive and significantly larger Family and Peers connection ($M = 7.37$, $SD = 1.83$; $M = 7.93$, $SD = 1.52$, respectively), more Self-regulation ($M = 145.33$, $SD = 18.73$) and more Resilience ($M = 55.98$, $SD = 8.06$) when compared with men. But they also reported having worries more often (several times a day – 10% and several times a week 37.6%) than men. With regard to academic performance, women considered their performance to be good (56.8%) while men more often reported having very good / excellent performance (19.8%).

Finally, statistically significant differences were found between academic degrees for the PYD subdimension Family Connection ($F(2, 2988) = 3.305$, $p = .037$), the PYD subdimension University Connection ($F(2, 2988) = 3.320$, $p = .036$), the PYD subdimension Neighbourhood Connection ($F(2, 2988) = 13.768$, $p = .000$), Self-regulation - total score ($F(2, 2988) = 12.612$, $p = .000$), Resilience ($F(2, 2988) = 3.604$, $p = .027$), Anxiety-trait (STAI-T) ($F(2, 2988) = 4.376$, $p = .013$), Worries ($\chi^2(4) = 24.854$; $p < .010$) and Academic performance ($\chi^2(2) = 155.829$; $p < .001$).

The Post-hoc comparisons by the Games-Howell method for the PYD subdimension University Connection and the PYD subdimension Neighbourhood Connection and Tukey method for other variables indicated that undergraduates reported having less Family and Neighbourhood connection ($M = 7.27$, $SD = 1.84$, $M = 5.68$, $SD = 1.91$, respectively), less Self-regulation - total ($M = 142.63$, $SD = 18.17$), less Resilience ($M = 55.24$, $SD = 8.09$), more University Connection ($M = 7.02$, $SD = 1.64$) and more Anxiety ($M = 48.97$, $SD = 9.05$). Regarding Worries and Academic performance, undergraduates

Total Group (N=2991)

Socio-demographic characteristics			
Age (years) (M±SD)		22.43 ± 3.83	
Gender (N; %)			
Male		788; 26.3	
Female		2203; 73.7	
Academic degree (N; %)			
Undergraduate degree		1853; 62.0	
Master degree		868; 29.0	
Other academic degrees		270; 9.0	
PYD-CONNECTION and its subdimensions* (M±SD)			Min. Max.
PYD - Connection dimension – Total score		28.014 ± 4.85	8 40
PYD – Family Connection – subdimension		7.33 ± 1.81	2 10
PYD – University Connection – subdimension		6.97 ± 1.72	2 10
PYD- Neighbourhood Connection – subdimension		5.81 ± 1.92	2 10
PYD – Peers Connection – subdimension		7.89 ± 1.54	2 10
Psychosocial variables (M±SD)			Min. Max.
Self-regulation - Total Score		143.94 ± 18.68	78 203
Resilience- Total Score		55.49 ± 8.09	21 72
STAI -T ** -Total Score		44.58 ± 9.28	23 74
Buss-Perry aggression – Total Score		57.14 ± 16.623	25 125
Life Satisfaction (M±SD)			Min. Max.
Life Satisfaction		6.99 ± 1.91	0 10
Worries - frequency (N; %)			
Several times a day		264; 8.8	
Almost every day		564; 18.9	
Several times a week		1090; 36.4	
Several times a month		827; 27.6	
Almost never		246; 8.2	
Academic Performance (N; %)			
Poor/Reasonable		833; 27.9	
Good		1654; 55.3	
Very good/ Excellent		504; 16.9	

Table 1– Descriptive of the variables under study (n=2991)

* Positive Youth Development – Connection dimension; **STAI-T: State-Trait Anxiety Inventory, Trait

	Gender				F	P	Academic Degree						F	P	Post Hoc
	Male (N=788)		Female (N=2203)				Undergraduate degree (N=1853)		Master degree (N=868)		Other academic degrees (N=270)				
	M	SD	M	SD			M	SD	M	SD	M	SD			
PYD* - Connection dimension – Total score	27.76	4.91	28.10	4.84	2.832	.093	27.86	4.81	28.19	5.00	28.50	4.58	2.953	.052	-
PYD* – Family Connection – subdimension	7.18	1.75	7.37	1.83	6.125	.013*	7.27	1.84	7.38	1.77	7.54	1.68	3.305	.037*	a<c
PYD* – University Connection – subdimension	6.94	1.82	6.98	1.69	.394	.530	7.02	1.64	6.84	1.88	7.04	1.73	3.320	.036*	a>b
PYD* - Neighbourhood Connection – subdimension	5.83	1.94	5.81	1.91	.062	.803	5.68	1.91	6.06	1.89	6.04	1.92	13.768	.000***	a<b<c
PYD* – Peers Connection – subdimension	7.80	1.59	7.93	1.52	4.027	.045*	7.89	1.52	7.90	1.57	7.88	1.50	.042	.959	-
Self-regulation - Total Score	140.06	18.02	145.33	18.73	46.716	.000***	142.63	18.17	145.76	19.55	147.08	18.47	12.612	.000***	a<b<c
Resilience- Total Score	54.12	8.05	55.98	8.06	30.950	.000***	55.24	8.09	56.11	8.11	55.26	7.98	3.604	.027*	a<b
STAI -T *-Total Score	44.56	9.37	44.58	9.25	.004	.948	44.97	9.05	43.97	9.74	43.83	9.19	4.376	.013*	a>b
Buss-Perry aggression – Total Score	57.86	17.75	56.88	16.20	2.026	.155	57.39	17.04	56.45	16.00	57.63	15.66	1.073	.342	-
Life Satisfaction	6.95	1.83	7.00	1.93	.418	.518	6.96	1.98	6.98	1.80	7.20	1.66	1.902	.149	-
	Gender				Academic Degree										

.../...

.../...

	Male (N=788)		Female (N=2203)		χ^2	p	Undergraduate degree (N=1853)		Master degree (N=868)		Other aca- demic degrees (N=270)		χ^2	p
	N	%	N	%			N	%	N	%	N	%		
Worries-frequency					44.605	.000***							24.854	.002**
Several times a day	44	5.6	220	10			178	9.6	66	7.6	20	7.4		
Almost every day	148	18.8	416	18.9			326	17.6	176	20.3	62	23		
Several times a week	262	33.2	828	37.6			715	38.6	303	34.9	72	26.7		
Several times a month	233	29.6	594	27			484	26.1	255	29.4	88	32.6		
Almost never	101	12.8	145	6.6			150	8.1	68	7.8	28	10.4		
Academic Performance					9.418	.009**							155.829	.000***
Poor/Reasonable	229	29.1	604	27.4			587	31.7	200	23	46	17		
Good	403	51.1	1251	56.8			1057	57	476	54.8	121	44.8		
Very good/ Excellent	156	19.8	348	15.8			209	11.3	192	22.1	103	38.1		

Table 2 - Differences between gender and academic degree and the variables under study among Portuguese university students (N=2991)
* Positive Youth Development – Connection dimension; **STAI-T: State-Trait Anxiety Inventory, Trait
In bold – values that correspond to an adjusted residual $\geq |1.9|$

referred more frequently having worries several times a week (38.6%) and poor/ reasonable Academic performance (31.7%).

The correlations between the PYD Connection dimension (total score) and its subdimensions with the Mental health issues and the Academic performance are shown in Table 3. As for the PYD Connection dimension - total score (and its subdimensions), Self-regulation, Resilience and Academic performance, it was mainly observed a significant positive linear association, and a significant negative linear association with Anxiety (STAI-T), Aggressiveness (Buss-Perry aggression) and Worries.

Table 4 shows the results of the linear regression analysis for PYD Connection (total score) and variables under study. A model was achieved for PYD Connection (total score) [$F(7,2983)=184.975$, $p<0.001$, $R^2=.550$]. With the exception of Life satisfaction and Aggressiveness, all variables under study (Self-regulation, Resilience, Anxiety-trait, Worries and Academic performance) had a statistically significant association: young people who had presented a higher score in self-regulation and resilience and a lower score in anxiety and worries were more likely to have higher score in PYD connection.

DISCUSSION

The aim of this paper was to understand how social connection helps promote mental health and positive human development, studied through the analysis of the correlations between the PYD Connection dimension and its subdimensions, a composite of risk and protective factors for mental health (self-regulation, resilience, anxiety and aggressiveness), satisfaction with life, worries and academic performance. A brief analysis of the results showed that most of the variables in this study have significantly correlational associations. Thus, it seems that positive youth development, resilience, self-regulation and academic performance are connected, interacting in a positive correlational way, whereas anxiety, aggressiveness and worries interact in a negative direction. These results are in line with other studies with adolescents (Matos et al., 2008; Matos, Gaspar, Cruz, & Neves, 2013; Matos, Santos, & Reis, 2017) and with the Mental Health Foundation's belief that we urgently need a greater focus on the quality of social connections (Griffin, 2010). It is necessary to understand to what extent relationships are fundamental to health and well-being as we cannot flourish as individuals and communities without them. In fact, they are as vital as better-established lifestyle factors, such as eating well, exercising more and giving up on smoking.

Specifically, when analyzing the individual impact of the studied variables with positive youth development connection a significant association with a higher value of explained variance was obtained (30%). The aggressiveness was no longer significant and the other variables related with mental health (resilience,

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1- PYD* - Connection dimension – Total score	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2 - PYD* – Family Connection – subdimension	.732***	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3 - PYD* – University Connection – subdimension	.689***	.365***	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4 - PYD* - Neighbourhood Connection – subdimension	.769***	.417***	.364***	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5 - PYD* – Peers Connection – subdimension	.565***	.204***	.172***	.281***	-	-	-	-	-	-	-	-
6 - Self-regulation - Total Score	.400***	.373***	.238***	.257***	.237***	-	-	-	-	-	-	-
7 - Resilience- Total Score	.391***	.367***	.240***	.229***	.248***	.456***	-	-	-	-	-	-
8 - STAI -T ** -Total Score	-.479***	-.489***	-.300***	-.293***	-.234***	-.530***	-.402***	-	-	-	-	-
9 - Buss- Perry aggression – Total Score	-.146***	-.179***	-.100***	-.052**	-.074***	-.204***	-.147***	.314***	-	-	-	-
10 – Life Satisfaction	.034	.039*	.003	.040*	.009	.036	.027	-.044*	.011	-	-	-
11 - Worries (Zscore)	-.308***	-.266***	-.208***	-.186***	-.195***	-.254***	-.170***	.507***	.243***	.003	-	-
12 – Academic performance (Zcore)	.218***	.202***	.236***	.107***	.051*	.290***	-.196***	-.277***	-.159***	.026	-.137***	-

Table 3 – Pearson Correlation between the variables under study

* Positive Youth Development – Connection dimension; **STAI-T: State-Trait Anxiety Inventory, Trait

* p ≤.05; **p ≤.01; ***p ≤.001

		β	t	p
PYD* - Connection dimension – Total score	Self-regulation - Total Score	.121	6.274	.000
	Resilience- Total Score	.208	11.842	.000
	STAI -T ** -Total Score	-.282	-13.241	.000
	Buss-Perry aggression – Total Score	.030	1.844	.065
	Life Satisfaction	.014	.938	.348
	Worries (Zscore)	-.093	-5.167	.000
	Academic performance (Zcore)	.050	3.060	.002
Variance explained (%) – 30%	R ² =.550 F (7, 2983)= 184.975 p=.000			

Table 4 – Linear regression between the variables under study

* Positive Youth Development – Connection dimension; **STAI-T: State-Trait Anxiety Inventory, Trait

*p ≤.05; **p ≤.01; ***p ≤.001

Analyses were adjusted for gender

self-regulation and anxiety), worries and academic performance had a significant association with the PYD Connection dimension (total score). These findings are in accordance with literature, which pointed out the relevance of strength-approaches (as the PYD) and psychosocial factors for health outcomes (Benson, 2007; Small & Memmo, 2004). Such results suggest a dynamic interdependence between all the variables in the study, PYD Connection, self-regulation, resilience, anxiety, worries and academic performance. More specifically, the linear regression model puts in evidence that the promotion of self-regulation, resilience and academic performance along with the reduction of anxiety and worries can have a relevant impact in improving social connections (PYD Connection).

PRACTICAL IMPLICATIONS

In addition, these findings reinforce the need to continue to study positive indicators, and to strengthen internal and external developmental assets (Small & Memmo, 2004). The present results are also in line with recent recommendations of the Mental Health Foundation, namely the need to include social connection with psychosocial and health factors (Griffin, 2010).

Additionally, the evidence of these findings may suggest that to increase the mental health and well-being it is also needed to strengthen positive connections with different environments, namely family, peers, school/university and neighbourhood.

It is aimed to increase knowledge on these areas because it could help promote healthy development in a more effective way. Furthermore, identifying positive indicators, such as positive youth development and the importance of different

social connections, can offer useful suggestions to health professionals, educators and policy-makers on how to plan effective interventions and policies.

This paper suggests specific recommendations regarding education government policies targeting young adults (university and college students) in order to promote their well-being, general performance, sense of competence, confidence, connection and achievement, thus increasing their mental-health, active social participation and thriving. University students are often very focused on academic performance and academic grades, but things are not totally distinct. University students often lack adequate support regarding this issue.

LIMITATIONS AND STRENGTHS

The present results need to be interpreted keeping in mind that recall bias might be introduced through self-report, and some youths may be under-represented due to the group's heterogeneity; and that the cross-sectional design of the study precludes inferences concerning causality and thus longitudinal data would be needed.

The present study has numerous strengths, such as including self-reports from a large sample of young people, and using measures that have been shown to be suitable to assess the importance of social connection (family, university, neighbourhood and peers) and how it can influence mental health and academic performance, that are validated for the Portuguese population, and that have been used in an international project -the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC/WHO).

REFERENCES

- Barber, B.K., & Olsen, J.A. (1997). Socialization in context: Connection, regulation, and autonomy in the family, school, and neighborhood, and with peers. *Journal of Adolescent Research*, 12, 287–315.
- Benson, P.L. (2007). Developmental assets: an overview of theory, research and practice. In: Silbereisen RK, Lerner RM, editors. *Approaches to Positive Youth Development* (pp. 33-58). Thousand Oaks: Sage.
- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F., Sesma, A. (2006). Positive Youth development: Theory, research and application. In W. Damon, R.M., Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, (6th ed., pp. 894-941). New York: Wiley.
- Bonell, C., Hinds, K., Dickson, K., Thomas, J., Fletcher, A., Murphy, S., Melendez-Torres, G.J., Bonell, C., & Campbell, R. (2016). What is positive youth development and how might it reduce substance use and violence? A systematic review and synthesis of theoretical literature. *BMC Public Health*, 16, 135. doi: 10.1186/s12889-016-2817-3

- Buss, A.H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Constantine, N., Benard, B., & Diaz, M. (1999). Measuring Protective Factors and Resilience Traits in Youth: The Healthy Kids Resilience Assessment, from www.education.ucsb.edu/newvistas/files/append.pdf
- Dias, P., Castillo, J.A., & Moilanen, K. (2014). The Adolescent Self-Regulatory Inventory (ASRI) Adaptation to Portuguese Context. *Paidéia*, 24(58), 155.163. doi: 10.1590/1982-43272458201403
- Fowler, J. & Christakis, N .A. (2008). Dynamic spread of happiness in a large social network: longitudinal analysis over 20 years in the Framingham Heart Study. *BMJ*, 337:a2338.
- Griffin, J. (2010). The Lonely Society. Mental Health Foundation. Available at: www.mentalhealth.org.uk/sites/default/files/the_lonely_society_report.pdf [Accessed on 17/07/20].
- Gomez-Baya, D., Mendoza, R., Paino, S., & Matos, M. G. (2017). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms during mid-adolescence: A two longitudinal study on gender differences. *Personality and Individual Differences*, 104: 303-312.<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.022>
- Gomez-Baya, D., Tomé, G., Reis, M. & Matos, M.G. (2020). Internal Resources for Resilience and Positive Youth Development in a National Sample in Portugal: A Moderated-mediation Analysis of Self-regulation by Gender. *The journal of Genetic Psychology*, 181(2-3): 127-149. <https://doi.org/10.1080/00221325.2020.1735986>
- Hamilton, S.F. (1999). *A three-part definition of youth development*. Unpublished manuscript, Cornell University College of Human Ecology, Ithaca NY
- Holt-Lunstad, J., Smith, T.B. & Layton, J.B. (2010). Social Relationships and Mortality Risk: A Meta-analytic Review. *PLoS Med*, 7 (7), <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pmed.1000316>
- Holt-Lunstad, J., Robles, T.F., & Sbarra, D.A. (2017). Advancing social connection as a public health priority in the United States. *American Psychologist*, 72(6), 517-530, <https://doi.org/10.1037/amp0000103>
- Kia-Keating, M., Dowdy, E., Morgan, M., & Noam, G. (2010). Protecting and Promoting: An Integrative Conceptual Model for Healthy Development of Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 48, 220-228. doi:10.1016/j.jadohealth.2010.08.006
- Matos, M. G., Gaspar, T., Cruz, J., & Neves, A. M. (2013). New highlights about worries, coping, and well-being during childhood and adolescence. *Psychology Research*, 3(5), 252.

- Matos, M. G., Santos, T., & Reis, M. (2017). *BePositive project: Positive Youth Development (PYD) in adolescents. Portuguese report*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Matos, M. G., Santos, T., Reis, M., & Marques, A. (2018). Positive Youth Development: Interactions Between Healthy Lifestyle Behaviours and Psychosocial Variables. *Global Journal of Health Science*, 10(4), 68-76. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v10n4p68>
- Matos, M. G., Tomé, G., Borges, A., Manso, D., Ferreira, P., & Ferreira, A. (2008). Anxiety, Depression and Coping Strategies: Improving the evaluation and the understanding of these dimensions during pre-adolescence and adolescence. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 8(2), 169-184.
- Nogueira, M. (2016). Saúde Mental em Estudantes do Ensino Superior: Factores Protectores e Factores de Vulnerabilidade. PhD Theses in Nursing (*Unpublished*). Escola Superior de Enfermagem de Lisboa da Universidade de Lisboa.
- Reis, M., Gomez-Baya, D. Ramiro, L., & Matos, M. G. (2020). Relationships between anxiety and aggression in a national sample of Portuguese youth: a moderated- mediation model of long-term and short-term self- regulation by internal. *Journal of Education Research and Behavioral Sciences*, 9(2). Retrieve from: <http://www.apexjournal.org>
- Reis, M., Ramiro, L., Gomez-Baya, D., & Matos, M.G. (2018). The promotion of healthy Universities: A systematic review. *CPQ Women and Child Health*, 1(3), 1-15.
- Rose, A.J & Rudolph, K.D (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98–131.
- Scales, P., Roehlkepartain, E., & Fraher, K. (2012). *Do Developmental Assets Make a Difference in Majority-World Contexts? A Preliminary Study of the Relationships Between Developmental Assets and Selected International Development Priorities*. Education Development Center, Inc. Search Institute.
- Schleider, J. L., Abel, M. R., & Weisz, J. R. (2015). Implicit theories and youth mental health problems: A random effects meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 35, 1–9. doi: 10.1016/j.cpr.2014.11.001
- Small, S., & Memmo, M. (2004). Contemporary Models of Youth Development and Problem Prevention: Toward an Integration of Terms, Concepts, and Models. *Family Relations*, 53, 3-11. doi: 10.1111/j.1741-3729.2004.00002.x
- Simões, C., Matos, M.G., & Morgan, A. (2015). Facing the adversity: The role of internal assets on wellbeing in adolescents with special needs. *Spanish Journal of Psychology*, 18(e56), 1-14. doi: 10.1017/sjp.2015.41

- Silva, D. R, & Spielberger, C. D. (2007). *Manual do Inventário de Estado-Traço de Ansiedade (STAI)*. Consulting Psychologists Press, Inc..
- Whitlock, J., & Hamilton, S. (2001). *Youth development principles and practices: Defining what it is and is not*. Ithaca, NY: Unpublished manuscript, Department of Human Development, Cornell University.
- Williams, A. S. (2013). Worry, intolerance of uncertainty, and statistics anxiety. *Statistics Education Research Journal*, 12, 48-59. [Online: www.stat.auckland.ac.nz/serj]

EREBEA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Núm. 10 (2020), pp. 147-164

ISSN: 0214-0691

<http://dx.doi.org/10.33776/erebea.v10i0.4957>

MENTAL HEALTH AND INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IMPACT IN PSYCHOLOGICAL AND PHYSICAL SYMPTOMS DURING ADOLESCENCE

Tania Gaspar, PhD

CLISSIS/Universidade Lusíada de Lisboa, ISAMB/Universidade de Lisboa, Portugal

Gina Tomé, PhD

FMH/Universidade de Lisboa, ISAMB/Universidade de Lisboa, Portugal

SFRH/BPD/108637/2015

Ana Cerqueira, PhD

FMH/Universidade de Lisboa, ISAMB/Universidade de Lisboa, Portugal

SFRH/BD/148403/2019

Fábio Botelho Guedes

FMH/Universidade de Lisboa, ISAMB/Universidade de Lisboa, Portugal

SFRH/BD/148299/2019

Marta Raimundo

CLISSIS/Universidade Lusíada de Lisboa, Portugal

Margarida Gaspar de Matos, PhD

*FMH/Universidade de Lisboa, ISAMB/Universidade de Lisboa e APPsyCI, ISPA,
Portugal*

ABSTRACT

This article aims to understand and characterize the impact of factors of mental health and interpersonal relationships on physical and psychological symptoms in adolescents. It includes 8215 students, of which 4327 are girls (52.7%), with an average age of 14.36 years (SD=2.28) that participate in the study Health Behavior in School aged Children/HBSC. Descriptive statistics, ANOVA analysis and logistic regressions were performed for two dependent variables in study – psychological symptoms and physical

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo examinar el impacto de los factores de salud mental y de las relaciones interpersonales sobre los síntomas físicos y psicológicos en adolescentes. La muestra estuvo formada por 8215 estudiantes, de los cuales 4327 fueron niñas (52,7%), con una edad media de 14,36 años (DT = 2,28), que participaron en el estudio Health Behavior in School aged Children/HBSC. Se realizaron estadísticos descriptivos, ANOVA y regresiones logísticas para dos variables dependientes en este estudio: los

symptoms. In general, girls show values in relation to physical and psychological symptoms, anxiety/stress and depression that are less positive when compared to boys. Older adolescents show values that are less positive in the same variables, except for anxiety/stress, which presents higher values in younger adolescents. Girls and older adolescents have lower positive values with regard to relationships with family, teachers and colleagues, than boys and younger adolescents. The female gender, higher values of depression followed by less support from the family contribute strongly to the explanation of psychological and physical symptoms. It is possible to verify that the variance explained by gender and by depression is higher in the case of psychological symptoms when compared to physical symptoms, and that the variance explained by family relationship is higher in the case of physical symptoms when compared with psychological symptoms. This study identifies a positive relationship between mental health (less physical and psychological symptoms, lower depression and lower anxiety) and more positive relationships with family, colleagues and teachers, as well as gender and age specificities. These results have important implications in terms of public policies for the family and the school contexts.

KEYWORDS

Mental health; interpersonal relationships; social support; physical and psychological symptoms; adolescents

Fecha de recepción: 24 de septiembre de 2020

Fecha de aceptación: 26 de octubre de 2020

síntomas psicológicos y los síntomas físicos. En general, las niñas mostraron valores de síntomas físicos y psicológicos, ansiedad / estrés y depresión que fueron menos positivos en comparación con los niños. Los adolescentes mayores mostraron asimismo valores menos positivos en dichas variables, excepto en la variable ansiedad / estrés, que presenta valores más altos en adolescentes más jóvenes. Las niñas y los adolescentes mayores tuvieron valores positivos más bajos con respecto a las relaciones con la familia, los maestros y los compañeros que los niños y los adolescentes más jóvenes. El género femenino, mayores valores de depresión y un menor apoyo de la familia contribuyeron fuertemente a la explicación de los síntomas psicológicos y físicos. La varianza explicada por género y por depresión fue mayor en el caso de síntomas psicológicos en comparación con los síntomas físicos, mientras que la varianza explicada por las relaciones familiares fue mayor en el caso de los síntomas físicos que en los síntomas psicológicos. Este estudio identifica una relación positiva entre la salud mental (menos síntomas físicos y psicológicos, y menor depresión y ansiedad) y relaciones más positivas con la familia, los compañeros y profesores, además de algunas diferencias por género y edad. Estos resultados tienen importantes implicaciones en términos de políticas públicas para el contexto familiar y escolar.

PALABRAS CLAVE

Salud mental; relaciones interpersonales; apoyo social; síntomas físicos y psicológicos; adolescentes.

INTRODUCTION

In general, a large proportion of young people report themselves as healthy, happy, and satisfied with their life circumstances (Gaspar et al., 2012). However, it is estimated that around 20% of the adolescents experience significant stress situations at some point in their development, which raises questions about the long-term impact that this distress has on their future adjustment.

There is evidence that only a small proportion of adolescents with stress disorders receive treatment and that personal distress is related to negative school outcomes and overall adjustment (Allen & McKenzie, 2015; Gaspar et al., 2009). Youth psychosocial development is influenced by individual and environmental/contextual factors associated with the adolescents' well-being, of which school involvement and success are examples (Berger et al., 2011; Lewis et al., 2011).

There is evidence in the literature of the link between social relationships and health (Feeney & Collins, 2014; Holt-Lunstad & Uchino, 2015; Melrose et al., 2015; Thoits, 2011; Umberson & Montez, 2010), insofar as the level of social integration is likely to influence physical and mental health and health behaviors (Umberson & Montez, 2010).

Social support is understood as the social ties, the social integration, and the relationships between the individuals (Turner & Brown, 2010). On the one hand, the existence of positive social relationships and support networks are factors that tend to arise associated with higher levels of satisfaction with life, self-esteem, happiness and well-being (Fuller-Iglesias et al., 2015; Gaspar & Matos, 2017; Kong et al., 2014; Lee & Goldstein, 2016; Rook, 2015). On the other hand, they also have a protective effect with regard to the development of depressive symptoms (Eom et al., 2012; Fuller-Iglesias et al., 2015; Liu et al., 2016; Nguyen et al., 2015; Tahir et al., 2015) and are associated with lower levels of psychological distress and negative affect (Nguyen et al., 2015).

Social support works as a protective factor in relation to the mental health and the effects of stress and as an element that promotes favorable behaviors and outcomes throughout the life cycle (Gaspar, Matos, Foguet et al., 2010; Lee & Goldstein, 2016; Taylor et al., 2015; Turner & Brown, 2010), contributing to a positive development. In this way, positive and supportive social relationships promote the achievement of positive outcomes (e.g. academic, behavioral,

psychological) and protect the individual from negative outcomes (Varga & Zaff, 2017).

Social support, including within the family, is a protective factor for human health (Hobfoll, 2002). The relationship between social support, mental health and quality of life must be seen from an ecological perspective once they involve a complex and multidimensional interconnection that includes psychological, social and demographic variables such as gender, marital status, age and socio-economic status (Bronfenbrenner, 2005; Gaspar & Matos, 2017; Gaspar, Matos, Ribeiro et al., 2010).

Social support is associated with the promotion of health and well-being, with the reduction of isolation and with the increase in life satisfaction. In addition, it attenuates the effects that result from the various difficulties that people face every day. Thus, the greater the perception of social support, the greater the presence of positive affect and, consequently, the greater the level of well-being. Therefore, this reflects a relationship between social support and well-being (Caprara & Steca, 2005).

Family support networks followed by networks of friends provide the greatest support to the most types of families (Fontes et al., 2012). Related to the school context, the mental health is one of the many factors that can influence the academic achievement, either in a positive or negative way. During adolescence, the mind, the intellectual and the social skills are still in development (Mundia, 2003).

According to Hattie (2009), proximity and trust with teachers is among the factors that help students' learning. If teachers do not create a close relationship with their students, this will likely be reflected in their ability to develop their own relationships and interactions with peers, which can create a negative feeling in the school environment and in the wider community.

Armstrong et al. (2015) found the overriding need for explicit and structured guidance for educators on how to respond to children or adolescents' who present mental health problems. It seems to be of major importance that teachers are encouraged to be alert for warning signs warranting careful consideration or timely action, but strongly discouraged, even informally, to diagnose the adolescents. Thus, to manage young people successfully it is important for teachers to understand the dangerous effects and implications of poor mental health regarding teaching and learning (Mundia, 2013).

Relationships with peers also plays a very important role regarding the mental health and the well-being of the adolescents. According to Camacho et al. (2017), developing a good relationship with the peer group is an essential factor for the promotion of the youths' emotional well-being (Camacho et al., 2017; Tomé et al., 2018). Young people who have more positive school experiences with greater

peer support, report better psychosocial adjustment, and tend to perceive a higher life satisfaction (Marques et al., 2015; Matos et al., 2017).

In addition to teachers, the peers, the family, and the whole school community have an essential role regarding the promotion of the adolescents' mental health. To increase the effectiveness of mental health prevention programs, it is very important to involve all the contexts that are present in the adolescent's daily life (Tomé et al., 2020).

In this way, this article aims to understand and characterize the impact that factors of mental health (anxiety/stress and depression) and interpersonal relationships (family support, relationship with teachers and with colleagues) have on the adolescent's physical and psychological symptoms.

METHOD

PARTICIPANTS

This specific work will include students from the 6th (30.7%), 8th (33.7%), 10th (20.8%) and 12th grades (14.8%), with a total of 8215 students, of which 4327 are girls (52.7%), with an average age of 14.36 years ($SD=2.28$), from all over the continent, that participate in the study Health Behavior in School aged Children/HBSC (Inchley et al., 2016; Matos et al., 2015, 2018).

INSTRUMENT AND PROCEDURE

This work is integrated in the Health Behavior in School aged Children/HBSC (Inchley et al., 2016; Matos et al., 2015, 2018), which is a survey carried out every 4 years in 48 countries, in collaboration with the World Health Organization [WHO], following an international protocol (Roberts et al., 2009). HBSC intends to study the behaviors of the adolescents in their life contexts and their influence in terms of health and well-being. It includes questions related to demographic aspects, family, school, friends, health, well-being, sexuality, food, leisure, sleep, physical activity, substance consumption, medication use, violence, use of technologies, migrants, and social participation. Portugal has been included since 1998 (www.aventurasocial.com).

In Portugal, the HBSC 2018 study was approved by the Ethics Committee and MIME (Monitoring of School Surveys). School groups agreed to participate, and informed consent was obtained from parents or legal guardians. Responses to the survey (online) were voluntary and anonymous.

MEASURES AND VARIABLES

In order to understand and characterize the impact that factors of mental health and interpersonal relationships have on the adolescent's physical and psychological symptoms, the following variables were considered:

Variables information		Minimum	Maximum
Psychological symptoms	Variable composed of 4 questions related to psychological symptoms (e.g. sadness)	4.00	20.00
Physical symptoms	Variable composed of 7 questions related to physical symptoms and pain (e.g. headache)	7.00	35.00
Anxiety, stress	Variable composed of questions related to anxiety and stress - higher values refer to more stress and anxiety	1.00	5.00
Depression	Variable composed of questions related to depression - higher values refer to more depression	1.00	4.00
Relationship with teachers	Variable composed of questions related to the relationship with teachers - higher values refer to better relationship	3.00	15.00
Relationship with colleagues	Variable composes of questions related to the relationship with colleagues – higher values refer to better relationship	3.00	15.00
Family support	Variable composes of questions related to the family support - higher values refer to higher family support	4.00	28.00

Table 1. *Composite variables and measures in study – HBSC protocol 2018 (Matos et al., 2018)*

DATA ANALYSIS

Firstly, the descriptive statistics (mean and standard deviation) were calculated for all the variables under study. Secondly, through the Pearson correlation the relationships between these variables were calculated. Thirdly, gender and age differences were analyzed using ANOVA analysis. Finally, logistic regressions were performed for the two dependent variables in study (i.e. psychological symptoms and physical symptoms).

RESULTS

According to Table 2, the participants reveal positive values regarding social support (i.e. relationship with family, teachers, and colleagues) and moderate/low values of physical and psychological symptoms and depression. In terms of anxiety/stress the values are moderate, presenting an average of 2.76 in a range of 1 to 4.

	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>
Psychological symptoms	4.00	20.00	15.26	4.17
Physical symptoms	7.00	35.00	28.69	5.60
Anxiety_stress	1.00	5.00	2.76	.67
Depression	1.00	4.00	1.80	.55
Relationship with teachers	3.00	15.00	11.28	2.52
Relationship with colleagues	3.00	15.00	11.80	2.41
Family support	4.00	28.00	23.87	6.45

Table 2. *Descriptive statistics for the study variables*

According to Table 3, all variables under study are correlated in a statistically significant way. The positive correlation ($r>.40$) between physical symptoms and psychological symptoms ($r=.63$), the negative correlation between low level of psychological symptoms and anxiety/stress ($r=-.45$) and depression ($r=-.55$), the negative correlation between low level of physical symptoms and depression ($r=-.44$), and the positive correlation between anxiety/stress and depression ($r=.63$) are highlighted.

Regarding the social relationships, the positive correlation between family support and low level of physical symptoms ($r=.30$), low level of psychological symptoms ($r=.31$) and the negative correlation between low level of family support with anxiety/stress ($r=.36$) and depression ($r=-.37$) are highlighted. It should also be noted the positive correlation between the relationship with teachers and the relationships with colleagues ($r=.36$).

	1	2	3	4	5	6
1. Psychological symptoms	—					
2. Physical symptoms	.63***	—				
3. Anxiety_stress	-.45***	-.36***	—			
4. Depression	-.55***	-.44***	.63***	—		
5. Relationship with teachers	.27***	.24***	-.25***	-.27***	—	
6. Relationship with colleagues	.24***	.20***	-.19***	-.25***	.36***	—
7. Family support	.31***	.30***	-.36***	-.37***	.25***	.19***

Table 3. *Pearson correlations for the study variables*

Note. *** $p<.001$

There are statistically significant differences between boys and girls regarding variables related to mental health and interpersonal relationships (Table 4). Girls present values regarding physical and psychological symptoms, anxiety/stress

and depression that are less positive when compared to boys. The same profile is verified with respect to the relationships with family, teachers, and colleagues.

	Male		Female		<i>F</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Psychological symptoms	16.27	3.71	14.35	4.35	450.31***
Physical symptoms	29.93	4.95	27.57	5.91	374.45***
Anxiety_stress	2.64	.65	2.85	.66	105.10***
Depression	1.73	.51	1.87	.57	70.78***
Relationship with teachers	11.44	2.64	11.13	2.39	29.68***
Relationship with colleagues	12.13	2.35	11.51	2.43	134.98***
Family support	24.24	6.26	23.53	6.60	23.35***

Table 4. *Mean differences between the gender of the participants*

Note. *** $p < .001$

Through the analysis of Table 5, it is possible to verify statistically significant differences regarding the age of the participants in relation to the variables of mental health and interpersonal relationships. In general, younger students (aged 12 or younger) have more positive values in terms of mental health and relationships with family, teachers and colleagues when compared to older students (aged 13 or older). There is an exception in relation to anxiety/stress, which presents higher values in the younger student group (aged 12 years or less).

	Up to 12 years		Between 13 and 15		16 years or older		<i>F</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Psychological symptoms	16.43	3.60	15.06	4.27	14.28	4.29	157.02***
Physical symptoms	30.13	4.72	28.56	5.77	27.28	5.84	145.40***
Anxiety_stress	2.98	.48	2.71	.66	2.82	.66	15.63***
Depression	1.64	.48	1.77	.54	1.87	.56	16.29***
Relationship with teachers	12.30	2.20	10.96	2.54	10.75	2.49	271.20***
Relationship with colleagues	12.15	2.21	11.83	2.46	11.38	2.47	54.04***
Family support	25.58	5.52	23.70	6.50	22.31	6.84	136.19***

Table 5. *Mean differences between the age of the participants*

Note. *** $p < .001$

The explanatory model of the factors of mental health and interpersonal relationships that helps to explain psychological symptoms is robust [$F=359.34$ (7,4098), $p<.001$] and explains 38% of the variance (Table 6).

	Unstandardised coefficients		Standardised coefficients	<i>t</i>
	B	SE	β	
(Constant)	20.96	.71		29.63***
Age	-.03	.03	-.01	-1.09
Gender	-1.63	.11	-.19	-15.06***
Anxiety, stress	-.72	.11	-.11	-6.83***
Depression	-2.94	.13	-.38	-22.94***
Family support	.09	.01	.13	9.52***
Relationship with colleagues	.08	.02	.05	3.37**
Teachers relationship	.10	.02	.06	4.36***

Table 6. *Linear regression of psychological symptoms*

Note. *** $p<.001$; ** $p<.01$;

The explanatory model of the factors of mental health and interpersonal relationships that helps explain the physical symptoms is adequate [$F=226.04$ (7, 4098), $p<.001$] and explains 28% of the variance (Table 7).

	Unstandardised coefficients		Standardised coefficients	<i>t</i>
	B	SE	β	
(Constant)	35.41	1.03		34.49***
Age	-.19	.04	-.06	-4.49***
Gender	-2.11	.16	-.18	-13.39***
Anxiety, stress	-.54	.15	-.06	-3.56***
Depression	-3.04	.19	-.29	-16.33***
Family support	.15	.01	.17	11.12***
Relationship with colleagues	.08	.03	.03	2.34*
Relationship with teachers	.14	.03	.06	4.09***

Table 7. *Linear regression of physical symptoms*

Note. *** $p<.001$; * $p<.05$

The female gender, high values of depression followed by less support from the family have a strong contribution to the explanation of psychological and

physical symptoms. Comparing the results of the regressions, it is possible to verify that the variance explained by gender and by depression is higher in the case of psychological symptoms when compared to physical symptoms, and that the variance explained by family relationship is higher in the case of physical symptoms when compared with psychological symptoms.

DISCUSSION

The results obtained help to understand and characterize the impact of factors of mental health and interpersonal relationships on physical and psychological symptoms in adolescents. According to these results, it is possible to verify that the participants reveal positive values regarding the social support (i.e. relationship with family, teachers and colleagues) and moderate/low values of physical and psychological symptoms and depression. In terms of anxiety/stress the values are moderate, presenting an average of 2.76 in a range of 1 to 4. Most adolescents have a positive or moderate perception of their well-being and social relationships. However, a worrying minority presents physical and psychological symptoms, dissatisfaction with life, persistent concerns and anxiety (Gaspar et al., 2012; Matos et al., 2018).

The factors related to the mental health and the interpersonal relationships variables under study present a statistically significant correlation. We emphasize the strong and positive correlation between physical symptoms and psychological symptoms, the negative correlation between low level of psychological symptoms and anxiety/stress and depression, the negative correlation between low level of physical symptoms and depression and the strong and positive correlation between anxiety/stress and depression.

Social relations and social support are very important aspects for the children and adolescents' adjusted and positive development, namely the relationships they develop with their family, colleagues and teachers, as well as the perception of belonging and social and school competence (Gaspar, Matos, Foguet al., 2010; Lee & Goldstein, 2016; Taylor et al., 2015; Turner & Brown, 2010; Varga & Zaff, 2017).

Regarding the social relationships, this study highlights a positive correlation between the family support and a low level of physical and psychological symptoms and a negative correlation between a low level of family support with anxiety/stress and depression. The positive correlation between the relationship with teachers and the relationship with colleagues is also highlighted.

Positive social relationships with the various actors that are present in the different contexts in which the adolescents' are inserted (i.e. family, teachers, colleagues) can function as protective factors in terms of the development of physical and psychological symptoms, as well as regarding a better management of stress situations (Eom et al., 2012; Fuller-Iglesias et al., 2015; Liu et al., 2016;

Nguyen et al., 2016; Tahir et al., 2015). Furthermore, positive social relationships are associated with lower levels of psychological distress and negative affect (Nguyen et al., 2015).

Gender and age differences were found regarding the variables related to mental health and interpersonal relationships. In general, girls show values in relation to physical and psychological symptoms, anxiety/stress and depression that are less positive when compared to boys. Older adolescents show values that are less positive in the same variables, except for anxiety/stress, which presents higher values in younger adolescents. In the same sense, girls and older adolescents have less positive values with regard to relationships with family, teachers and colleagues, which is in line with the evidence present in the literature. (Gaspar & Matos, 2017; Gaspar, Matos, Ribeiro et al., 2010; Matos et al., 2018; Matos et al., 2020).

The explanatory models for mental health and interpersonal relationships that help to explain psychological and physical symptoms are robust. The female gender and higher values of depression followed by less support from the family are factors that make a strong contribute to the explanation of the psychological and physical symptoms.

Comparing the results of the study of physical and psychological symptoms, we find that the variance explained by gender and by depression is higher in the case of psychological symptoms when compared with physical symptoms. The variance explained by family relationship is higher in the case of physical symptoms when compared with psychological symptoms. A relevant percentage of adolescents often have physical symptoms, such as headache and stomach pain and psychological symptoms, such as sadness and irritation (Matos et al., 2018).

The present study reinforces the relationship between physical and psychological symptoms and mental health. Adolescents who have more physical and psychological symptoms also show more symptoms related to anxiety and depression. It also illustrates the relationship between symptoms and interpersonal relationships. The better the interpersonal relationships with the family, colleagues and teachers, the less physical and psychological symptoms are reported. Therefore, the quality of social relationships has an impact on the adolescents' mental health and adjustment (Camacho et al., 2017; Fontes, et al., 2012; Marques, Lopez et al., 2015; Matos et al., 2017; Tomé et al., 2018).

The relationship with the family is the one that appears most strongly related to the symptoms. The relationship with peers becomes increasingly important during adolescence, but the relationship with parents and the family support remains essential for the children's positive and adjusted development (Anglely et al., 2015; Armstrong et al., 2005; Gaspar & Matos, 2017; Gaspar, Matos, Foguet et al., 2010).

This study identifies a positive relationship between mental health (less physical and psychological symptoms, depression and anxiety) and positive relationships with family, colleagues and teachers, as well as gender and age specificities.

These results have important implications in terms of public policies for the family and the school. In a time where families report difficulties raising children and schools report problems motivating them, public policies more than ever need to be family friendly (in order to enable natality raise) and they also need to focus in education and in the school contexts as a priority. In Portugal this issue is of utmost importance because we know from previous studies within this survey that Portuguese children are not too fond of schools, specially of classes, and they report a high stress related to school matters (Gaspar et al., 2020).

Mental health is an essential basis for an adjusted functioning, both at the individual and at the community level. The evidence highlights the existence of a relationship between mental health and numerous factors related to the adolescents' development, such as better health status, better academic results, more adjusted and closer interpersonal relationships, more adequate parenting and better quality of life (Chan, 2010; WHO, 2004).

In the current times, where all over the world students are returning to school after a few months at home because of the COVID-19 pandemic, the issue of mental health has really become a top priority: for all students who had a bad time confining in vulnerable situations (e.g. poverty, violence, low housing conditions, chronic health condition, mental health conditions), for those who fear coming back because of bullying situations or fear of the risk of contagion, for those who had a bad time getting adequate clinical care during the lockdown.

The current results also highlight the fact that both mental and physical health seem rather gendered, with boys and girls reporting different health conditions, and girls being always more affected by mental health issues, such as anxiety and depression. Also, the current results highlight that it seems that “the older the worst”, and this is a critical issue that has been reported several times in all our studies (Gaspar et al., 2019). Tailored interventions trying to mitigate gender and age issues during adolescence should be a central topic in the educational public policies.

REFERENCES

- Allen, K. A., & McKenzie, V. L. (2015). Adolescent mental health in an Australian context and future interventions. *International Journal of Mental Health*, 44(1-2), 80-93. <https://doi.org/10.1080/00207411.2015.1009780>
- Angley, M., Divney, A., Magriples, U., & Kershaw, T. (2015). Social support, family functioning and parenting competence in adolescent parents. *Maternal and child health journal*, 19(1), 67–73. <https://doi.org/10.1007/s10995-014-1496-x>
- Armstrong, D., Price, D., & Crowley, T. (2015). Thinking it through: a study of how pre-service teachers respond to children who present with possible

- mental health difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(4), 381-397. <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1019248>
- Armstrong, M.I., Birnie-Lefcovitch, S., & Ungar, M.T. (2005). Pathways Between Social Support, Family Well Being, Quality of Parenting, and Child Resilience: What We Know. *Journal of Child and Family Studies* 14, 269–281. <https://doi.org/10.1007/s10826-005-5054-4>
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: reflexão e crítica*, 24(2), 344-351.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Sage Publications.
- Camacho, I., Matos, M. G., Tomé, G., Reis, M., Jiménez-Iglesias, A., Moreno, M.C., & Galvão, D. (2017). Brothers and Sisters - “More” is Better? Effects on School, Violence and Health. *World Journal of Educational Research*, 4(2), 313-326. <https://doi.org/10.22158/wjer.v4n2p313>
- Caprara, G., & Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 10(4), 275-286.
- Chan, M. (2010). Mental health and development: targeting people with mental health conditions as a vulnerable group. *World Health Organization*. https://www.who.int/mental_health/policy/mhtargeting/development_targeting_mh_summary.pdf
- Eom, C. S., Shin, D. W., Kim, S. Y., Yang, H. K., Jo, H. S., Kweon, S. S., Kang, Y. S., Kim, J. H., Cho, B. L., & Park, J. H. (2012). Impact of perceived social support on the mental health and health-related quality of life in cancer patients: results from a nationwide, multicenter survey in South Korea. *Psycho-Oncology*, 22(6), 1283-1290. <http://doi.org/10.1002/pon.3133>
- Feeney, B. C., & Collins, N. L. (2014). A theoretical perspective on the importance of social connections for thriving. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *The Herzliya series on personality and social psychology. Mechanisms of social connection: From brain to group* (p. 291–314). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14250-017>
- Fontes, M., Rivera, H., Peñaloza, J., Cedeno, M., & Rodríguez-Orozco, A. (2012). Family functioning and their relationship with social support networks in a sample of families in the city of Morelia, Mexico. *Salud Mental*, 35(2), 147-154.
- Fuller-Iglesias, H. R., Webster, N. J., & Antonucci, T. C. (2015). The complex nature of family support across the life span: Implications for psychological

- well-being. *Developmental psychology*, 51(3), 277. <http://doi.org/10.1037/a0038665>
- Gaspar, T., Tomé, G., Ramiro, L., Almeida, A. & Matos, M. (2020). Ecossistemas de aprendizagem e bem-estar: fatores que influenciam o sucesso escolar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 21(2), 462-481 <http://dx.doi.org/10.15309/20psd210221>
- Gaspar, T., Tomé, G., Gómez-Baya, D., Guedes, F. B., Cerqueira, A., Borges, A., & Matos, M. G. (2019). O bem-estar e a saúde mental dos adolescentes portugueses. *Revista de Psicologia da Criança e do adolescente*, 10(1), 17-28.
- Gaspar, T., & Matos, M. G. (2017). Parenting practices: parent's perception of the impact in children psychological wellbeing. *SM Journal of Family Medicine*, 1(1), 1-6.
- Gaspar, T., Matos, M. G., Foguet, J., Ribeiro, J. L., & Leal, I. (2010). Parent-child perceptions of quality of life: Implications for health intervention. *Journal of Family Studies*, 16(2), 143-154. <https://doi.org/10.5172/jfs.16.2.143>
- Gaspar, T., Matos, M. G., Ribeiro, J. L., Leal, I., Erhart, M., & Ravens-Sieberer, U. (2012). Health-related quality of life in children and adolescents: subjective wellbeing. *Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 177-186. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37306
- Gaspar, T., Matos, M. G., Ribeiro, L. J., Leal, I. & Ferreira, A. (2009). Health-related quality of life in children and adolescents and associated factors. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 9(1), 33-48.
- Gaspar, T., Matos, M., Ribeiro, J. L., Leal, I., Erhart, M., & Ravens-Sieberer, U. (2010). Kidscreen: Quality of life in children and adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 1, 49-64.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review General Psychology*, 6(4), 307-324. <http://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307>
- Holt-Lunstad, J., & Uchino, B. M. (2015). Social support and health. In K. Glanz, B. K. Rimer, & K. Viswanath (Eds.), *Health Behavior – Theory, research and practice* (5th ed.). John Wiley & Sons
- Inchley, J. C., Currie, D. B., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M. & Barnekow, V. (Eds.) (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: Health Behaviour in School-aged Children*

- (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey. World Health Organization (WHO) Regional Office for Europe.
- Kong, F., Ding, K., & Zhao, J. (2015). The relationships among gratitude, self-esteem, social support and life satisfaction among undergraduate students. *Journal of Happiness Studies*, 16(2), 477-489. <http://doi.org/10.1007/s10902-014-9519-2>
- Lee, C. Y. S., & Goldstein, S. E. (2016). Loneliness, stress, and social support in young adulthood: Does the source of support matter? *Journal of youth and adolescence*, 45(3), 568-580. <http://doi.org/10.1007/s10964-015-0395-9>
- Lewis, A. D., Huebner, E., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 249-262. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6>.
- Liu, L., Gou, Z., & Zuo, J. (2016). Social support mediates loneliness and depression in elderly people. *Journal of health psychology*, 21(5), 750-758. <http://doi.org/10.1177/1359105314536941>
- Marques, S. C., Lopez, S. J., Fontaine, A. M., Coimbra, S., & Mitchell, J. (2015). How much hope is enough? Levels of hope and students' psychological and school functioning. *Psychology in the Schools*, 52, 325-334. <https://doi.org/10.1002/pits.21833>.
- Matos, M. G., & Equipa Aventura Social. (2018). *A Saúde dos Adolescentes após a Recessão - Dados nacionais do estudo HBSC de 2018 ebook*. www.aventurasocial.com
- Matos, M. G., Gaspar, T., & Equipa Aventura Social. (2020). *Estudo Health Behaviour in School-aged Children (HBSC/OMS) Internacional - 2018 (ebook)*. www.aventurasocial.com
- Matos, M. G., Camacho, I., Reis, M., Tomé, G., Branquinho, C., & Ramiro, L. (2017). Is truth in the eyes of the beholder? Or are Portuguese schools, as viewed by Portuguese pupils, mismatching with what the educational system offers? *Vulnerable Children and Youth Studies*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/17450128.2017.1363447>
- Matos, M. G., Simões, C., Camacho, I., Reis, M., & Equipa Aventura Social. (2015). *Relatório do estudo HBSC 2014. A saúde dos adolescentes portugueses em tempos de recessão – Dados nacionais do estudo HBSC de 2014*. Centro de Malária e outras Doenças Tropicais/IHMT/UNL e FMH/Universidade de Lisboa. http://aventurasocial.com/arquivo/1437158618_RELATORIO%20HBSC%202014e.pdf
- Melrose, K. L., Brown, G. D., & Wood, A. M. (2015). When is received social support related to perceived support and well-being? When it is needed.

- Personality and Individual Differences*, 77, 97-105. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2014.12.047>
- Mundia, L. (2013). Relationship between mental health and teaching. *International Journal of Mental Health* 42(2-3), 73-98. <https://doi.org/10.2753/IMH0020-7411420205>
- Nguyen, A. W., Chatters, L. M., Taylor, R. J., & Mouzon, D. M. (2016). Social support from family and friends and subjective well-being of older African Americans. *Journal of happiness studies*, 17(3), 959-979. <http://doi.org/10.1007/s10902-0159626-8>
- Rook, K. S. (2015). Social networks in later life: Weighing positive and negative effects on health and well-being. *Current Directions in Psychological Science*, 24(1), 45-51. <http://doi.org/10.1177/0963721414551364>
- Tahir, W. B. E., Inam, A., & Raana, T. (2015). Relationship between social support and self-esteem of adolescent girls. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 20(2), 42-46. <http://doi.org/10.9790/0837-20254246>
- Taylor, Z. E., Conger, R. D., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2015). Parenting practices and perceived social support: longitudinal relations with the social competence of Mexican-origin children. *Journal of Latino psychology*, 3(4), 193–208. <https://doi.org/10.1037/lat0000038>
- Thoits, P. A. (2011). Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health. *Journal of health and social behavior*, 52(2), 145-161. <http://doi.org/10.1177/0022146510395592>
- Tomé, G., Almeida, A., Ramiro, L., Gaspar, T., & Matos, M. G. (2020 in press). Intervention in Schools promoting mental health and well-being: a systematic review. *Global Journal of Community Psychology Practice*.
- Tomé, G., Matos, M. G., Camacho I., Gomes, P., Reis, M., & Branquinho, C. (2018). Mental health promotion in school context – validation of the Es'cool scale for teachers. *Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 2, 1-11. <http://doi.org/10.33582/2637-8027/1009>
- Turner, R. J., & Brown, R. L. (2010). Social support and mental health. In T. L. Scheid & T. N. Brown, *A handbook for the study of mental health* (pp. 200-212). Cambridge University Press.
- Umberson, D., & Montez, J. K. (2010). Social relationships and health: a flashpoint for health policy. *Journal of Health and Social Behavior*, 51(S), S54-S66. <https://doi.org/10.1177/0022146510383501>
- Varga, S. M., & Zaff, J. F. (2017). Webs of support: An integrative framework of relationships, social networks, and social support for positive youth

development. *Adolescent Research Review*, 3(1), 1-11. <http://doi.org/10.1007/s40894-017-0076-x>

World Health Organization. (2004). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice* (Summary Report). https://www.who.int/mental_health/evidence/en/promoting_mhh.pdf

OTROS ESTUDIOS

EREBEA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Núm. 10 (2020), pp. 167-178

ISSN: 0214-0691

<http://dx.doi.org/10.33776/erebea.v10i0.5030>

UN CAPÍTULO DE LA RECEPCIÓN DE LA GEOGRAFÍA DE PTOLOME: EL GLOBO DE MARTIN BEHAIM*

Patrick Gautier Dalché

Centre National de la Recherche Scientifique

RESUMEN

El famoso globo terráqueo de Martin Behaim, concebido y realizado en Núremberg en 1492, no es el único testigo medieval de esta forma particular de representación de la Tierra. Al examinar los primeros testimonios, nos damos cuenta de que la función y el contenido de estos globos cambian significativamente: dejan de ilustrar los efectos de los fenómenos celestiales y se limitan a la representación de la superficie de la Tierra. De ahí las preguntas: ¿cómo y por qué pasamos de la representación bidimensional de los mappae mundi a la tridimensional en el siglo xv? ¿Y cómo y por qué se produjo el cambio de contenido en las representaciones tridimensionales? La adaptación de la imagen ptolemaica a la forma particular de un globo, y su enriquecimiento con datos de viajes por tierra en Asia y exploraciones marítimas en África han surgido antes de Behaim en círculos germánicos que siguen siendo poco conocidos.

PALABRAS CLAVE

Martin Behaim; historia de los globos; recepción de la Antigüedad; geografía medieval

ABSTRACT

Martin Behaim's famous globe, conceived and realized in Nuremberg in 1492, is not the only medieval witness of this particular form of representation of the Earth. When we examine the first testimonies, we realize that the function and content of these globes change significantly: they stop illustrating the effects of celestial phenomena and are limited to the representation of the Earth's surface. Hence the questions: how and why did we move from the two-dimensional representation of the mappae mundi to the three-dimensional in the fifteenth century? And how and why did the change of content in the three-dimensional representations take place? The adaptation of the Ptolemaic image to the particular shape of a globe, and its enrichment with data from voyages in Asia and maritime explorations in Africa have arisen before Behaim in Germanic circles that are still little known.

KEYWORDS

Martin Behaim; history of globes; reception of Antiquity; medieval geography

Fecha de recepción: 19/10/2020

Fecha de aceptación: 31/10/2020

* Agradecimientos

El autor agradece a José-Miguel de Toro, profesor de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Concepción, Chile) su ayuda en la traducción de este artículo.

El famoso globo terráqueo de Martin Behaim, concebido y realizado en Núremberg en 1492, no es el único testigo medieval de esta forma particular de representación de la Tierra¹. Desde las primeras décadas del siglo xv, ha habido testimonios de ello². Al examinarlos, nos damos cuenta de que la función y el contenido de estos globos cambian significativamente: dejan de ilustrar los efectos de los fenómenos celestiales y se limitan a la representación de la superficie de la Tierra. De ahí las dos primeras preguntas: ¿cómo y por qué pasamos de la representación bidimensional de los *mappae mundi* a la tridimensional en el siglo xv? ¿Y cómo y por qué se produjo el cambio de contenido en las representaciones tridimensionales? Para responder a estas preguntas, será necesario caracterizar los círculos intelectuales que fueron responsables de estos desarrollos

Desde el estudio de Ravenstein, que examinó a fondo las fuentes del globo de Behaim, se ha sabido que la *Geografía* de Ptolomeo y el relato de viajes de Marco Polo son las principales fuentes³. Mi segunda pregunta se centrará en la relación de Behaim con Ptolomeo, añadiendo un capítulo al estudio de la recepción de la *Geografía* y analizando los problemas a los que se enfrentan los estudiosos interesados en la estructura del espacio de la Tierra, en un momento en el que los cambios profundos en la experiencia mundial requerían una intensificación de la reflexión que los siglos anteriores ya habían emprendido.

I. LOS PRIMEROS GLOBOS: INSTRUMENTOS COSMOGRÁFICOS

Es cierto que los globos terrestres fueron hechos en la antigüedad, ya sea asociándolos con esferas armilares o planetarios⁴. Esto lo demuestra la iconografía

1 Sobre Martin Behaim, las circunstancias y el contexto intelectual de la fabricación del globo, véanse las contribuciones publicadas en el catálogo de la exposición *Focus Behaim Globus*, dos vol., Núremberg: Germanisches Nationalmuseum, 1992, en particular las de Renate Hilsenbeck ("Mittelalterliche Weltkunde und Behaim-Globus. Vom Heilsweg zur Handelsstrasse", vol. I, pp. 223-238) y de Reinhold Jandeseck ("Reiseberichte nach China als Quellen für Martin Behaim", vol. I, pp. 239-255).

2 Patrick Gautier Dalché, "Avant Behaim. Les globes terrestres du xv^e siècle", en *Médiévales*, vol. 58, (printemps 2010), pp. 43-61.

3 E. G. Ravenstein, *Martin Behaim his Life and his Globe*, Londres: George Philip & son, 1908.

4 Vease "Greek Cartography in the Early Roman world", en J. B. Harley, D. Woodward (ed.), *The History of Cartography*, vol. One: *Cartography in Prehistoric, Ancient, and Medieval Europe, and the Mediterranean*, Chicago-Londres: The University of Chicago Press, 1987, pp. 161-176.

antigua, particularmente en relación con la expresión de la soberanía imperial universal, pero sobre todo las descripciones de Higino y Gémino para las esferas armilares, Firmico Materno y Estrabón para los planetarios⁵.

Hasta el siglo xv, no parece que tuviéramos globos que pudieran describirse como terrestres. Las fuentes escritas se refieren a objetos que son herramientas educativas que muestran el efecto de los fenómenos celestiales en la tierra. Este es el caso de las esferas de Gerberto descritas por su alumno Richer de Reims⁶. La misma conclusión se aplica a la esfera hecha en el monasterio de San Gall bajo el abadiato de Purchard (1001-1022). Notker Labeo señala que esta esfera mostraba la situación de todos los pueblos (“Si háabet áltero gentium gestélle”), pero esta particularidad debe ser entendida en relación con la visualización de hechos cosmográficos, no de hechos geográficos *stricto sensu*⁷. La representación de círculos y zonas climáticas notables debería permitir mostrar variaciones en la esfera local debido a la inclinación del eje del polo, y así percibir las salidas estelares y el fenómeno de las estaciones en términos concretos, utilizando la duración de los días solsticiales.

Es posible que a veces se hayan incluido algunos datos relativos a la superficie terrestre, como lo demuestra un diagrama bastante frecuente en los manuscritos medievales a partir del siglo viii, que parece un intento de presentar una imagen plana de la esfera, gracias a la curvatura de los círculos notables⁸. Los montes Rifeos y la ubicación de los Etiopes están marcados allí para expresar la extensión de la tierra habitada en latitud. Pero no hay ningún documento que atestigüe la existencia de globos que representen la superficie de la tierra de una manera completa y detallada.

La situación cambió a partir de alrededor de 1430: aparecieron menciones de globos en varias regiones de Europa, Francia, Alemania, Italia. Jean Fusoris, que

5 Pascal Arnaud, “L’image du globe dans le monde romain: science, iconographie, symbolique”, en *Mélanges de l’Ecole française de Rome*, vol. 96 (1984), pp. 53-116 ; Gyula Pápay, “Zur Frühgeschichte der Erdgloben”, en *Térkép-Tudomány. Tanulmányok Klinghammer István professzor 65. születésnapja tiszteletére*, Budapest, 2006 (Térképtudományi Tanulmányok 13), pp. 323-333; Barbara Obrist, *La cosmologie médiévale. Textes et images*, vol. I. *Les fondements antiques*, Florencia: SISMEI, 2004, pp. 105-117.

6 Emmanuel Pouille, “L’astronomie de Gerbert”, in *Gerberto. Scienza, storia e mito. Atti del Gerberti Symposium (Bobbio 25-27 luglio 1983)*, Bobbio, 1983, pp. 602-605; Patrick Gautier Dalché, “Le “tuyau” de Gerbert, ou la légende savante de l’astronome: origines, thèmes, échos contemporains (avec un appendice critique)”, en *Micrologus*, vol. 21 (2013), p. 243-276.

7 Petrus W. Tax, *Boethius De consolatione Philosophiae Buch I/III*, Tübingen: Max Niemeyer, 1986, p. 97 (*Die Werke Notkers des Deutschen*, I).

8 Loredana Teresi, “Anglo-Saxon and Early Anglo-Norman Mappaemundi”, en *Foundations of Learning: the Transfer of Encyclopaedic Knowledge in the Early Middle Ages*, París-Lovania: Peeters, 2007, pp. 341-377; “Migrating maps: the Case of the Three-Dimensional diagram for the *quinque circuli mundi*”, en *Practice in Learning: the Transfer of Encyclopaedic Knowledge in the Early Middle Ages*, París-Lovania: Peeters, 2010, pp. 257-283.

enseñó en la Facultad de Artes de París y se dio a conocer como fabricante de instrumentos astronómicos, dedicó en 1432 a los canónigos de Reims un *Tratado sobre la Esfera* (celestial) en el que declaró que había hecho una “bola redonda” para mostrar las variaciones en la duración del día más largo en los diferentes *climata* y los efectos de la diferencia de longitud sobre la hora local⁹. La intención era puramente pedagógica, como demuestran los ejemplos desarrollados en este tratado. Pero el globo no sólo contenía el trazado lineal de los siete *climata*, sino también lugares identificados con precisión, como el paraíso terrenal y la ciudad de Arín, situada en el ecuador a igual distancia de los extremos de la tierra habitada. También hubo probablemente representaciones sumarias de la relación entre la tierra y el agua en la superficie de la Tierra. Poco después, hacia 1440, un personaje llamado Guillaume Hobit, descrito como “astrónomo”, fue encargado por el duque de Borgoña para hacer un globo terráqueo¹⁰. Este globo es probablemente el mismo que la “mundi comprehensio orbiculari forma” erróneamente atribuido a Jan Van Eyck por el humanista Bartolomeo Fazio¹¹. A través de la descripción de este último, nos enteramos de que el globo terráqueo borgoñón permitió comprender la posición de los lugares y regiones y calcular las distancias, lo que implica que los detalles de la superficie de la tierra estaban representados allí.

Los autores de estos dos primeros globos tienen algunos puntos en común: son personajes formados en las ciencias del cuadrivio y en particular en astronomía. Fusoris también era un maestro médico. Su interés en la representación aparentemente vera de la realidad terrestre nació de sus preocupaciones científicas. La astronomía y la astrología, que son la misma cosa en la cultura científica de la época, experimentaron entonces un desarrollo excepcional tanto en círculos seculares como eclesiásticos. Las consideraciones astrológicas en particular formaban parte del equipaje del médico, especialmente el del médico de la corte.

Las motivaciones profundas para representar la esfera terrestre en forma de globo terráqueo eran, por tanto, de la misma naturaleza que las que habían actuado en la Edad Media, como en Gerberto y Notker Labeo: se trataba de percibir en la Tierra las influencias de los seres y movimientos celestiales. Pero hay

9 Patrick Gautier Dalché, “Jean Fusoris et la sphère: un astronome, auteur d’un globe terrestre, à la découverte de Ptolémée”, en *Humanisme et culture géographique à l’époque du concile de Constance. Autour de Guillaume Fillastre*, Turnhout: Brepols, 2002 (*Terrarum Orbis*, 3), pp. 161-175. – Los *climata*, un concepto de la astronomía antigua, son siete bandas que dividen el hemisferio norte, delimitadas por paralelos y definidas por la duración media del día más largo del año; es una forma de expresar la latitud.

10 Jacques Paviot, “La mappemonde attribuée à Jan van Eyck par Fazio : une pièce à retirer du catalogue de son œuvre”, en *Revue des archéologues et historiens d’art de Louvain*, 24 (1991), pp. 57-62.

11 Michael Baxandall, “Bartholomaeus Facius on Painting. A Fifteenth Century Manuscript of the *De viris illustribus*”, en *Journal of the Warburg and the Courtauld Institutes*, 27 (1964), p. 103.

una diferencia importante con los ejemplos anteriores. Mientras que las esferas de Gerberto y Notker se limitaban a mostrar los círculos notables, las cinco zonas climáticas, los globos de Jean Fusoris y Guillaume Hobit debían incluir algunos elementos geográficos “realistas”.

Este cambio se debe sin duda a la difusión de la *Geografia* de Ptolomeo. La intención del alejandrino era precisamente transponer la superficie de la esfera al plano mediante métodos apropiados que llamamos con anacronismo “proyecciones”. Pero también se habló de lo contrario, del plano a la esfera. En un pasaje anterior a la presentación de las dos primeras “proyecciones”, la *Geografia* desarrolló un método para transponer el *orbis terrarum* en una esfera (I, 22-23). Y en su último libro, Ptolomeo describió lo que la historiografía llama su “tercera proyección”, que consistía, a través de dispositivos geométricos, en construir una imagen plana de una esfera armilar para que los armamentos no obstruyeran la visión de la ecuméne en la superficie de la Tierra.

Jean Fusoris y Guillaume Hobit conocían la *Geografia* de Ptolomeo. Ya en 1415 Jean Fusoris fue uno de los primeros en Francia en tener en sus manos la traducción latina hecha en Florencia a principios del siglo¹²; y sabemos por los relatos que nos hablan de su misión, que Guillaume Hobit había hecho su globo terráqueo “a discreción de Tholomé” (de acuerdo con la doctrina de Ptolomeo).

2. HACIA LOS GLOBOS “GEOGRÁFICOS”

Un tercer ejemplo nos lleva al espacio germánico y nos pone en contacto más directo con la obra de Martin Behaim. En un manuscrito muy complejo conservado en Munich (BSB, clm 14583), de mediados del siglo xv, encontramos la descripción de objetos cartográficos¹³. El responsable de este manuscrito es un tal Fridericus, un monje de Sankt Emmeran de Regensburg, activo entre 1447 y 1455. Obviamente una copia de trabajo, el manuscrito contiene astronomía (tablas y catálogo de estrellas), tablas de coordenadas geográficas, tratados para la fabricación de instrumentos astronómicos, extractos de tratados geográficos así como una copia de trabajo de la *Geografia* de Ptolomeo, con modificaciones y comentarios que requerirían mayor estudio, y finalmente mapas.

Uno de los objetos descritos es un globo donde se distinguen los *climata*. Se describe como “dy welt pegreifen als ain apfel der ym seinem umbkraisz hat 360 grad” (el mundo concebido como una manzana con una circunferencia de 360 grados). El autor de la descripción hace hincapié en su utilidad práctica: es posible ver en ello los territorios de reyes y príncipes, apreciar las distancias que separan

12 Gautier Dalché, “Jean Fusoris et la sphère...”, pp. 161-175.

13 Dana B. Durand, *The Vienna-Klosterneuburg Map Corpus. A Study in the Transition from Medieval to Modern Science*, Leiden: Brill, 1952, p. 371 sq.

regiones y ciudades, la longitud y la anchura de cada reino o principado¹⁴. Otro objeto representaba la extensión del mundo “según el arte de la geometría¹⁵”, sin especificar de qué tipo era esta figura, plana o esférica. El único detalle es dónde estaba visible: “zw der Rotund” (si entiendo bien la frase: “und den gehort zw der Rotund” : y eso pertenece a la rotonda). Pero aquí también se subrayan los objetivos prácticos: se pueden medir distancias, ver las principales soberanías cristianas y paganas e incluso analizar las relaciones económicas y comerciales¹⁶.

Mientras que los ejemplos anteriores, principalmente con fines educativos, se limitaban a ilustrar datos cosmográficos, los objetos descritos por Fridericus están determinados por consideraciones puramente geográficas y se subraya su utilidad práctica, especialmente comercial. No sabemos nada sobre el lugar o los lugares donde estos objetos fueron expuestos, pero la observación sobre la visualización de las relaciones comerciales por los gobernantes sugiere que eran visibles en lugares donde las preocupaciones comerciales eran particularmente importantes.... como una ciudad comercial.

Una última observación nos acerca al globo de Behaim. La descripción del segundo objeto que acabo de mencionar, ya sea un mapa o un globo terráqueo, enumera las fuentes utilizadas para fabricarlo: Ptolomeo, el Papa Honorio, es decir *l'Imago mundi* de Honorio Agustodunense, Marco Polo y un texto no identificado (quizás el *De chorographia* de Pomponio Mela), pero no según Jean de Mandeville y el *Lucidario*¹⁷. A pesar de la exclusión de los dos últimos textos, hay una similitud con la inscripción del globo de Behaim, que establece las circunstancias de su fabricación¹⁸. El globo terráqueo (o mapa) de Fridericus y el de Behaim están

14 “Auch moech man mer vor aus gar aigenlichen ausz seczen und messen daz mer und ertreich in dem reich Europa, ainez yeden kunigsz oder fursten lant und ir stet wye vil meil von ainem lant von ainer stat zw der andrn sey, oder leng oder prait ainez yeden kung reichsz oder furstentumsz das zw peweren durch naturliche geometrey.”

15 “dye ausztailung der ganczen welt nach der Kunst leometrei”.

16 “und in der figur mugen dye regirer dez gemainem nütz sehen dye haurierung aller reich, und wye sich ainsz von dem andrn ernert, und was ayn reich wider daz ander vermag...” (“y en la figura los gobernantes del bien común pueden ver el desarrollo de todos los reinos, y cómo uno se enriquece contra el otro, y lo que un reino puede hacer con el otro”).

17 “... grescriben ist durch Kosmagraphiam et ptolomei und Honorium den pabst et Marcum den Venediger et paponium der welt ausz tayler Melis in Astronomia und nicht durch den Johann de Monteilla nach ausz den lucidario” ; vease Christine Gadrat, “Le Livre de Marco Polo et les géographes de l’Europe du Nord au XVe siècle”, en *Géographes et voyageurs au Moyen Age*, Nanterre: Presses universitaires de Paris Nanterre, 2010, p. 16.

18 “es ist zu wissen, dass in dieser gegenwärtigen figur des apffels ist ausgemessen die gantze welt nach der läng und nach der braite nach kunst geometria als uns ptolameu in seinem buch genant cosmographia ptolmeaei gecschrieben hat das ain thail und darnach das übrige der from ritter marco polo 1250 von venedig.... auch so hat der würdige doctor und ritter Johann Mandavilla a. 1322 auch ein buch gelassen dans nemblich die unbekande land in orient liegen (“que se sepa que sobre esta manzana aquí presente se traza el mundo entero según su longitud y anchura según

hechos “según el arte de la geometría”, y las fuentes nombradas son en parte las mismas: Ptolomeo, Marco Polo, Honorio Agustodunense en la descripción de Fridericus, Ptolomeo, Marco Polo y Mandeville en el globo terráqueo de Behaim.

Es probable que, como en el globo de Behaim, la descripción transmitida por Fridericus estuviera en el objeto tal como estaba y que transcribiera lo que estaba leyendo. Las circunstancias y las preocupaciones son las mismas. A diferencia de los primeros ejemplos medievales, a diferencia de los primeros globos del siglo xv, nos encontramos aquí en un contexto mucho más geográfico donde la representación se utiliza para objetivos concretos de conceptualizar las rutas comerciales. No voy a concluir de esta similitud que el mapa o globo terráqueo descrito por Fridericus es un antepasado del globo de Martin Behaim, sino que el autor o autores del globo de Behaim han estado marcados por todos los esfuerzos, todavía muy poco conocidos, que se desarrollaron en los países germánicos desde el segundo cuarto del siglo xv en adelante, para discutir e intentar integrar la imagen del mundo desde la *Geografía* de Ptolomeo en el conocimiento geográfico actual¹⁹.

3. MARTIN BEHAIM Y SUS FUENTES

Las expresiones de las leyendas del globo son bastante sorprendentes. En varias ocasiones se dice claramente que Ptolomeo es insuficiente. En la costa oeste de la India: “Ptolomeo no ha descrito el mundo más allá, pero el resto ha sido descrito por Marco Polo y Mandeville”²⁰. No solo Marco Polo y Mandeville han proporcionado datos nuevos sobre países orientales desconocidos para Ptolomeo, sino también el Rey de Portugal mostró que más al sur hasta las partes meridionales del mundo hay zonas desconocidas por Ptolomeo²¹. Del mismo modo, el mar occidental y las regiones septentrionales han sido objeto de una cobertura mayor que la descrita por Ptolomeo²². En el siglo xv, es rara una declaración tan clara de los límites de la *Geografía* de Ptolomeo, expresada con tanta insistencia.

el arte de la geometría, a saber, la parte descrita por Ptolomeo en su libro llamado cosmographia Ptolemaei, y el resto de lo que el caballero Marco Polo de Venecia hizo escribir en 1250. El digno doctor Jean de Mandeville también dejó un libro en 1322 que trajo a la luz del día los países del este, desconocidos para Ptolomeo” (Ravenstein, *Martin Behaim his life and his globe*, p. 71).

19 Patrick Gautier Dalché, *La Géographie de Ptolémée en Occident (Ive-XVIIe siècle)*, Turnhout: Brepols, 2009 (Terrarum Orbis, 9), pp. 207-210, 302 sqq.

20 “Nit ferner hot uns Tholomeus die welt beschreiben, aber ander hat uns Marco Polo und Mandevilla geschriben.” (Ravenstein, *Martin Behaim his life and his globe*, p. 84).

21 “.. y el sereno rey juan de portugal ha hecho que se visiten en sus naves aquellas partes del sur que aún no han sido conocidas por Ptolemeo” (*ibid.*, p. 71)

22 “Hacia el oeste, el mar océano también ha sido navegado más allá de lo que se describe en Ptolomeo.... Los lugares lejanos hacia la medianoche o la tramontana, según la descripción de Ptolomeo son igualmente conocidos por nosotros” (*ibid.*).

Las deficiencias de Ptolomeo se subsanaron con la utilización de viajeros, Marco Polo y Mandeville. En el globo mismo, se ve que, desde África Oriental hasta Zipangu, la mayoría de los topónimos, aunque también las leyendas desarrolladas, provienen del veneciano, de modo directo o indirecto. Los diferentes grados de autoridad de los autores citados se ven subrayados por el hecho de que las leyendas de Marco Polo, un autor reciente, se ven reforzadas por referencias a autoridades más antiguas y reconocidas, como Plinio, Isidoro de Sevilla, Estrabón o Vicente de Beauvais. Sin embargo, el marco general de la representación sigue siendo el de Ptolomeo. Es en el contenido detallado de la imagen donde se utilizan las fuentes de información más recientes.

Los límites de la *imago mundi* ptolemaica son subrayados voluntariamente por la participación práctica de Behaim en el aumento del conocimiento y la revelación de lo que era desconocido para Ptolomeo. En la misma leyenda, cuenta en primera persona su participación en un viaje de descubrimiento en 1485 (cuya realidad ha suscitado dudas): “por lo que yo, según las indicaciones de quién ha sido hecha esta manzana, estaba presente”²³. La imagen de Martin Behaim como un hábil explorador se forjó principalmente a partir de estas observaciones personales: esta era la opinión que él mismo quería promover. Ya se encuentra en una nota de Hartman Schedel en el manuscrito de su *Liber chronicarum* y después integrada en las ediciones en latín y alemán: Behaim, un conocedor de la geografía (“situ terre peritissimum”), descubrió durante su viaje con Diogo Cao un “mundo diferente” buscado en vano por los genoveses y hasta ahora desconocido. Muchos años de navegación le han dado un profundo conocimiento de las regiones más allá de las longitudes de Ptolomeo hacia el oeste²⁴. Así, se nos presenta como precursor de Vespucci, y la posterior historiografía germánica intentó, en el siglo XIX, establecer y justificar esta condición de precursor del genio.

Esta afirmación de Behaim, que sin duda tuvo un eco favorable en los círculos humanistas de Núremberg, sólo puede apreciarse si se confronta con los diversos aspectos de la recepción y adaptación de la *Geografía* de Ptolomeo. Contrariamente a lo que se afirma a menudo, la traducción hecha en Florencia por Jacopo d'Angelo al inicio del siglo XV no condujo a una revolución inmediata y radical en la forma en que se representaba la superficie de la Tierra. Se pueden distinguir varias corrientes de esta recepción, de naturaleza sustancialmente diferente. La traducción fue ante todo un asunto de los humanistas florentinos. Para ellos, cuyo propósito principal era entender los textos antiguos y los topónimos en ellos mencionados, el sustrato “matemático” y la colección de varios miles de topónimos asociados a sus coordenadas le dio autoridad absoluta. Ptolomeo era

23 “dareby ich, der diesen apffel angegeben hat gewesen bin” (*ibid.*).

24 Núremberg, Stadtbibl., Cent. II, 98, f. 26r; el pasaje se encuentra en la página 290 de la edición de Anton Koberger, Núremberg, 1493.

el *primus inter pares* de los antiguos geógrafos. Este respeto por la autoridad de Ptolomeo, reforzado por la idea generalizada de que era un rey lágida, se reveló en particular en el concilio de Florencia (1439), cuando los etíopes presentes presentaron hechos sobre su país, su situación y su extensión que contradecían el mapa de Ptolomeo²⁵. Enea Silvio Piccolomini, el futuro papa Pío II no puede dejar de notar, en su *Historia rerum ubique gestarum*, que el Océano Índico está abierto, al contrario de como lo había visto Ptolomeo; pero todo su esfuerzo es tratar de reconciliar el *imago mundi* ptolemaico con el que surge de otras fuentes exclusivamente antiguas²⁶.

El texto circuló muy rápidamente en la península, principalmente en Venecia, así como a través de los Alpes. La recepción de la *Geografia* allí fue algo diferente y se caracterizó en la primera mitad del siglo xv por dos movimientos que el análisis debe distinguir por la claridad de la presentación, aunque en realidad, observamos un vasto taller donde se cruzan las diferentes tendencias de acuerdo a los intereses y formación de cada sabio. Por un lado, en Francia y Alemania, los personajes formados en las Facultades de Artes trataron de analizar muy pronto las características específicas de la obra, “matemáticas”, en relación con su formación en astronomía, astrología o medicina. Por otro lado, especialmente en Venecia, tanto académicos como profesionales se preocuparon más por complementar a Ptolomeo con procesos eclécticos, asociando con sus mapas los otros instrumentos cartográficos disponibles, cartas náuticas y *mappae mundi*, sin considerar nunca que estas últimas eran inapropiadas o falsas. La mejor prueba de esta actitud es el *mapa mundi* de Fra Mauro realizado a mediados de siglo. Sus leyendas expresan una crítica radical de la *Geografia*, señalando errores, que le llevan a negarse a utilizar la red de meridianos y paralelos; de lo contrario, escribe, se vería obligado a renunciar a representar a muchas regiones desconocidas por Ptolomeo²⁷.

Una comparación con el punto de vista de Behaim arroja luz sobre los cambios en la recepción de Ptolomeo en la segunda mitad del siglo. Behaim comparte las reservas del cartógrafo veneciano sobre la validez de la *Geografia*. Como todos sus contemporáneos de finales de siglo, eligió la *imago mundi* ptolemaica como base, complementándola, pero también llenándola con datos extrínsecos provenientes de las relaciones de viajes de Marco Polo y Mandeville. Al hacerlo, Behaim no es de ninguna manera excepcional, pues al reflexionar sobre la estructura del espacio terrestre y su representación, se dio cuenta de que el mapa de Ptolomeo estaba muy mal adaptado en detalle al conocimiento que tres siglos de viajes asiáticos de misioneros y comerciantes habían acumulado.

25 Gautier Dalché, *La Géographie de Ptolémée en Occident...*, pp. 183-188.

26 *Ibid.*, pp. 257-260.

27 Angelo Cattaneo, *Fra Mauro's Mappa Mundi and Fifteenth Century Venice*, Turnhout: Brepols, 2011 (Terrarum Orbis, 8), pp. 165-170.

Incluso antes de la fecha de la realización del globo, la crítica de la *Geografía* de Ptolomeo también tuvo lugar en los países germánicos. Un personaje anónimo, probablemente conocido por Nicolás de Cusa, anotó extensamente relatos de viajes y descripciones de Asia de los siglos XIII y XIV (incluyendo Marco Polo) al señalar las deficiencias de Ptolomeo, y es Marco Polo quien es la base de su imagen de Asia, donde está principalmente interesado en las religiones de la gente²⁸. El *Deutsche Ptolemäus*, que data de aproximadamente 1492, destaca la insuficiencia de sus conocimientos, especialmente en África, y actualiza los nombres de las regiones²⁹.

En toda Europa, se comprendió que la eficacia del método y de la representación ptolemaica podía cuestionarse cuando estaban en juego los conocimientos prácticos, tanto en las empresas comerciales como en las misioneras. En este contexto, la actitud de Behaim es la más radical. Mientras algunos buscaban resolver las contradicciones enfrentándose a la *Geografía* exclusivamente con obras antiguas (Plinio, Mela o Estrabón), y que otros intentaban salvarla de la crítica haciendo representaciones eclécticas utilizando *mappae mundi* y cartas náuticas, Behaim afirma simple y claramente que, para los detalles de la topografía, Ptolomeo es válido para una parte del mundo solamente y que la otra parte, hacia el este en Asia, hacia el oeste en el océano, sólo puede ser considerada muy generalmente, para las grandes masas regionales, como parte de la visión ptolemaica.

CONCLUSIÓN

En la leyenda que establece las circunstancias de la realización del globo, leemos este comentario: “por lo tanto, que nadie dude de la simple disposición del mundo, y que cada parte pueda ser alcanzada en los navíos, como se puede ver aquí³⁰.” No es en absoluto revolucionario en este momento. En 1417, el cardenal Fillastre, uno de los primeros conocedores franceses de la *Geografía* de Ptolomeo, ya la había formulado³¹. Pero permaneció en su caso puramente teórico. Como demuestran varios testimonios anteriores a Behaim, la adaptación de la imagen ptolemaica a la forma particular de un globo, y su enriquecimiento con datos de

28 Christine Gadrat, “Les conceptions d’un géographe au xv^e siècle”, en *Itineraria*, 5 (2006), pp. 201-249. Desde entonces, el autor ha sido identificado: es el cartujo Henri de Dissen, de Colonia (1415-1484): Christine Gadrat-Ouerfelli, *Lire Marco Polo au Moyen Âge. Traduction, diffusion et réception du Devisement du monde*, Turnhout, 2015 (Terrarum Orbis, 12), pp. 303-308.

29 Gautier Dalché, *La Géographie de Ptolémée...*, p. 323.

30 “wie wohl die welt simpel ist das man just überal mit schiffen fahren oder gehen mag” (Ravenstein, *Martin Behaim his life and his globe*, p. 71).

31 Gautier Dalché, “L’œuvre géographique du cardinal Fillastre († 1428). Représentation du monde et perception de la carte à l’aube des découvertes”, en *Archives d’histoire doctrinale et littéraire du Moyen Âge*, 59 (1992), pp. 319-383; reimpresso en *Humanisme et culture géographique à l’époque du concile de Constance. Autour de Guillaume Fillastre*. Turnhout: Brepols, 2002 (Terrarum Orbis, 3), pp. 293-355.

viajes por tierra en Asia y exploraciones marítimas en África han surgido antes de Behaim en círculos germánicos que siguen siendo poco conocidos. Pero una cosa es cierta: fue bajo el ímpetu de los intereses comerciales que se realizaron los globos, puesto que la forma del globo hace más perceptibles las posibilidades de viajar por toda la superficie de la tierra.

VIS ROMANA. NOCIÓN Y FORMAS DE VIOLENCIA EN EL RELATO CLÁSICO SOBRE LA REPÚBLICA

J. Muñiz Coello
Universidad de Huelva

RESUMEN

La violencia pública estuvo presente en los hábitos cotidianos de la sociedad romana. El estado romano no desarrolló medios para su coerción, de modo que la protección y defensa de las posibles víctimas eran asunto de las familias. Desde el mito, la historia de la Ciudad fue una sucesión de hechos violentos, asesinatos, traiciones, robos, raptos, violaciones y otras perversidades, siendo Rómulo, el fundador, descrito como un líder violento. En este artículo analizamos la noción de esa violencia en los autores clásicos, el papel de la costumbre, la violencia del pueblo y la de los magistrados, todo ello en conexión con el modo de ser libre, franco y directo que caracterizó al pueblo romano.

PALABRAS CLAVE

Violencia; costumbre; teatro; *quiritatius*; justicia popular

ABSTRACT

At Rome, the public violence grew as a part of the daily habits of the roman society. Roman state did not develop tools in order to coercion, so that the protection and self-defense of the eventual victims were competence of the families. Since the myth, the history of the Rome was a succession of violent facts, as murders, treasons, rapes, robberies and other felonies, being the same king Romulus, the conditor, a violent leader. In this paper, we analyse the notion of that popular violence in the classic writers, the function of the custom, the violence of the magistrates, everything in relation with the way of being free, frank and direct, a distinctive qualities what distinguished to the roman people.

KEYWORDS

Violence; custom; theatre; *quiritatius*; popular justice

I. LA VIOLENCIA EN LA SOCIEDAD PRIMITIVA

Contando con que cierto nivel de violencia era consustancial a la sociedad romana, una primera reflexión es si la percepción sobre esa circunstancia fue distinta entre quienes la asumieron en sus vidas cotidianas a como nosotros percibimos. En otras palabras, si nuestra sensibilidad sobre ese fenómeno es distinta de la que los clásicos manifestaron, ante sucesos que consideraron intemperantes, sin que eso supusiera un mayor o menor umbral de tolerancia, sino sólo distintos códigos de conducta ante el fenómeno en concreto. En consecuencia, nos interesa saber qué niveles de violencia se consideraron excesivos, a partir del modo en que fueron constatados por escrito, y las situaciones en que se producían, su evolución y resolución final de los mismos. Esto es, la valoración que al narrador —a veces testigo—, le merecía el suceso, fruto de frecuentes y exacerbados comportamientos, tanto individuales como colectivos.

Por otro lado, hablar de sucesos violentos no deja de ser una evaluación moral cuyo significado sólo podemos entender desde los presupuestos éticos del que los pone de manifiesto. Debemos por tanto tomar en consideración la distancia cultural y temporal entre el sujeto que analiza y el objeto analizado, para intentar no caer en ofrecer sólo un resumen más del relato clásico. Sin poder excluir al analista de sus propias convicciones sobre el fenómeno a tratar —etnocentrismo, desde la perspectiva antropológica—, nuestro estudio debe centrarse en dilucidar las convicciones morales de los clásicos, expresadas en sus escritos, a sabiendas de que de ellas sólo podremos ofrecer nuestra interpretación, que necesariamente será sólo una aproximación a los sucesos que nos transmitieron aquellos autores.

Hablar de violencia en la sociedad romana parece redundante y obvio por ser aquella manifiesta en casi todos los actos de la vida cotidiana de aquella comodidad, a poco que leamos a los clásicos. Fue en realidad un elemento característico de la sociedad antigua¹. La Antropología ha concluido que la violencia no forma

1 Este análisis no va a tratar de la violencia política en la Roma del último siglo de la República, elemento que fue probablemente su distintivo más señalado, y en el que se sucedieron toda clase de hechos violentos, secuelas de las nociones y principios que ahora vamos a tratar. Esta ha sido objeto de no pocos estudios, a los que sumaremos el nuestro en su momento. *Vis publica*, a criminal offence ranging from acts of public disorder to outrages by officials; see Ulpiano, *de off. procons.*, *Lege Iulia de vi publica tenetur, qui, cum imperium potestatemve haberet, civem romanum adversus provocationem necaverit verberaverit iusseritve quid fieri aut quid in collum iniecerit, ut torqueatur. item quod ad legatos oratores comitesve attinebit, si quis eorum pulsasse et sive iniuriam fecisse arguetur.*

parte de la genética del individuo, lo que entendemos que es aplicable a cualquier sociedad y época, y que la intensidad mayor o menor de su presencia siempre respondió a intereses y factores concretos de la comunidad que la ejercía. Esos factores tenían que ver con los recursos económicos y el modo de estar con relación a otros pueblos. Pero en una sociedad como la romana, que hizo del prestigio, el poder y la riqueza los cimientos de su razón de ser y de su jerarquía, el logro de tales aspiraciones venía muy simplificado si el método y medio para adquirirlos incluía entre otros a la violencia. Piratería y bandolerismo, el robo en cualquiera de sus formas, eran actividades que se alineaban con la agricultura o la ganadería, a la hora de adquirir los recursos necesarios para la vida, y ello, desde los tiempos más antiguos, como escribía Tucídides. En la República, la riqueza mejor adquirida, al menos en los tiempos de la gloria militar que los autores clásicos consideraban dignos de emular, era la que provenía de la agricultura, la ganadería y del botín conseguido tras una campaña militar exitosa, y no la que derivaba de actividades como el comercio o el manejo del dinero, por citar otras².

De la misma manera que no existió una propensión para la actividad mercantil, para la organización doméstica o para la división del trabajo, tampoco existió un instinto para la guerra. Ésta se hacía en tanto suponía una ventaja para alguno de los combatientes. Ni siquiera la existencia de estímulos explicaba la realidad de la guerra, y aunque aceptáramos que la conducta agresiva fue rasgo universal, la guerra no fue consecuencia inevitable. De hecho, las sociedades que consideramos guerreras luchaban sólo ocasionalmente, y son muchas las sociedades primitivas que no la conocieron. Son circunstancias de la vida social las que explican esta variación, y entenderemos mejor la guerra, como la mayor manifestación de la violencia colectiva, si la consideramos como una forma capital de competición entre grupos autónomos que luchan por recursos escasos³.

En suma, pretendemos analizar la posición de los autores clásicos ante los fenómenos violentos, su valoración respecto de sus causas desencadenantes.

Violencia pública era tanto los desórdenes públicos como los excesos cometidos por los magistrados contra los ciudadanos, sin respetar el *ius provocationis*. De esta segunda parte se ocupaba la *Le Julia de vi publica*, de Augusto, *Dig.* 48.6.7, A. Souter *et alii*, *Oxford Latin Dictionary*, 1968, p. 2099, acepción n.3. Sigue siendo muy útil y didáctico en clásico de A.W. Lintott, (1968). Las leyes de vi son todas tardo republicanas y destinadas puntualmente a controlar la violencia en el esfera pública, como las *leges Lutatia y Pompeia* y las *leges Iuliae* afectaban a aspectos muy concretos de la seguridad pública, como el abuso de poder de los magistrados, la creación de bandas armadas o los encarcelamientos abusivos, M.R. Gale & J.H.D. Scourfield, (2018), p. 10 y 11.

2 Tuc. I.5; Plin. *NH.* VII.139/140; Cic. *off.* I. 12.38; 26. 92; 42. 151, aunque Catón anteponeía los ganados, Cic. *off.* II. 25.89. Para la tradición el libre discurso era uno de los símbolos del régimen republicano. L. Valerio Potito, dos veces cónsul, protesta ante la prohibición de los decenviros de hablar en el senado libremente, amenaza con dirigirse al pueblo y organiza un tumulto, Livio, III.39.3; 6

3 R. Cohen, (1984) pp. 329-355; B. Ferguson (1984), pp. 1-61, 12: *vid.* P. Erdkamp, (1998).

Veremos la formación y evolución y desenlace de los tumultos, desde la percepción de los clásicos y la teoría antropológica actual. El papel de la tradición y la costumbre en la valoración de los sucesos violentos, los cambios percibidos en la visión moral de sucesos muy antiguos, en los mismos autores clásicos, y las conductas mostradas ante la violencia según el grupo social que lo evaluara, y la sanción popular a las situaciones injustas y violentas generadas por las instituciones.

2. VIOLENCIA DESDE LOS ORÍGENES DE LA CIUDAD

Roma fue ante todo una sociedad de campesinos y en las sociedades agrarias, con estados aún embrionarios, la violencia es omnipresente, obligada y normativa, la forma básica para doblegar al *ethos*, según la visión transmitida por la Antropología. A falta de una autoridad centralizadora más fuerte, en ese tipo de comunidades la guerra puede ser el instrumento que dé cohesión al grupo. Se enfatiza en ellas que la riqueza mejor adquirida es la que se ha obtenido por procedimientos que implican la violencia, como la guerra, sea por robo, ampliación de territorios o mera defensa, por lo que los especialistas en ello, la clase militar o guerrera, adquiere un rango de autoridad y poder superior al de, por ejemplo, los especialistas en la producción. En Roma, éstos últimos suponían una actividad complementaria de los primeros. Por lo demás, cuando los bienes robados eran monopolizados por el sector de la comunidad agraria que también lo era clase gobernante, estamos ante una sociedad autoritaria, caracterizada porque en tiempos de guerra el campesino o productor dejaba las labores agrarias para tomar las armas⁴.

Hace ya un siglo que Max Weber puso de manifiesto que en esas comunidades el uso de la violencia se solía delegar en el grupo que estaba mejor armado o disponía de los medios económicos para estarlo. Las comunidades ya configuradas como estados, aquellas que gozaban de cierta madurez en sus instituciones, dispusieron de agentes especializados en el mantenimiento del orden, tales como policías y tribunales, que actuaban separados del resto de los grupos sociales⁵.

Según el citado sociólogo e historiador alemán no se dieron esas condiciones en la Roma de la República, lo que no quiere decir que no fuese ya un estado, sino

4 E. Gellner, (1991), pp. 62 y 63. Por el contrario, otras hipótesis niegan cualquier predisposición a la violencia ni su conexión a un carácter nacional documentado, A. Oberschall, (1970), p. 62. En la Roma de fines del siglo V, el valeroso cónsul C. Valerio Potito, provisto del decreto para hacer la leva, retorció el cuello a unos cuantos ciudadanos que rechazaban el alistamiento y apelaban al tribuno. Tras esto, los demás, atemorizados, prestaron el juramento. A este mismo general, sus soldados, privados de botín tomado en Carvento, en la *ovatio* que recibió, le dedicaron groseros versos con el desenfado militar acostumbrado, mientras alababan al tribuno Menenio, al que el público aplaudía y coreaba Livio, IV.53.8; 11-12.

5 M. Weber, (1978) p. 54; M. Berent, (2000), p. 258

simplemente que los episodios de violencia no controlada fueron afrontados desde instancias distintas a las de otras comunidades más evolucionadas y complejas.

El mito romano y por supuesto el griego del que se alimentaba, estaba plagado de episodios y sucesos violentos, y la historia de los dioses y héroes ciertamente no podía sino definirse como una teogonía: asesinatos, venganzas, odios, violaciones, estupro, combates, agresiones, un sin fin de desafueros e indignidades que sirvieron para explicar el origen de pueblos, sus costumbres, creencias e instituciones. Todo ello proporcionó primeros a los griegos, luego a los romanos, unos cimientos, el soporte de causas y raíces de su modo de estar en el mundo. La razón de su presente, a través del conocimiento de su pasado y orígenes, como medio de saber qué esperar del futuro. Fueron cimientos y raíces que se configuraron y consolidaron en los tiempos en que Roma era dominadora del mundo, y que venían a justificar tal posición a partir de unos orígenes y nexos que la convertían en única merecedora de este destino.

El fundador Rómulo era descrito como un individuo belicoso, que gobernó a súbditos igualmente violentos, hasta el punto de que en una de las versiones sobre su muerte, fueron los mismos senadores quienes, recelosos del trato que el monarca daba a los soldados, le asesinaron mientras les dirigía la palabra. Para un historiador de tiempos de Augusto como Trogo Pompeyo, de origen galo y ciertamente poco identificado con la ortodoxia historiográfica de su época, el romano era un pueblo exaltado y alborotado, que se enorgullecía del mito de haber sido alimentado por la ubre de una loba, que le infundió el espíritu de lobo, insaciable de sangre y siempre hambriento de poder y riqueza. La misma Eneida, relato de indudable violencia, muestra que Roma fue fundada sobre los itálicos que murieron en la guerra y cuyos ancestros era tanto itálicos como troyanos. Al final del poema de Virgilio el lector percibe que la Ciudad fue asentada con la espada. A comienzos del siglo III d.C. Justino, el epitomista africano de Trogo explicaba que el ímpetu y coraje de Roma habían comenzado a manifestarse en los momentos anteriores a la Primera Guerra Púnica, como consecuencia de la rudeza propia de su origen pastoril, de la que aún exhalaba un cierto aire indómito⁶.

Los griegos aceptaban la guerra como lo hacían con el nacimiento y la muerte, algo sobre lo que nada podían hacerse. En la sociedad romana la violencia era endémica y fue acentuada por el caos político del final de la República⁷. Escribía Livio que la ciudad en la que Numa reinó se había fundado por la fuerza de las armas, y que su intención era aplacar a un pueblo feroz apartándolo de ellas. Este

6 Plut. *Rom.* 14; Juan de Antioq. fr. 32M, en DC; Just. 38. 6.7; Plut. *Num* 8; Flor. *epit.* I.22; S. L. James, (1995), p. 636.

7 T.W. África, (1971), p. 7. En contra, A. Oberschall, (1970) p. 62; A. Momigliano, (1966), p. 120; 'it was universally accepted in antiquity that war is a natural condition of human society. Neither historians nor philosophers ever asked the question, Why war?', M.I. Finley, (1985), p. 68; Y. Garlan, (1975), p. 15.

monarca había construido un templo dedicado a Jano, en el Argileto. Siempre que Roma estaba en guerra, el templo permanecía abierto, y cerrado cuando había paz. Sólo estuvo cerrado dos veces, bajo el consulado de T. Manlio Torcuato, 235 a. de C., tras finalizar la primera guerra púnica, y otra, tras la batalla de Actium. Supuestamente, el resto del tiempo Roma lo pasó en guerra. Fuese o no cierta esta noticia, nos vale el deseo del patavino de subrayar la belicosa alma de quienes gobernaban el mundo en su tiempo. De la condición violenta de la sociedad romana, y del ciudadano en particular, se hacía eco el poeta calabrés Q. Enio, a principios del siglo II a. de C. cuando escribía que en Roma todo se encomendaba a la fuerza —como más tarde aseguraría Pol. I 37. 7—, despreciando al buen orador mientras se apreciaba al rudo soldado, y no se pleiteaba según el derecho sino que más bien se recurría a la espada y se intentaba ganar cualquier litigio aplicando la fuerza. Y es que por encima de la presunta disciplina del soldado romano, como principal ejecutor de la violencia institucional del estado romano, más allá de la lealtad debida a sus mandos, emergía la ancestral libertad de juicio, palabra y acción que caracterizó y disfrutó el ciudadano romano, no encorsetadas a norma alguna, como heredero de una larga tradición de pensamiento y acción independientes. Una conducta que era anterior al desarrollo y disfrute de los plenos derechos cívicos, y de cuyos excesos se hacían eco algunas de las sanciones incluidas en las Doce Tablas. A ello volveremos más adelante⁸.

Polibio, que como su padre Lycortas había sido *hiparca* de la liga aquea, estaba familiarizado con el adusto entorno militar. Consideraba que los romanos no tomaban nada como imposible y llevaban a cabo todos sus proyectos desde la violencia y la constancia, lo que les proporcionaba muchos éxitos, aunque en ocasiones fallaban estrepitosamente, sobre todo cuando navegaban. Pero esta violencia a veces se volvía contra ellos mismos, aseguraba el megalopolitano, cuando concurrían en el individuo algunos factores tan indeseables como frecuentes en la especie humana. La mala educación, las costumbres nocivas y la insolencia y codicia habituales de los jefes, si se daban unidas descomponían hasta tal punto el entendimiento de las personas que no existía ser viviente que llegara a ser más impío y cruel que el hombre. De la misma manera que otras enfermedades corrompían el cuerpo. Cuando tales circunstancias se daban en un colectivo, éste se dejaba guiar por el odio y la desazón, con un coraje violento y colmado de

8 Livio I.19.2-3; Enn. *ann.* VIII.247-253; Gell. XX.10. 4. La libertad de palabra ya reivindicada a mediados del siglo V, cuando Valerio Potito protesta ante la prohibición de los decenviros de hablar en el senado libremente, Livio, III.39.6. Una violencia que se insertaba en una tradición de lenguaje duro y directo, que no reparaba en sus efectos en los personajes a quienes iba dirigido, y que podemos ya constatar entre los poetas griegos arcaicos, como Arquíloco, y seguimos en poetas, oradores, satíricos y políticos, de todos los tiempos, desde Cn. Nevio, Marcial, Cátulo, Claudiano, o las invectivas de Cicerón contra Aulo Gabinio, L. Pisón o el triunviro Antonio; S. Chrissanthos, (2004) p. 342.

rabia irracional, propio todo ello de su naturaleza versátil y apasionada. Y la única solución posible para contenerla era con el miedo a las cosas desconocidas y las ficciones de este tipo, como la religión, por ejemplo.

El historiador aqueo pensaba que los antiguos no inculcaron a las masas por casualidad o por azar las imaginaciones de los dioses y las narraciones de las cosas del Hades, y que sus coetáneos cometían una temeridad irracional cuando pretendían suprimir estos elementos. Así, la turba trastornada se tornaba dispuesta a colaborar con cuantos estuvieran dispuestos a actuar contra los gobernantes. En medio de cualquier sedición o tumulto, civil o militar, cuando aparecía un cabecilla arrogante y emprendedor, cuya pobreza le excluía de los honores públicos, las turbas le seguían y promovían degollinas y huidas. Se redistribuían las tierras y en su ferocidad se volvía a caer en el régimen monárquico y tiránico⁹.

En la llamada guerra de los mercenarios, los sucesos que allí tuvieron lugar excedieron la capacidad de comprensión de Polibio, su narrador. En los poco más de tres años que duró se sobrepasó con mucho la crueldad e inhumanidad por él conocida hasta el momento. Cientos de prisioneros de ambas partes fueron torturados y exterminados de manera atroz, “como si al no contentarse con la maldad propia de los humanos, se comportaran como las bestias, pues tal era el estado de su demencia”, aseguraba el griego estremecido. Cartagineses y mercenarios sobrepasaron los límites de la venganza recíproca. Polibio explicaba de igual forma las causas que llevaron al motín de las legiones romanas acampadas en Sucro, en la Citerior, a fines del siglo III a. de C., aunque el símil utilizado ahora fuera el mar, donde el viento convertido en huracán, convertían las aguas antes calmadas en tempestad¹⁰.

Para el megalopolitano todo este tipo de revueltas y revoluciones, los desórdenes públicos en general eran de curación difícil. En Sucro, Citerior, la causa profunda del motín del ejército de Escipión allí acantonado estaba en la holganza y la ociosidad excesiva, que solían darse cuando en la Ciudad las cosas marchaban bien y se nadaba en la abundancia. Cuando los mercenarios concentrados en Sica, norte de Africa, comenzaron a gozar de ocio y de relajamiento, que era anormal para soldados de oficio, sembraron con su actitud el germen de la revolución que siguió a continuación. Sin aludir directamente a ello en este pasaje, Polibio veía el mejor remedio en que el pueblo estuviera siempre ocupado, y nada mejor

9 Pol. I. 37.7; 81.7-10; VI. 9. 1; 9. 8-9; 56. 11-12; XVI. 9.11.

10 En Sucro, la estrategia para desactivar la sedición fue evitar la indeseable *quiritatio*, manteniendo la división interna, castigando de manera ejemplar a los cabecillas y perdonando a los soldados, Livio, Ap. *Iber.* 34-36; Zonaras, IX.3; Livio, II.5.8; 59.11; VII.19.3; VIII.27.7; IX.16.10; IX.24.15; X.1.4; XXIV.30.6; XXVI.13.15; XXVI.15.8; XXVI.40.13; XXVIII.24/30; 29.11; XLI.11.8; Pol. I. 66.10; 67.6; 69.10; 80.12-13; 81.9; 83.10; 87.7; 88.7; VI. 38. 1-3; XI.25/30; 26.3.

para ello que las guerras exteriores¹¹. Plutarco se sumaba a la misma noción, que la violencia surgía cuando había holganza e inactividad, lo que era propio de los tiempos de paz y ausencia de guerras. Igualmente, esa energía o ímpetu desbordado, podía ser domeñado y canalizado para el trabajo de la tierra, la agricultura, el modo ideal de vida del romano como ya supo el rey Numa, que repartió tierra entre los más necesitados, removiendo la pobreza que era origen de la injusticia, y evitando otras formas de vida que propician la codicia, germen del furor desatado. Así pensaban los historiadores del final de la República que trataron del pasado de la Ciudad¹².

Más explícito y directo fue después Lucano, poeta todavía cercano a los violentos sucesos que llevaron a Octavio al poder, y que en su opinión provocaron la disolución de la República. Las riquezas excesivas, la prosperidad sin límite, el botín y el pillaje, el lujo desmedido, todo eso hacía que el hombre desdeñara el hambre y la parca alimentación de antaño, escribía Lucano. Se huía entonces de la pobreza, fecunda en héroes, y las exiguas parcelas de Camilo y los Curios se convertían en latifundios. No era aquel un pueblo al que hiciera feliz una paz tranquila, escribía el de Corduba, sin necesidad de empuñar las armas. Por ello eran fáciles las explosiones de cólera, no tenían importancia los delitos a los que conducía la pobreza, y era una gran honra, digna incluso de buscarse con la espada, tener más poder que la propia patria, pues la medida del derecho era la fuerza. De aquí, leyes y plebiscitos aprobados por la coacción de los tribunos, se escribía, los cónsules subvirtiendo el derecho, las *fascēs* logradas por el dinero, el pueblo subastando los favores, el soborno, los enfrentamientos mortales cada año en el Campo venal; la usura voraz, el rédito ansioso de vencimientos, la buena fe conculcada y la guerra ventajosa para muchos. Esta era la percepción de los tiempos de César y Pompeyo en un escritor de tiempos de Nerón¹³.

Entre los romanos, aún la violencia propia de la guerra no podía ser desmedida sino que debía atenerse a unos límites y pautas, sea cual fuere el enemigo. Había un derecho fecial, unas prácticas y una liturgia cuya observación convertía al combate en una empresa ecuaníme, un *bellum iustum*, la guerra ajustada al

11 « Sin embargo, cuando los romanos se ven libres de amenazas exteriores y viven en el placer de la abundancia conseguida por sus victorias, disfrutando de gran felicidad y vencidos por la adulación y la molicie, se tornan insolentes y soberbios, cosa que suele ocurrir, siendo entonces cuando se comprende mejor la ayuda que por sí misma le presta su constitución », Pol. I. 66. 10; 81.5; 81.9-10; VI. 18. 5-6; XI.25.5-7; 28. 2 ; 29. 9-10.

12 Así, Rómulo, pastor y no agricultor, era belicoso por naturaleza, Plut. *Rom.* 14; 16; La inactividad, como de costumbre, suscitó rumores entre la población, Livio, XXVI.26.10. Guerra de Anibal.

13 Luc. *Fars.* 160/180. ¿Adónde hemos llegado cuando ahora es difícil que, incluso los esclavos, acepten una vajilla de barro que, antes, no provocó sonrojo alguno a un cónsul?, V.Max.IV.3.7. El dinero está presente en todas las ascensiones al trono de los nuevos emperadores: las citas serían numerosas. Como ejemplo, la de SHA. *vit. Carac.* 2, donde se indica que era lo habitual. .

Derecho. Polibio reprochaba y consideraba ignorantes a quienes guerreando contra el enemigo, destrozaban sus cosechas, los árboles y las instalaciones, sin posibilidad de rehacerse. Quienes actuaban así desconocían que estaban convirtiendo a los hombres en fieras cuya rabia se hacía irreversible. Tomada en el 218 a. de C. la ciudad de Termo por Filipo V de Macedonia la tropa de éste actuó con arreglo a su derecho de vencedor, de forma digna y justa. Cargados de botín de todas clases, los macedonios plantaron sus tiendas allí para pernoctar. Al día siguiente seleccionaron lo más valioso y a la vez, transportable de todo aquel ajuar; amontonaron el resto delante de las tiendas y le pegaron fuego. Y lo mismo hicieron con las armas colgadas en los pórticos: cogieron las que eran más ricas y se las llevaron, cambiaron otras por las suyas, juntaron las demás y las quemaron. Las que ardieron sobrepasaban las quince mil. Pero recordando acaso lo que los etolios habían perpetrado un año antes en Dio y Dodona, comenzaron a incendiar los pórticos y a destruir los exvotos que quedaban. Arrasaron todas las techumbres, de manera que todo quedó a la altura del suelo, derribando no menos del millar de estatuas, de las que sólo respetaron unas pocas. Filipo y su corte creían que al obrar así lo hacían con justicia y honestidad, pues vengaban en términos iguales la impiedad de los etolios en el santuario de Dio. Sin embargo, yo creo lo contrario, afirmaba el megalopolitano¹⁴.

Cuando Prusias II de Bitinia en el 156 a. de C. atacó Pérgamo, que no pudo tomar, pese a ello entró en su *niceforio*, demoliendo sus templos, sus recintos de los dioses, llevándose las imágenes y machacando las estatuas de piedra. Finalmente arrancó de cuajo la imagen de Asclepio, obra insigne de Firómaco y se la llevó consigo. Polibio calificaba esta actitud de demente, propia de un coraje furioso, de un espíritu aberrante. Las graves vicisitudes que luego soportó ese ejército, sin duda fueron la respuesta de la divinidad a sus iniquidades sacrílegas¹⁵.

Básicamente, los clásicos tenían percepciones similares a las nuestras con relación a la violencia y los sucesos calificados de actos duros, severos o crueles, desde cualquier posición moral que los analicemos. Existían no obstante hechos en los que dentro de la violencia, el horror de ciertos hechos no provocaba la repulsa sin más, sino que contando con ésta, al tratarse de situaciones heredadas de la costumbre, esto es, asumidas como prácticas seguidas durante generaciones, se abría debate y controversia sobre aspectos determinados del hecho, que era tratado desde planos como el de la Filosofía y el Derecho. En el siglo II d. de C. el filósofo Favorino de Arlés decía que en las Doce Tablas, documento que fechaban

14 Pol. V.8. 3-9; 9. 1-4; Tuc. V.85-111. Cic. *rep.* III.34-36; *off.* I.35-36; 82; *leg.* I.30; Agust. CD XXII.6.75-76; Isid. *Etym.* XVIII.1.2-3; H. Drexler, '*Iustum bellum*', *RhM* 1959, pp. 97-140.

15 Pol. XXXII.15; Por el contrario, cuando los romanos tomaron Tarento, respetaron templos y estatuas, aunque los restantes edificios destruidos, lo que le valió alabanza y elogio a su artífice, Q. Fabio Máximo Cunctator, en su quinto consulado del 209, Livio XXVII.16; Plut. *Fab.* 22; Agust. CD I.6.3.

a mediados del siglo V a. de C., había pasajes muy duros que generaban grave controversia. Se castigaba en ellas con la muerte al juez corrupto y al delincuente cogido *in fraganti*, y era crueldad inhumana y salvaje el castigo de descuartizar al deudor de varios acreedores, que el jurista Sexto Cecilio, después de subrayar que el deudor había quebrado la *fides*, el principio más sagrado que daba cohesión a la sociedad romana, consideraba que se promulgó con la intención de no llegar nunca a tener que aplicarlo, pues en muchas ocasiones la severidad al castigar un delito constituía, aseguraba el jurista, una manera de enseñar a vivir bien y con cautela¹⁶. Peripicias retóricas para explicar un hecho que para los romanos de tiempos de Antonino Pío, al final, seguía resultando tan atroz como incompresible.

3. REPRESIÓN Y JUSTICIA.

En Roma no hubo una policía como tal, no hubo fuerzas armadas cuya misión fuera garantizar el orden público, en los términos que nosotros lo entendemos, lo que desde luego incidió notablemente en la desestabilización y quiebra de la seguridad ciudadana que caracterizó a las décadas centrales del último siglo de la República. La sociedad romana, en realidad la sociedad antigua, podríamos decir, fue una sociedad que convivió con la violencia, como ya hemos dicho. Una violencia que para el investigador actual podría sorprender más por el furor e ímpetu en su expresión, que por las consecuencias tangibles de la misma, no equiparables en daños personales o materiales a la violencia de los tiempos actuales.

Con el apasionamiento interesado y partidista que distinguió al Cicerón de los años cincuenta, tenemos imágenes retóricas de su visión de la violencia. “El senado no tenía ningún poder, todo permanecía impune, no había tribunales, la violencia y las armas reinaban en el foro mientras que los ciudadanos particulares buscaban la protección de sus muros y no la de las leyes, los tribunos de la plebe eran heridos ante vuestros ojos, se acudía a las casas de los magistrados con armas y fuego, las *fasces* de los cónsules eran quebradas e incendiados los templos de los dioses inmortales”. En ningún momento habla el orador de alguien a quien correspondiera mediar entre agresores y agredidos, entre los violentos y las víctimas, sino que el choque se producía sin intermediarios¹⁷.

La *coercitio*, —coerción—, término creado a finales de República, era el procedimiento legal que los magistrados tenían para exigir obediencia y castigar a quien no la ofreciera. Se trataba de violencia institucional, regulada, graduada y dosificada. Para los infractores, suponía sufrir el despliegue de cierto número de medidas por parte del magistrado que iban desde el arresto y apresamiento, la multa

¹⁶ Gell. XX.1.4; 7; 19; 50; 53.

¹⁷ Cic. *red. ad quir.* 14. A. Lintott, (1982), p. 26; W. Nippel, (1984) p. 20; P.A. Brunt, (1966), p.10.

con un límite máximo, la toma de prenda, *pignoris capio* y el apaleamiento y hasta la ejecución con hacha, que era la forma de *coercitio* más grave, supuestamente transferida a la voluntad de las centurias por las leyes *de provocationibus* desde el comienzo de la República. La *coercitio* se aplicaba por medio de los *viatores* y *lictors*, que se integraban entre los *apparitores magistratuum*. Eran quienes despejaban la vía al paso del magistrado, podían convocar y arrestar —para los tribunos de la plebe—, además de ejercer la violencia institucional sobre quienes su magistrado —dictadores, cónsules, pretores y tribunos consulares, en el segundo caso— ordenara en el caso de los *lictors*. Pero ninguno de estos cuerpos de auxiliares era enviados a dispersar a una multitud amotinada y sólo eran efectivos si se respetaba que eran expresión de la voluntad del magistrado. Podemos afirmar que como regla general la *coercitio* no era de uso en las calles tomadas por una multitud enfurecida¹⁸.

A partir de ahí, se ha supuesto que la única jurisdicción que afectaba a las clases populares incluidos los esclavos, era la de los *tresviri* capitales, hipótesis que encuentra base sólida en la información suministrada en la obra de Plauto. Antes de Plauto, a fines del siglo III a. de C. se nos dice que las masas enfurecidas se enfrentaban a ediles y *tresviri capitales*, comisionados por el senado para destruir todo el material de culto, *apparatus sacrorum*, que en pleno foro y Capitolio las masas habían acumulado para ofrecer devoción a deidades extranjeras¹⁹. Pero estos magistrados inferiores eran meros ejecutores de las leyes y normas penales, y aplicaban las sanciones concretas sobre ciudadanos o esclavos, sin entrar entre sus cometidos el mantenimiento del orden público y la seguridad en las calles. Senadores y caballeros, con influencia, protección y vínculos suficientes como para resolver sus asuntos sin necesitar de la actuación de los triunviros, respondían de sus delitos en las *quaestiones*, y para los casos de autoprotección y defensa personal, disponían de sus amigos, clientes, esclavos y familiares, a título privado e individual. En suma, no había en Roma un cuerpo homologable al de una policía, sino que sus labores eran asumidas por los afectados, de la misma forma

18 W. Nippel, *Policing ...*, pp. 22 y 23; J. Muñoz Coello, (1995), pp. 193-203; *idem*, (1989), pp. 132-152. El teatro de Plauto recoge alguna manifestación de *coercitio* ejercida por los acomodadores hacia los asistentes revoltosos, con inutilización del *sagum*, como castigo extremo.

19 La obra de N. Barrandon, (2018), ciertamente exhaustiva y sugerente, saca a colación muchas situaciones, sucesos e ideas respecto a la violencia de los romanos desde finales del siglo III a.C. Habla de masacres, término que no usaron los romanos, como una manifestación de esa violencia, pero no la única ni la más frecuente. Nosotros intentamos desvincular nuestro análisis del contexto bélico, pues guerra y violencia fueran consustanciales, y analizar esta violencia en aquellos escenarios donde su presencia irrumpía innecesaria, y que como tal nos la transmitieron las fuentes. Livio, XXV.1.6 ss., año 213, W. Nippel, *Policing ...*, p. 21 ; Violencia en Plauto, D. Konstan & Shilpa Raval, (2018), pp. 44-62.

que en el plano judicial las acusaciones eran llevadas a los tribunales por las partes interesadas o por voluntarios y no por los poderes públicos²⁰.

Con referencia a la Justicia, ésta no fue en Roma un instrumento válido y aplicable a todo el cuerpo social en su conjunto, sino a cada una de las partes de forma singularizada, de modo que lo que se consideraba justo para los mejores, no era aplicable al vulgo y viceversa. Justicia era lo que convenía a la comunidad en cada uno de sus elementos, de la misma manera que en Atenas *isonomía*, no significaba iguales derechos para todos ante la ley, sino igual responsabilidad ante la ley, cada uno desde su *status* en la comunidad. “Parece que la justicia es igualdad, —aseguraba Aristóteles— y lo es, pero no para todos, sino para los iguales, y la desigualdad parece ser justa, y lo es en efecto, pero no para todos sino para los desiguales”²¹.

No encontramos evidencia de que la justicia más severa fuera cosa de los tiempos más antiguos y que contrastara con una supuesta suavización de los procedimientos a finales de la República, cuando por ejemplo el rigor de la justicia colectiva sería ya un recuerdo, según opinaba A.W. Lintott. En tiempos primitivos, pensaba este historiador, quien violentaba los sentimientos de la comunidad era azotado y su casa quemada; con el tiempo la costumbre se suavizó y ese hombre ya sólo era atacado con la palabra, o todo lo más, la puerta de su casa era quemada. Nosotros encontramos evidencia por el contrario de esa justicia popular, y aún de la justicia doméstica, como instituciones ajenas a los poderes públicos, que se manifestaron sin impedimentos acomodadas a los diferentes tipos de agravios u ofensas, con independencia de la época que tratemos. De hecho en el siglo I a.de C. se siguió quemando la casa del tirano, a veces con él mismo dentro, como ocurrió en Utica o en Lámpsaco, y con las sentencias paternas contra algunos catilenarios²².

Decíamos *supra* que un castigo considerado razonable o ecuaníme en un contexto social y temporal concreto, el tiempo podía transmitirlo arraigado en

20 W. Nippel, *Policing*, ... p. 21. Las grandes familias contaban con numerosos clientes que podían hacer frente a cualquier movimiento de la muchedumbre contra sus patronos, P.A. Brunt, (1966), p. 11. En 213 del senado reprochaba a ediles y *tresviri* capitales el no haber hecho nada para hacer desaparecer los objetos de cultos extranjeros que copaban todos los espacios públicos, y mantenían al pueblo alejado de los cultos oficiales, Livio, XXV.1.6; desconocemos cómo y qué cuerpo ejecutó la orden de expulsión de Roma dada por los censores en el año 92, contra los rétores latinos, Suet. *Gram.* 25, Gell. XV 11. 2. Pese a todo, sabemos que Augusto creó tres cohortes urbanas no sabemos si para su propia seguridad o incluía igualmente la de la Ciudad, que fueron siete con Claudio, y cuatro con Vespasiano, Suet. *Aug.* 49, T.W. Africa, (1971) p. 8.

21 Arist. *Pol.* iii. 1280 a.9.1; 1282b. *Vid.* Arist. *Ética a Nicómaco*, v.10.1134 a 26 ss.; J. A. O. Larsen, (1954), p. 2.

22 Sen. *contr.* III.6; Aulo Fulvio, senador catilinario, fue juzgado y ejecutado por su propio padre y no fue el único de los conjurados con el que se procedió privadamente, DC 37.36.4; A.W. Lintott, (1968) p. 9.

la costumbre, a un nuevo contexto social en el que se consideraba excesivamente severo o incluso cruel, sin que por ello la sociedad rechazara su aplicación²³. En ocasiones los más viejos aceptaban los resultados de esa severa justicia, mientras que los jóvenes se manifestaban ajenos a ella. En la tradición referida a los primeros siglos de la Ciudad cualquier suceso era ejemplarizante y servía a los intereses del narrador. Plutarco describía minuciosamente el severo castigo sufrido por una vestal, al ser enterrada viva por perder su virginidad, sin que el pueblo se opusiera al mismo. La tradición de los juicios domésticos, en las que el padre, en el ejercicio de su *patria potestas* acusaba, juzgaba, condenaba y podía llegar a ejecutar a un miembro de la familia, incluidos los hijos, se consideró costumbre severa e incluso cruel, motivo por el que los textos seguían resaltando estos casos cuando, aunque cada vez en menos ocasiones, seguían produciéndose. Valorando su dureza, la tradición consideró que la decisión del cónsul Bruto, fines del siglo VI a. de C., de ejecutar a sus hijos Tito y Tiberio, acusados de traición, fue tan estimable como la de Rómulo fundar Roma. Las causas de aquellas condenas y, en no pocas ocasiones, ejecuciones *domi*, eran la alta traición, por indisciplina en el campo de batalla, *adfectare regnum*, incluso peculado en el ejercicio de sus funciones públicas y conducta inapropiada o escandalosa. El asesinato de L. Pedanio Secundo, *praefectus urbis*, mediados del siglo I d. de C., a mano de uno de sus esclavos, obligaba a ajusticiar tanto al asesino como al resto de los esclavos de la casa del asesinado, que podían ser centenares, pues tal era el veredicto de la costumbre, que en tiempos de Nerón, ya no todos asumían sin crítica. Pese a ello, se impuso la costumbre y las ejecuciones fueron llevadas a cabo²⁴.

23 Era costumbre antigua en algunas ciudades de Italia que los ricos invitaran a los pobres y al pueblo en general, a sus bodas y funerales. En Pollentia, Liguria, los ciudadanos acosaban y presionaban los familiares de un centurión muerto, y cuyo cadáver portaban en comitiva, para que costearan un espectáculo de gladiadores. Surgieron disturbios ante la negativa y para sofocarlos Tiberio tuvo que enviar dos cohortes, que entraron en la ciudad con las espadas desenvainadas. La mayoría de los habitantes de la ciudad y sus decuriones fueron encarcelados por el resto de sus días, Suet. *Tib.* 37; Cic. *Cluent.* LX. 166; P. Veyne, (1976), p. 391.

24 DH V.8; Livio, II.5.8; Plut. *Num.* 10; *Public.* 6. Así, Esp. Casio Vecelino, cónsul por tercera vez en el 486, Y. Thomas, *remarques*, p. 453; Livio II.41.10; V. Max. V.8.2; el *magister equitum* A. Postumio Tuberto, en el 431, Livio, IV.29.5; Cn. Manlio Torcuato, Cic. *fin.* I.7.24; Livio, *ep.* 54; V. Max. V.8.3. V. Max. IX.3.4; Livio VII.9.10; Gell. IX.13.3; R. A. Bauman, (1984) pp. 1292/1294; el hijo del cónsul del 165, T. Manlio Torcuato, a su regreso del gobierno de Macedonia, acusado de peculado, tras el juicio, es expulsado de la *gens* y se suicida, y el hijo de Q. Fabio Máximo Serviliano, censor del 126, o el catilinario Aulo Fulvio, DC 37.36.4, Sen. *clém.* I.14; Orosio V.16.8; V. Max. VI.1.5; *vid.* W.K., Lacey, (1986) pp. 121-144. Es posible que la noticia de Seneca sobre el asesinato del *eques* Trijón por la multitud, enfurecida al conocer que había matado a su hijo a latigazos, se refiera a un juicio doméstico de causas y consecuencias inaceptables, Sen. *clém.* I. 14. Se traspasó el límite de lo aceptable y la *quiritatio* de los conciudadanos marcó el nivel de sanción colectiva contra el trasgresor; Tac. *ann.* XIV. 42/45.

Livio se hacía eco de sucesos similares de justicia doméstica, con aplicación de penas capitales, asumiendo la licitud de algunas, como el caso de las matronas Publilia y Licinia, autoras de las muertes de sus maridos por envenenamiento, y deplorando la crueldad de otros, como los casos del dictador A. Postumio Albo, a principios del siglo V a. de C., y T. Manlio Torcuato, tres veces cónsul a mediados del siglo IV, cuyos hijos fueron decapitados por sentencia de su padre²⁵. No tenemos motivos para sospechar de la veracidad de los hechos acaecidos en el 271 a. de C. Una legión campana que se había rebelado en Regio fue enviada a Roma. Todos sus miembros supervivientes, entre 300 y 4.500 según la fuente, fueron decapitados en el foro, y fue inútil que los tribunos de la plebe invocaran la ciudadanía de los apresados²⁶.

En el plano cotidiano, en la sociedad romana fueron raras las ocasiones en que la justicia pública se adelantaba a las expectativas de la muchedumbre y procesaba a los presuntos autores de un delito. Lo habitual era que el órgano judicial actuara en última instancia y bajo la presión de alguna parte de la comunidad, auténtico estímulo de sus actuaciones. Cuando el pueblo reclamaba justicia, permanecía atento para lograr que se cumpliera su confianza respecto del castigo a los culpables. Podía inundar con su presencia masiva las cercanías de donde se celebraba el juicio, consciente de su capacidad de intimidación sobre los jueces y asegurar así los castigos merecidos. Si el resultado del proceso no coincidía con el interés popular, entonces tanto unos, los procesados, como el pueblo podían rebelarse contra los jueces e intentar forzar su propia sentencia. En este caso, el pueblo actuaba como un mecanismo compensador de las supuestas dejaciones al respecto de magistrados y jueces. En Roma los ejemplos fueron numerosos²⁷.

En Novara, al norte de la Cisalpina, el edil C. Albucio Silo administraba justicia desde su asiento, y su sentencia disgustó a los procesados. Estos se dirigieron hacia él, y asíéndole con las manos le sacaron del tribunal arrastrándolo por los pies, con idea de llevarle fuera y acabar con él. En otra circunstancia, el pretor urbano del 66, M. Cicerón, comparecía para defender al tribuno de la plebe Cayo Manilio, siendo por ello insultado y calificado de traidor por una parte de los presentes. Se produjeron tales desórdenes que el tribunal no pudo reunirse. Casi un siglo después, reinando ya Tiberio, en Roma la masa señalaba al gobernador de Siria Cn. Calpurnio Pisón como principal instigador de la muerte de Germánico, hijo de Druso el Mayor y Antonia. Cuando el senado debatía sobre su culpabilidad

25 Livio, IV. 29. 5; VIII.7.22; XLVIII.13, hac. 154.

26 El autor fue el cónsul C. Genuncio Clepsina, Livio, XXVIII.28.3; XXXI.31.6; *epit.* 15; DH XX.16.1; Pol. I.7.10; V. Max. II.7.15; Front. *str.* IV.1.38.

27 Cuando se juzgaba a T. Milón, por el asesinato de Clodio, los desórdenes provocados por los partidarios de éste último amedrentaron a M. Marcelo, uno de los abogados de Milón, que temiéndose lo peor buscó refugio junto al presidente del tribunal L. Domicio Enobarbo. Pompeyo le prometió protección al día siguiente, pues vendría con tropas y tomaría el foro, Ascon. *in Milon.* 27.

una multitud gritaba enfurecida y expectante en el exterior, dispuesta a arrasarse con todo si el dictamen de los *patres* no era condenatorio²⁸.

El pueblo no era indiferente al desarrollo de las causas célebres. Algunas atraían a muchos ciudadanos que llenaban las vistas y llegaban a producir altercados y caídas entre los espectadores, produciéndose heridos. Tal fue en los 90 la acusación que el joven Lucio Lúculo presentó contra Servilio el Augur, por malversación de fondos. Atrajo a tanto público que hubo conatos de violencia entre partidarios de uno y otro. Igualmente en el 63 a. de C. el pueblo demostró su fuerza intimidatoria en el asunto de Lucio Vetio, un *eques* amigo de Catilina que denunció al pretor Julio César ante el cuestor Novio Nigro sobre su complicidad con el conspirador. Fuera de sí el pueblo estuvo a punto de despedazar a Vetio en la asamblea que se celebró al pie de los *rostra*. Bajo su presión, éste y Nigro fueron encarcelados, el cuestor por haber consentido que se inculpase ante su tribunal a un magistrado superior a él, pues César era pretor²⁹.

4. CARACTERES GENERALES DEL TUMULTO.

La violencia necesita de elementos desencadenantes, de modo que el rechazo a una situación que se percibe injusta aunque no exacerbada se aborda con formas de reprobación contundentes pero igualmente, no extremas. Esto es, si en la situación dada no hay violencia, la respuesta de la comunidad puede ser dosificada o comedida e igualmente excluir de ella la violencia. Un episodio militar que los textos sitúan en los primeros tiempos de la República así lo recoge. Los soldados consideraban incompetente a su general, Ap. Claudio Sabino, cónsul del 495 a. de C. Para obligarle a dejar el mando, se dejaban vencer adrede, derribaban las tiendas, rehuían el combate o se vendaban como si estuvieran heridos para quedarse en retaguardia³⁰.

En las primeras fases de su ritual, la violencia colectiva tiende por tanto a acomodar sus manifestaciones a la ofensa que se pretende castigar o recriminar. Esa violencia busca la proporcionalidad entre ofensa y sanción. Así, por ejemplo, puede ir desde la audiencia que abuchea a un orador o a un actor, hasta los insultos, cánticos, críticas, reproches y protestas, además de actos vandálicos,

28 Seudo-Quint., *declam.* XII.12; Suet. *Cal.* 2; 5; Suet. *Vidas de hombres ilustres. Retóricos*, 6; Tac. *Ann.* III.14.4; DC 36.44.2. Germánico, Tac. *ann.* II. 82; Suet. *Cal.* 2; DC LVII.18.10. Cuando la justicia ordinaria no satisface las expectativas de la masa, se genera una frustración, J. Dollard *et alii*, *Frustration and aggression*, New Haven, Yale University Press 1939; T.R. Gurr, (1970), p. 13; A.W. Lintott, (1968), p. 2; R. Senechal de la Roche, *Collective*, ... p. 98; D. Black, (1976), p. 105-111. En tiempos del mismo emperador, el pueblo cretense se subleva contra el gobernador de la isla Occio Flamma, para obligarle a que desterrara de la isla al rétor Asilio Sabino y su amigo Turdo, profundamente odiados, Sen. *contr.* IX.4.19.

29 Servilio fue absuelto, Acaso se trate de Q. Servilio, pretor en el 90 a- de C. Plut. *Luc.* 1; Suet. *Caes.* 14; 16; 17.

30 Ap. *It.* 7.

incluidos daños a la propiedad³¹. Con relación a las representaciones escénicas, en Roma, el teatro en general y la comedia en particular, fueron siempre vehículo de la crítica y la libertad de expresión más arraigada, en consonancia con los usos y costumbres del pueblo itálico, para el que ningún segmento social era ajeno a la crítica. Desde el griterío y la algarabía más estruendosa al enfrentamiento general con actores, espectadores y guardias presentes, con resultados de heridos y muertos. Es posible que siendo este el panorama, se explique el por qué el gobierno de la Ciudad no cuidó de que los romanos tuvieran un edificio o lugar específico, un teatro permanente para las representaciones escénicas. Plauto y Terencio veían sus obras representadas en estructuras temporales construidas para el momento o en lugares con algunas condiciones idóneas para la escenificación, que eran mejoradas para el evento en concreto. Conocemos hasta tres intentos de construcción de un teatro que cesaron al poco y no llegaron a ver la luz porque la oligarquía no quiso que hubiera teatro y boicoteó todos los intentos. Disgustaba a los senadores lo que en ellos se hacía, escuchaban con sospecha y suspicacia lo que los actores decían, y en el fondo intentaban controlar las actividades teatrales e intervenir las representaciones³².

Escribía Valerio Máximo que no era lo mismo la cólera, un sentimiento súbito que explotaba, que el odio, más pertinaz en su deseo de hacer daño. En cualquier caso, ambos términos eran perturbadores y violentos, y suscitaban grandes tempestades en el corazón humano, tanto para las víctimas como para quienes lo estimulaban, porque el mal que querían producir se volvía contra ellos mismos. Era una violencia más propia de las fieras que de los humanos, decía Cicerón, pues éstos recurrían al diálogo y sólo a la violencia, cuando éste era imposible para resolver las diferencias³³. La crueldad se definía como el fruto de un espíritu violento, de semblante atroz, hosco y siempre cargado de amenazas y órdenes sangrientas. Resultaba inmune a la censura, por lo que sólo nos quedaba odiarla, concluía en comentarista. La historia de la Ciudad estaba llena de sucesos brutales, que espantaron a los propios cronistas, de los que sería prolijo pretender ser con ellos exhaustivos³⁴.

Séneca era perspicaz y preciso cuando describía la conducta de la masa en los tumultos. Para el filósofo y consejero de Nerón, que venía a coincidir en ello con Polibio, la violencia era consustancial al ser humano y estaba siempre presta a despertar y manifestarse sin medida, a poco que cualquiera percibiera un mínimo interés en el sacrificio del otro. Sus efectos podían ser nefastos. Allí donde se desencadenaba esa violencia, el panorama era desolador. De pronto,

31 D. Black, (1990), p. 43; R. Senechal de la Roche, Collective, ... p. 101.

32 S.M. Goldberg, (1998) p. 2.

33 V. Max. IX.3.1; Cic. *off.* I. 11. 34; *tusc.* III.5.11.

34 V. Max. IX.2. prol.

el pueblo se amotinaba guiado únicamente por su cólera, sin más armas que las que le proporcionaba la casualidad y el pillaje. Desaparecían las casas totalmente quemadas con la familia dentro, aquel orador tenido hasta ese momento en gran estima, sufría en sí mismo las consecuencias de la ira que levantó su discurso, todo el pueblo disentía de sus gobernantes y se retiraba de ellos; el mismo senado, esa institución pública de padres de la patria, sin esperar el momento de las elecciones y sin haber nombrado caudillo alguno, para llevar al efecto su venganza escogía unos jefes improvisados y persiguiendo a los varones más nobles por todos los rincones de la ciudad los mandaba a la muerte, tomándose la justicia por su mano. Al final, la masa lamentaba la audacia de su cólera temeraria, pagándola con una gran derrota³⁵.

Cuando hayas visto el foro ocupado por una gran multitud y el campo de Marte inundado por toda clase de ciudadanos, y aquel circo en el que se dejaba ver la mayor parte del pueblo romano, ten presente que hay allí tantos vicios como hombres, aseguraba Séneca. No existe paz alguna entre todos aquellos varones que ves con la toga puesta, y por un mínimo interés el uno está dispuesto a sacrificar al otro. Así, por los mismos años en que Séneca escribía esto, la rivalidad vecinal, alimentada con la licencia típica de las ciudades pequeñas en palabras del clásico, debía estar en la base del gran tumulto que enfrentó en el 59 d. de C. a los ciudadanos de Nuceria con los de Pompeya, durante unos juegos gladiatorios. Se empezó con dicterios y de ahí se pasó a las piedras y luego a las espadas, provocando una horrible matanza en la que los de Nuceria llevaron la peor parte³⁶.

El sociólogo alemán Wolfgang Sofsky describía la cólera popular como un fenómeno preciso. Se trataba del ejército o de la ciudad, de repente estallaba un odio indomable dirigido contra el poder, en la persona de quienes lo administraban. Se trataba de una violencia emocional, imperfecta, disipadora, cruel en sus medios y limitada en su radio de acción. Un pueblo que viene soportando un cruel régimen opresivo sin protestar, estalla cuando el poder se relaja, cede en su presión y reforma sus maneras de actuar. Por el contrario, la violencia institucional fue una violencia racional, intensiva, estable, dosificada y escalonada, y se administraba y planificaba atendiendo a un espíritu utilitario y no a las emociones, con cálculos estratégicos en lugar de arrebatos. Cuando la masa entraba en cólera, comenzaban a desaparecer los vínculos que unieron a sus miembros, y entonces algunos se

35 La violencia fue promovida por todos los sectores de la población; plebe urbana, magistrados, veteranos, plebe urbana y el mismo senado, Los hombres no consentían que sus propiedades fuesen ocupadas por nadie, escribía Séneca, y si se presentaba una pequeña disputa sobre la manera de establecer los límites de sus propiedades, recurrían rápidamente a las piedras y a las armas. Sen. *de brevitate vitae*, 3; *de ira*, II.7; III. 2; P.A. Brunt, *The Roman*, ... pp. 21. No fue llevada nunca espada a asamblea alguna ni muerte fratricida, hasta el tribunado de Tiberio Graco, escribía Ap. *BCI.2*.

36 Sen. *de ira*, II.7; Tac. *Ann.* XIV.17.

reunían en pequeños grupos y deambulaban por las calles saqueando, sin que nada les detuviera. Los violentos descubrían el poder del fuego y la inédita experiencia de la destrucción común, de la caza, de la matanza. La violencia coordinada u organizada se transformaba en la violencia salvaje de las hordas: todos volvían a ser iguales”. En los tumultos colectivos se daba una cierta regularidad en los comportamientos, la primera piedra, la primera mano que apuñala o golpea, el modo en que en cada ocasión se superaba el límite de lo permisible y la víctima o víctimas quedaban reducidas a la categoría de animal³⁷.

Características del tumulto eran la distancia relacional, de pautas de vida, el *status* diferente, los atuendos, creencias religiosas, gustos, etc., entre el grupo y los individuos contra los que éste se manifiesta, en suma la ausencia de lazos o afinidades con aquellos contra los que dirigen la protesta. Por el contrario, en la violencia individual las causas se originan a partir de los nexos entre agresores y víctimas: odios, traiciones, ambiciones, envidia, codicia, etc., como se comprueba en el magnicidio de César, o en la conducta del silano Catilina, que hizo degüellos en la Cisalpina entre las familias de los Titinios, Nanios y Tanusios, llegando incluso a matar a su cuñado, el *eques* Quinto Cecilio, y los ejemplos serían numerosos³⁸.

Para el ciudadano de la República, la amenaza de guerra no provocó reacciones o sentimientos diferentes a los que se pudiese esperar de cualquier ciudadano de otra época. Miedo, alarma y desasosiego se instalaban en la usual convivencia, y ello pese a que en Roma la guerra era un hecho cotidiano. En tiempos convulsos, cuando los magistrados se ponían su vestimenta militar, *lictors paludati* como símbolo, en ese entorno duro, la ley, la justicia y el derecho dejaban paso al lenguaje de las armas, al combate y al discurso de los vencedores. En un contexto de sospecha de ataque inminente, los temores llevaban a los ciudadanos a tomar las armas —cualquier arma— para defender su familia, sus bienes y su ciudad, con menosprecio de su destreza para rechazar a los atacantes, fuesen éstos del mismo cuerpo cívico o de los extranjeros³⁹.

No hay sensibles diferencias en el relato de Livio sobre el asalto y destrucción de Alba Longa por Tulo Hostilio, que causó desbandada general, pánico, carreras, griterío, sangre y fuego, y los efectos de la noticia de Anibal acampado a tres millas de Roma. La población, presa de espanto, buscaba refugio en las casas y

37 A. de Tocqueville, (1955), pp. 176-177; G. de Luna, (2007) p. 147; W. Sofsky, (1998), p. 129.

38 Q. Cic. *comm.* 9. R. Senechal de la Roche, (1996), p.108 y 111. En la sedición, la ética individual es sustituida por pautas en las que los sentimientos de culpa, miedo y vergüenza se inhiben al tiempo que eleva la intensidad emocional de su conducta, su irracionalidad e impulsividad. G. Le Bon, [1895] 2004, 22. Las consecuencias de la violencia desatada en la guerra social, en Heredia, (2015a), pp. 65-71; Heredia, (2015b), pp. 251-276

39 La inactividad, como de costumbre, suscitó rumores entre la población, Livio, XXVI.26.10.

recintos cubiertos y atacaban con piedras y objetos arrojadizos a los suyos, cuando cruzaban las calles tomándolos ya por enemigos. No se podía frenar el tumulto ni deshacer el malentendido debido a que las calles estaban atestadas de campesinos y cabezas de ganado que eran arrastrados en masa desde el campo hacia la ciudad por la súbita alarma⁴⁰. A fines del siglo III a. de C., los griegos de Acarnania se preparaban para ser atacados por los etolios, poniendo a buen recaudo a sus mujeres, hijos y varones mayores de sesenta años que enviaron al vecino Epiro. Casi al mismo tiempo, ante la noticia del desembarco de los romanos en la costa africana, se formó una multitud procedente de varias ciudades púnicas, compuesta de hombres, mujeres y niños, con sus enseres y ganados, que huía en tal número que parecía que toda la población abandonaba África por entero. En Cartago la conmoción ante esta noticia fue tal que parecía que la ciudad había caído ya en manos del enemigo⁴¹.

5. AGRAVIO, PRIVILEGIO E IMPUNIDAD.

Si aceptamos que la opinión de Cicerón suponía la de una parte de la elite, con sus partidarios y adversarios, igualmente debemos asumir que más allá del rechazo que en general provocaba la violencia, existía cierto consenso en que bajo ciertas causas y circunstancias era lícito o al menos justificado que la ira popular se desatase y exacerbara sus protestas cuando sus demandas no eran atendidas por los cauces ordinarios. La escasez de alimentos, la carestía de precios y la amenaza de hambruna congregaba al pueblo de forma espontánea a pedir acciones allí donde el senado estuviese reunido, el Templo de la Concordia por ejemplo, y éste se veía obligado a tratar el asunto, elaborar medidas y hacerlas públicas para que el pueblo conociera cómo iba a resolver los problemas⁴². Con el mensaje arraigado de que sólo el senado y los magistrados eran competentes en sacar al pueblo de sus dificultades, y que quienes actuaran al margen de aquel podían ser acusados de intentos de tiranía, al pueblo le resultaba lícito exigir a las autoridades el cumplimiento de sus obligaciones recurriendo si lo consideraba necesario al uso de la violencia.

40 Jamás fue tan acusado el pánico y la confusión dentro de las murallas de Roma sin haber sido tomada la ciudad. Por eso me rendiré a la dificultad y no intentaré contar lo que empeequeñecería al exponerlo, Livio, I. 29.2; XXII.54.8; XXVI.10. 7-8; Ap. *Hann.* 39; otras situaciones similares, en Livio, II.10.1; IV.31.9; XXII.7.7; XXII.14.

41 Livio, XXVI.25.11, 210 a.C.; XXIX.28. 2-4, del 204 a.C.

42 Cic. *domo*, 11/12; *Mil.* 41. Una escasez de alimentos causada por malas cosechas, lleva al pueblo en masa al lugar donde el emperador Claudio administraba justicia. Rodearon su tribuna y llenando de gritos la escena le impedían abandonar el lugar. Llovieron todo tipo de insultos y mendrugos de pan sobre la regia persona. A duras penas pudo regresar a su palacio huyendo por una puerta trasera y gracias a que con un pelotón de soldados logró abrirse paso entre la masa hostil. Después de esto Claudio aprobó todas las medidas posibles para hacer llegar los suministros de trigo incluso en los meses de invierno, Suet. *Claud.* 15; 18; Tac. *ann.* XII. 43.1, año 51 d.C.

La comunidad defendía al débil frente al fuerte, y de ello hay amplia huella en el mito y la realidad. Recordemos los casos de Verginia y Lucrecia, adscritos a los tiempos primitivos, y en esa línea dos casos muy posteriores acaecidos en Atenas y Lámpsaco, en el Helesponto, y hay otros más. En todos ellos los personajes reúnen alguna – o todas, incluso – de las condiciones que los definen, el poderoso, al tiempo magistrado, anfitrión y noble o patricio, que abusa de su autoridad sobre una víctima débil, mujer o varón joven, huésped y plebeya o *status* inferior al del agresor. En el suceso se dan circunstancias agravantes como la ruptura de la *fides*, el abuso de confianza, la quiebra de los valores de la hospitalidad y la indefensión de la víctima, todo lo cual provoca que el pueblo, escéptico sobre el castigo que aplicará la justicia en manos de los poderosos, salga a la calle a aplicar la suya, en una especie de improvisada *quiritatio*⁴³.

En Lámpsaco, Misia, la hija de un anfitrión fue ultrajada por su huésped, y al conocerse la noticia, la multitud indignada se fue arremolinando alrededor de la casa donde se refugiaba el agresor, amontonó leña y sarmiento, y la pegó fuego, pero el culpable, Cayo Verres, legado del procónsul de Cilicia, Cn. Cornelio Dolabela en el 80 a. de C., puede escapar de morir abrasado. No tuvo la misma suerte el gobernador de Africa, C. Fabio Adriano, año 82 a. de C., que pereció con toda su familia en su casa quemada por el fuego que metió todo un pueblo amotinado. El caso de Atenas es muy similar al de Lámpsaco. En el caso de Atenas, comenta Séneca, transmisor de la noticia, mueren abrasados en su casa el anfitrión de un padre y un hijo, ambos originarios de Olinto, que habían sido invitados a una cena. El anfitrión pretendió abusar del joven, la noticia corrió por la ciudad y la casa fue quemada, salvándose sólo el padre de morir bajo las llamas. Éste fue acusado de haber sido quien organizara el motín, pero la fuente aclara que no pudo haber motín si no fuera convocado previamente, lo que no se dio en este caso⁴⁴.

Algunos episodios se remontan a los tiempos más antiguos. En 471 a. de C. el *viator* de un tribuno militar – M. Letorio – y el *lictor* de un cónsul – Ap. Claudio Craso Sabino – se enfrentan violentamente, llevando la peor parte el primero por ir desarmado. El tribuno habría sido agredido si la asamblea no se levantase contra el cónsul, y se congregase en el foro gente venida de todas las partes de la ciudad. Apio tuvo que marcharse para evitar una batalla campal entre los partidarios de uno y otro. Diez años más tarde, el asesinato del hermano de un antiguo tribuno de la plebe —M. Volscio Fictor— en una trifulca callejera

43 *Fidem implorare*, Sobre ello, A.W. Lintott, (1968) pp. 6-21.

44 Son paradigmáticos los casos de Lucrecia, en tiempos del último Tarquinio, y el de Verginia, con los decenviros, Livio, I. 57-59; 59.3; III. 44-48; 49. 1-3; DS XII.24; Cic. *Verr.* II.27.63-70; 31.78. Está dentro de la costumbre que cualquiera del pueblo pueda dar muerte al tirano, ya sea directamente o en su propia casa, devorado por las llamas, Sen. *contr.* III. 8; la quema de la casa del tirano, III. 6.

nocturna, a cargo del patricio Kaeso Quinctio Capitolino, enfurece a la multitud y casi le cuesta la vida a este último. En Locrios, al sur, en Magna Grecia, en plena guerra de Anibal, se produce un altercado entre oficiales del ejército romano. Se produce una *quiritatio* y los soldados se congregan en torno a los de menor rango, los tribunos militares, frente a la autoridad del legado, que estaba bajo el mando de Escipión, el futuro Africano el Mayor. El legado fue apresado, golpeado y mutilado por la multitud, hasta que el general regresa desde Messana, donde acampaba, encarcela a los tribunos y finalmente los ejecuta⁴⁵.

A mediados del siglo V, el modélico soldado L, Sicio o Sicinio, ya anciano, es asesinado. Al conocerse la noticia se produjo un gran lamento, griterío e irritación de todos. Los soldados congregados levantaron el cadáver y lo condujeron al campamento, donde comenzaron a insultar a los generales, exigiendo que una vez se detuviera a los asesinos muriesen de acuerdo con la ley militar, o si no, que se les asignara un tribunal inmediatamente⁴⁶.

El pueblo, ante el horror de quienes lo presenciaron, intenta apedrear a Q. Cecilio Metelo Numídico, censor del 102 a. de C., por no haber accedido a inscribir a un tal L. Equicio como hijo de Tiberio Graco, pese a que tales lazos eran falsos. Años más tarde, en el 66 a. de C., el pueblo amenazaba con descuartizar al cónsul C. Calpurnio Pisón por protestar contra una propuesta del tribuno Cayo Cornelio, que menoscababa el poder del senado. Sus *fascēs* fueron quebradas y poco faltó para que muriera. En la crisis del año 69 d. de C., Valente, uno de los generales de Otón, al ser junto con A. Cécina derrotado en Cremona, es interpelado por los soldados, que le acusaban de no haber auxiliado a los derrotados, y se salvó por poco de ser apedreado⁴⁷.

En plena tensión triunviral, Cicerón declaraba retóricamente en el senado que él no podría vivir en una monarquía o en una tiranía en donde no pudiera expresar libremente su opinión. En Roma, el derecho a la libre expresión no tuvo apenas cortapisa o filtro ni siquiera en razón de cargo o posición de quien era víctima de ella⁴⁸. Esta costumbre de decir lo que se pensaba del otro, fuese

45 Livio, II. 56; *ut haud multum afuerit quin impetu populi Caeso interiret*, III.13.2, año 461; Livio, XXIX.9.5, año 205.

46 *in conventu Puteloli manus esse adlatas*, Cic. *Vat.* 12; Tac. *ann.* XIII. 48; DH XI.27.6; Lucrecia, DC II.18; Verginia, DC V.23.8.

47 DC 36.39.1-3. 3; V. Max. IX.7.1/2; Cic. *Sest.* 101; Plut. *Oth.* 7. El emperador Juliano, mediados del siglo IV, marchaba siempre con gran escolta, pues el pueblo pensaba que había obtenido el mando con dinero, de forma torpe y vergonzosa. Los soldados caminaban a su lado dándole protección con sus escudos, para evitar las posibles piedras desde las casas, y de esta manera alcanzaba el palacio imperial, sin que recibiera los vítores de la multitud durante todo el trayecto, como era la costumbre, sino que por el contrario, desde posiciones algo distanciadas se oían le maldiciones e insultos que le recordaban la forma en que alcanzó el poder, Herod. II. 6. 13.

48 Los censurados versos de Nevio, de Accio, el encarcelamiento de Lucilio y la extensión delo delito de *iniuria* a la protección de la imagen, fueron episodios que no afectaron al ejercicio

positivo o negativo, venía de los tiempos más antiguos y se elevaba por encima de la responsabilidad derivada del daño infligido como ejercicio de esa libertad. Se consideraba típica de un tiempo y una sociedad más sencilla y sin privilegios, una sociedad de corte rural, de trabajo agrícola y ganadero, que no contemplaba ni se adaptaba con flexibilidad a una realidad de nuevas complejidades y jerarquías sociales, surgidas de las leyes, el poder, el prestigio o la riqueza disponible de sus principales miembros⁴⁹.

Que el asunto había preocupado a los afectados lo indica el que ya en las Doce Tablas se regulaban los efectos de la *occentatio* —serenata con ánimo ofensivo—, sin suprimir el problema, lo que llevó a aquellos en tiempos posteriores, en función de su rango y autoridad, a buscar formas de protección mediante nuevas figuras delictivas que incluyeran esta costumbre. Por ello, suena ilusoria la reflexión del Séneca cinco siglos después cuando con relación a las injurias, figura que contemplaba ya el daño moral, aconsejaba afrontarlo con entereza e impavidez, pese al daño real que sobre la víctima causaba en su dignidad, su propio cuerpo o en sus propios bienes. En este tono, la paciencia de los emperadores ante el reproche ajeno no pasaba de ser un tenue disfraz de una rabia que no siempre tenía a mano al autor sobre el que descargar su efecto⁵⁰.

Rebeldía e insumisión no fueron atributos privativos y aplicables sólo a la plebe, al pueblo como ocupante de las calles, o a los soldados. El carácter insubordinado y reacio a normas era secuela de una forma concreta de conducta, con independencia del rango y lugar ocupado en la escala social de la Ciudad. A poco que surgieran dificultades o conflictos en la vida cotidiana, en cada ámbito de la sociedad afloraban comportamientos recalcitrantes e insumisos que trataban

posterior de este derecho ancestral del pueblo itálico, Gell. III.3.15; VII.8.15. Según San Jerónimo, Hieron. *Chron.* 135, Nevio fue exilado a Útica, donde murió en 201. Hor. *sat.* I.1. 60-68; Lucilio, libro 20, frag. 805 ss.; *Rhet. Herenn.* I. 14.24; II.13.19; L. Robinson, (1940); R.E. Smith, (1951), p. 170; T. Frank, (1927) pp.106-107.

49 DC XLV.18.2, año 43 a. de C. Homero recoge un episodio singular que consideramos un antecedente de esta libertad expresiva. La intervención del soldado veterano Tersites en la asamblea aquea en la que se comunicaba el regreso a la guerra contra Troya, era un exabrupto en la imagen de la sociedad homérica que conocemos. En esa imagen lo normal era que un hombre del común no tuviera la posibilidad de hablar sino tan sólo la de escuchar y aclamar o rechazar el discurso de los mejores, pues no había voto formal en la asamblea homérica. Aquella libertad de expresión, evaluada como insolencia, fue de inmediato suprimida y castigada a manos del mismo Ulises con insultos, bastonazos y la burla de todos, pero aún así nos queda el valor de su manifestación en un contexto tan adverso como el citado, Hom. *Il.* III. 211-265.

50 Es proverbial el contraste entre principios y práctica de éste filósofo, que llegó a ser muy rico, y ocupó puestos de enorme influencia en la corte de Claudio y Nerón; Sen. *const.* II. 5. Ilimitada libertad de los poetas que censuran, reprimen o amonestan, sin que nada de lo que nosotros consideraríamos intocable escape a sus pullas. Está presente desde antiguo en los orígenes de la comedia, vinculado a unas fiestas concretas (dionisiacas) que cumplían un fin distinto al de la comedia del siglo V, J.A. López Férrez, ed., (1988), p. 431.

de resolver el trance desde el libre albedrío de los afectados. En el espacio político, cualquier conflicto o desavenencia entre partes podía fácilmente provocar el olvido de las reglas del consenso y las leyes, y el recurso a actos violentos. En estos casos, la gravedad de una actitud impetuosa aumentaba al ser sus protagonistas supuestos modelos de conducta en los que debía reflejarse el pueblo. Estas conductas pasaron de ser anomalías puntuales a una constante cada vez más frecuente en los tiempos finales de la República. La historiografía de este tiempo se sirvió de modelos del pasado remoto para mostrar a su generación, llena de episodios violentos, las consecuencias de esos comportamientos excesivos.

Esas conductas causaban conflictos en un aún elemental *ius gentium*. No fue infrecuente el desprecio a los embajadores de otras ciudades y pueblos, por parte de autoridades y ciudadanos en general, poniendo a veces en peligro las relaciones entre las partes. Poco antes de la guerra de Pirro, los tarentinos se burlaron sistemáticamente de los embajadores que Roma les fue enviando, llegando a hundir el barco de uno de ellos. Los embajadores de Apolonia ante el senado, eran golpeados por una banda de jóvenes, que fueron entregados a las autoridades de esa ciudad para su castigo, algo que se repitió en el siglo II a. de C. con unos jóvenes romanos que se habían burlado de los embajadores cartagineses y que fueron entregados a Cartago. Los mismos *patres*, en ocasiones mostraban esa burla y falta de respeto hacia los representantes de otros pueblos, como ocurriera en una fría sesión del senado del invierno del 54 a. de C. La escasa asistencia de senadores denunciaba el poco interés de los asuntos que iban a ser tratados. Comparecía Antíoco de Comagene, un rey sirio que reclamaba algún asunto ante el senado, con un discurso tan afectado como sentido. Interviene Cicerón, que se jactaba de haber echado todos sus argumentos y propósitos por tierra, quitándole la aldea de Zeugma, en el Éufrates, que el dinasta reclamaba, y dirigiendo burlas hacia su persona para provocar la risa de los asistentes. Hasta el cónsul Apio, impresionado por mis ocurrencias, me ha felicitado, escribe satisfecho el arpinate⁵¹.

En Sena, hoy Siena, una colonia al norte de Italia, el senador Manlio Patruito es víctima de toda clase de ofensas. Es golpeado — *pulsatum* — en un tumulto, y luego ya en su casa, la chusma congregada a su puerta, parodia un funeral, su funeral, lanzando gemidos y lamentos, reproches e insultos — *cum contumeliis ac probris* — que iban directamente contra el senado. La víctima dijo que todo había sido ordenado por los propios magistrados locales. Fueron convocados los acusados, se oyeron sus versiones y fueron condenados, pasando luego el senado una recomendación a los de Siena para que, en el futuro, fueran más moderados⁵².

51 DS XIV.28. hac. 389 a. de C.; DC IX.39.5-9; XIX. 61; Livio, *per.* XV.3; Cic. *QF* II.10.1-3. Cic. *dom.* 12. Seudo-Quint., *declam.* XII.12.

52 Tac. *hist.* IV. 45, con Vespasiano. El linchamiento de Tiberio Graco en 133 a. de C. fue el primer acto de violencia ilegal ejecutada por la nobleza, Por el contrario, la ejecución de Cayo Graco fue un acto completamente legal, pues pretendió con sus seguidores obstruir la derogación de una

Los excesos de los tribunos de la plebe, iniciados con los Gracos, y continuados con Saturnino, Glaucia, Livio Druso, Sulpicio Rufo o Publio Clodio, fueron calificados por la oligarquía como delitos contra el pueblo romano, en gravedad similar al de *adfectare regnum*, aspirar a la monarquía, cuyo castigo no dejaba dudas sobre la suerte de sus perpetradores. Para la historiografía, el mensaje moral era más explícito administrando sucesivos ejemplos, con identificación de personajes, ocasión y consecuencias. Así, a comienzos de la República, P. Valerio, el colega de M. Junio Bruto, considerado el hombre más justo de Roma, estuvo a punto de ser asesinado por la multitud, porque ésta sospechó que quería alzarse con el poder único. Se presentó ante el pueblo con las *fasces* y las hachas, y hasta que no las bajó, en señal de sumisión, la multitud le gritó amenazante. No escaparon al castigo máximo los legendarios nobles Espurio Melio, Espurio Casio y M. Manlio Capitolino, por el mismo delito, y en tiempos posteriores, M. Fulvio Flaco, cónsul del 125 a.de C., partidario de Cayo Graco, condenado, su casa arrasada, y el terreno confiscado, en el 121 a. de C. Cicerón justificaba este tipo de sanciones por ser el que los *maiores* habían establecido para los malvados y criminales. Un discurso interesado como defensa contra la fisura abierta en el senado y la pérdida de privilegios de la *nobilitas*⁵³.

De soberbia y desprecio a la ley no estuvieron exentos personajes que la tradición transmitió llenos de gloria. El censor del 312 a. de C., Ap. Claudio el Ciego, violaba la ley en su interés, pues pasados sus primeros dieciocho meses de oficio, decidió prolongarlo hasta los cinco años, acogiéndose a la ley de su creación del 443 a. de C., y no a la ley Emilia del 434 a. de C., que regulaba la duración más corta. Pese al veto tribunicio, Apio estuvo los cinco años. En el 63 a. de C. los comerciantes y armadores puteolanos se rebelaban contra un cuestor ratero, Publio Vatinio, cuyas exigencias de dinero se negaban a pagar, y un siglo más tarde un nuevo conflicto entre esta ciudad y las autoridades de Roma, acabó en apedreamientos y conatos de incendios, por lo que tuvo que intervenir una cohorte pretoriana del propio Nerón⁵⁴.

de sus leyes, actuando ya como privado, P.A. Brunt, (1966), pp. 18-19.

53 Sobre Melio, Casio y Capitolino, DC III.13.2; Cic. *dom.* 101; Livio, *praef.* 10/11; II.41.2; 41. 4; 41. 10; III.15.5; 15.9; 18.8-10; IV.13.1-2; 13. 12; 14. 6-7; VI. 11; 12.2; 14-15; 16.1; 17.6; 18. 3; 18.16; 20.4; DH VIII.69.3; 70.5; 73.2; 77.1; 78.3-7; X. 14. 1-3; 15.1; 16. 7; 38.3; XII.1.1-2; 1.11; 2.5; 2.7; DC V.19.1; VI.20.1; XIV. 2.4; V. Max. V.8.2; *epit. de J. Paris*, VI.3.1c; Cic. *rep.* II. 49; 60; *dom.* 102; Ap. *BC* I. 32; Plut *Mar.* 30; Calificar de dictador privado, *privatus dictator* a Pompeyo casi le cuesta la vida, *vix vivus effugerit*, al tribuno de la plebe del 56, Cayo Porcio Catón, en una asamblea, Cic. *QFI*.2.15. Hay otra cita similar para César; Ap. *BC* II. 197; 108; 109; Cic. *rep.* II.27.49; 31.52-53; 35.60; *Bruto*, 53; El *imperium* de los reyes fue abrogado, Floro, *ep.* I.212, M.A. Giua, (1967), pp. 308-329.

54 Livio, IX. 34.9; 26; Cic. *rep.* III. 28; III. 109; *Vat.* 11/12; Agust. *CD* III.7; Vell. II, 24, 12; 23, 1; Suet. *Caes.* 14; 16; Tac. *ann.* XIII. 48.

La crisis de autoridad de las instituciones debilitaba los procedimientos de actuación y generaba vacíos legales, que eran sustituidos y rellenados por el libre albedrío de los interesados en escalar poder e influencia en las magistraturas. Se trataba del olvido de las leyes y el despliegue de una violencia formal contra el sistema, por parte de aquellos en quienes se confiaba que lo defendieran. Tras el escándalo electoral del 54 a. de C., el cónsul Ap. Claudio Pulcro decía estar dispuesto a ir a Cilicia en el 53 a. de C. como gobernador, aunque no contase con la ley curiada correspondiente. Este mismo, expirado ya su mando en Cilicia y con su sucesor ya en su provincia, seguía administrando justicia pese a que ya esto no le correspondía⁵⁵.

Cuando César estaba fuera de Roma, era rumor extendido que los decretos eran elaborados en casa de Cornelio Balbo, con ayuda de Cayo Opio, sus dos principales colaboradores, que llevaban sus finanzas particulares con escasa autonomía respecto de las públicas. Allí los redactaban, firmaban y relacionaban los senadores que supuestamente actuaban como testigos de votaciones y conformidades que nunca se produjeron, sin pudor de que entre ellos, para conferir mayor autoridad al despropósito, figuraran los testigos de más renombre y popularidad en el momento. El mismo Cicerón, crítico en otras circunstancias con este tipo de conducta, presionaba a Balbo y Opio para que prorrogaran el mando a su amigo Aulo Cécina. No sin sarcasmo comentaba a Papirio Peto que su nombre —*in meam sententiam factum esse*—, según había sabido, figuraba en alguno de estos falsos decretos que corrían por Siria y Armenia, regiones con las que Cicerón nunca tuvo que ver. Si creemos al arpinate, la mayoría de los decretos atribuidos a César, así como los *commentarii*, que fueron hechos públicos a su muerte, eran una falsificación realizada por Marco Antonio y Fulvia, su mujer, junto a otros colaboradores. En ellos, sacaron a subasta provincias y reinos, repatriaron desterrados y expoliaron la República.

En el 44 a. de C. se acusaba a L. Elio Lamia, un distinguido *eques*, de ser testigo firmante de un decreto que atentaba contra la dignidad de Quinto Cornificio, pretor del 45 a. de C., a modo de venganza personal. Cicerón aparecía como testigo en otro sobre un tal Cayo Sempronio, de contenido que ignoramos, siendo así que en tal fecha el orador ni siquiera estaba en Roma, primavera del 43 a. de C. L. Calpurnio Pisón, el censor del 50 a. de C., pensaba “hacerse” con un falso decreto de nombramiento para ir en una legación al exterior. Existía por tanto un mercado de este tipo de documentos que era del dominio público, aunque nadie se preocupaba en denunciarlo públicamente. Toda una muestra de la vigencia de la vieja noción que la aristocracia romana tenía del estado como un bien privativo, reforzada por un carácter libre, resuelto y desinhibido. Cicerón acusaba al triunviro Antonio de lograr innumerables” decretos en un solo día, de

55 Cic. *Att.* V.16.4; *QF* III.2.3.

convertir su casa en un vergonzoso mercado en donde se vendían toda clase de beneficios y privilegios, y de haber saqueado el Templo de Ops y haber zanjado con sus riquezas sus enormes deudas. Disipó Antonio, siempre según Cicerón, grandes sumas para arreglar las cuentas públicas⁵⁶.

La República no reconoció privilegios para los poderosos con relación al disfrute de los espectáculos públicos hasta tiempos tardíos. En la celebración de esos actos, nobles y pueblo llano ocupaban indiscriminadamente los asientos vacíos. Pero en 194 a. de C., a sugerencia del Africano, en su segundo consulado, los ediles Atilio Serrano y Lucio Escribonio decidieron que los senadores tuvieran asientos separados del pueblo en estas celebraciones, que parece que iban referidas sólo al teatro, medida que granjeó al cónsul no pocas antipatías. Los caballeros tuvieron asientos reservados en el teatro a partir del 67 a. de C., lo que en el de Gades suponían las catorce primeras filas. Fuera del teatro, los senadores debían soportar las incomodidades de apreturas y estrecheces como el resto de los ciudadanos. En unos juegos que celebró César en el Campo de Marte y que atrajo a una muchedumbre, hubo muertos asfixiados y por aplastamiento, entre ellos dos senadores⁵⁷. Octavio, formalmente fuera ya de la magistratura pues su mandato de cinco años como triunviro había expirado, debía de tolerar la arrogancia y el desprecio de los soldados. Estando en el teatro, el pueblo dirigiéndose a él denunciaba que un soldado ocupaba asiento de los *équites*. Octavio le ordenó levantarse, lo que indignó a los soldados, que a la salida rodean indignados al triunviro, reclamando al compañero, pues pensaban que había sido apresado o incluso eliminado. Traído a su presencia, el mismo soldado desmintió el rumor de su mal trato, lo que no rebajó las críticas

56 Cic. *fam.* VI.18.1; IX.15.4, *Att.* XII.1.1; XII.22A; *contra dignitatem tuam fieret scribendo Lamiam adfuisse*, XII. 29.2; XV.26.1; *phil.* II. 3; 15; 19; 35; 93; III.12; 30; V.4; 11; 15; VIII. 26; XII 12. “los políticos romanos, tanto si defendían los derechos del pueblo como los del senado, sólo lo hacían por su propio poder”. Sal. *Cat.* 38.3. Entre ellos, uno por el que se “devolvía” a Deyótaro su reino, a cambio de diez millones de sestercios. “Ha vendido privilegios, emancipado ciudades, sustraídos provincias enteras a la potestad legal del pueblo romano ... ha hecho grabar en bronce y fijar en el capitolio decretos y leyes falsas”.

57 Suet. *Iul.* 39; *Aug.* 40; 44; *Ner.* 11; Cic. *fam.* X.32.2; *Mur.* 40; *phil.* II.44; *Att.* II.19.3; Hor. *epod.* I.1.62; IV.15; Asc. *in Corn.* 70.7; Plin. *nat.* XXXIII.2.8; Tac. *ann.* III.31-3-4; XV.32; V. Max. II.4.3. Sobre el asunto contamos con alguna información para el Principado. En unos concurridos juegos celebrados en Puteolos, tiempos de Augusto, nadie cedía sitio a un senador, lo que movió al emperador a regular los espacios que cada segmento social debía ocupar en los espectáculos públicos. Durante el reinado de Tiberio, Mamercio Escauro, bisnieto del cónsul del 115 a. de C., y cónsul el mismo en el 21 d. de C., defendió a un sobrino suyo Lucio Sila, acusado de no haber cedido el asiento en los *ludi gladiatorios* al expretor, Domicio Corbulón. Nerón en el 63 d. de C. reservó en el circo asientos para los caballeros, delante de los de la plebe, pues hasta esa fecha se colocaban sin separación. La violencia con Sila, en la obra de Dión Casio, P. Berdowski, (2020), pp. 15-45.

y acusaciones de éstos hacia Octavio, que tuvo que ponerse a salvo para evitar que las palabras dieran lugar a los hechos⁵⁸.

Prohibir o reprimir las representaciones tenía graves consecuencias. En el año 15 d. de C. una sesión en el teatro acabó en algarada general con un centurión y varios soldados muertos y un tribuno de los pretorianos herido, además de varios individuos de la plebe. Al parecer, en el escenario se profirieron insultos contra los magistrados, los soldados intentaron atajarlos y de inmediato se produjo un tumulto en el que todos, actores, espectadores y fuerza pública se vieron envueltos. En el senado se discutió como solución permitir a los pretores que azotaran a los histriones, pero un tribuno lo vetó al recordar a los presentes que Augusto había prohibido que los histriones recibieran castigos corporales. Se permitió entonces que se pudiera castigar a los espectadores alborotadores con el exilio. Ocho años después el asunto de los cómicos volvió a presentarse por las quejas que había sobre ellos. Los pretores subrayaban su osadía, sus gestos sediciosos y la continua deshonra de las casas privadas. Afirmaban que la antigua farsa osca (atelana), ínfima diversión del vulgo, había llegado a tal extremo de escándalo y violencia que debía ser reprimida por la autoridad del senado. En consecuencia se expulsó de Italia a los histriones⁵⁹.

A modo de conclusión, creemos que la violencia, como parte substantiva del modo de actuar de la sociedad romana, no fue percibida por los autores clásicos de manera diferente a los análisis actuales sobre el fenómeno. La historia de Roma fue en sí misma, desde sus orígenes, una evolución ininteligible si no la enmarcamos en la violencia. Desde esa violencia, institucionalizada y encorsetada con leyes que seguían sancionando la costumbre, Roma dominó Italia y construyó luego su Imperio. Pero esta rudeza o brusquedad, este a veces furor en su forma de conducirse, no fue sólo reflejada hacia el exterior, sino que en realidad respondía a la esencia de la misma condición del romano, como itálico. Fue el romano un ciudadano que en cualquier momento y circunstancia mostraba su rebeldía e insumisión, su carácter insubordinado y reacio a normas, como secuela de una forma concreta de conducta, con independencia del rango y lugar ocupado en la escala social de la Ciudad. Una pasión, o violencia en el sentido más amplio, que no supo de jerarquías y surgía cuando la masa se sentía espoleada en sus más íntimas convicciones.

58 Ap. BC V.15; cf. Suet. *Aug.* XIV.2.

59 Suet. *Aug.* 45; Tac. *Ann.* I. 77; IV.14. 2. El mismo Nerón tomó parte en un tumulto en el teatro tirando piedras y trozos de bancos de madera, Suet. *Nero*, 26, A.S. Pease, (1907), p. 14. Sobre las broncas de Nerón en la calle y los teatros, DC LXI.8.

BIBLIOGRAFÍA

- Africa, T.W., (1971) Urban Violence in Imperial Rome, *Journal of Interdisciplinary History*, 2.1, 3-21,
- Barrandon, N., (2018) *Les massacres de la République romaine*, Paris.
- Bauman, R.A., (1984) *Family Law and Roman Politics, Sodalitas, Scritti in onore di A. Guarino* 3, Nápoles, 1984. pp. 1292-1294.
- Berdowski, P., (2020), Violence as an Interpretive Category in Cassius Dio: The Terror under Sulla in 82 BCE, *Cassius Dio: The Impact of Violence, War, and Civil War*, C. H. Lange & A. G. Scott, eds., pp. 15-45.
- Berent, M., (2000) Anthropology and the Classics: War, Violence, and the Stateless Polis, *CQ* 50.1, pp. 257-289.
- Black, D., (1990) The elementary forms of conflict management, *New Directions in the Study of Justice, Law and Social Control*, prepared by the School of Justice Studies, Arizona State University, New York, pp. 43-69.
- idem*, *The Behavior of Law*, New York Academic Press 1976, 6-7, pp. 105-111.
- Bon, G. Le, (2004), *Psicología de las masas*, [1895] Buenos Aires.
- Brunt, P.A., (1966), The Roman Mob, *Past & Present*, 35, pp. 3-27.
- Cantarella, E., (1996) *Los suplicios capitales en Grecia y Roma*, Madrid.
- Cohen, R., (1984) "Warfare and State Foundation: Wars make States and States make Wars, Warfare", *Culture and Environment*, B. Ferguson, ed., Orlando, pp. 329-355;
- Chrissanthos, S., (2004) Freedom of Speech and the Roman Republican Army, Sluiter, Ineke and Rosen, Ralph M. (eds.), *Free Speech in Classical Antiquity*, Leiden, pp. 341-367.
- Dollard, J. *et alii*, (1939) *Frustration and aggression*, New Haven, Yale University Press.
- Drexler, H., (1959) 'Iustum bellum', *RhM* 102, pp. 97-140.
- Erdkamp, P., (1998) *Hunger and the Sword. Warfare and Food Supply in Roman Republican Wars, 264–30 B.C.*, Amsterdam.
- Ferguson, B., (1984) "Introduction: Studying War", *Warfare, Culture and Environment*, B. Ferguson, ed., Orlando, pp. 1-61.
- Finley, (1985) M.I., War and empire, *Ancient History: Evidence and Models*, London, 1985, 67-87.
- Frank, T., (1927) Naevius and free Speech, *AJPh* XLVIII, pp. 105-120.
- Gale, M.R. & J.H.D. Scourfield, J.H. D., (2018) Introduction: Reading Roman Violence, *Texts and Violence in the Roman World*, M.R. Gale & J.H.D. Scourfield, Cambridge, 1-43.

- Garlan, Y., (1975) *War in the Ancient World: A Social History*, trans. Janet Lloyd, London.
- Gellner, E., (1991) "An anthropological view of War and Violence", R. Hinde, ed., *The Institution of the War*, Basingstoke, pp. 62-79.
- Goldberg, S.M., (1998) Plautus on the Palatine, *JRS* 88, pp. 1-20.
- Giua, M. A., (1967) La valutazione della monarchia a Roma in età repubblicana, *SCO* 16, pp. 308-329.
- Gurr, T.R., (1970) *Why Men rebel*, Princeton University Press.
- Heredia Chimeno, C., (2015a) Problemáticas metodológicas en el análisis de la violencia y el miedo a raíz de la Guerra Social (91-87 a.C.), *II Jornadas Predoctorales en Estudios de la Antigüedad y de la Edad Media. Κτῆμα ἐς αἰεὶ: el texto como herramienta común para estudiar el pasado, Proceedings of the Second Postgraduate Conference in Studies of Antiquity and Middle Ages*, Universitat Autònoma de Barcelona, 19-21st November 2014, Oxford, 65-71.
- Heredia Chimeno, C., (2015b) El impacto de la Guerra Social en el bienio 88-87 a.C.: miedo y violencia como motores de transgresión, *Clio & Crimen*, 12, 251-276.
- James, S.L., (1995) Establishing Rome with the Sword: Condere in the Aeneid, *AJPh* 116.4, pp. 623-637.
- Konstan, D., & Shilpa Raval, (2018) Comic Violence and the Citizen Body, *Texts and Violence in the Roman World*, M.R. Gale & J.H.D. Scourfield, Cambridge, pp. 44-62.
- Lacey, W.K., (1986) Patria potestas, *The Family in Ancient Rome*, B. Rawson, ed., London, 121/144.
- Larsen, J.A.O., (1954) The Judgment of Antiquity on Democracy, *CPh* 49.1, pp. 1.14.
- Lintott, A.W., (1968) *Violence in Republican Rome*, Oxford.
- Lintott, A. W., (1982) Violence, *Civil Strife and Revolution in the Classical City: 750-330 B.C.*, London & Canberra.
- López Férez, J.A., ed., (1988) *Historia de la Literatura griega*, Madrid.
- Luna, G. de, (2007) *El cadáver del enemigo. Violencia y muerte en la guerra contemporánea*, Madrid.
- Momigliano, A., (1966) 'On causes of war in ancient historiography', in *Studies in Historiography*, London, 112.126.
- Muñiz Coello, J., (1995) Viatores magistratum, *Homenaje a J.M. Blázquez*, 3, Madrid, 193-203.

- idem*, (1989) Empleados y subalternos de la administración romana. III. Los lictores, *Studia histórica*, VII, 132-152.
- Nippel, W., (1984) Policing Rome, *JRS* 74, pp. 20-29.
- Oberschall, A., (1970) Group Violence: Some Hypotheses and Empirical Uniformities, *Law & Society Review*, 5.1, 61-92.
- Pease, A.S., (1907) Notes on Stoning among the Greeks and Romans, *TAPhA* 38, 14.
- Robinson, L., (1940) *Freedom of Speech in The Roman Republic*, Baltimore.
- Sofsky, W., (2001) *Il paradiso della crudeltà. Dodici saggi sul lato oscuro dell'uomo*, Torino.
- idem*, (1998) *Saggio sulla violenza*, Torino.
- Seneschal de la Roche, (1996) R., Collective Violence as Social Control, *Sociological Forum*, 11. pp. 97-128.
- Smith, R.E., (1951) The Law of Libel at Rome, *CQ* 1, 3-4, pp. 169-182.
- Souter, A. *et alii*, (1968) *Oxford Latin Dictionary*, Oxford.
- T.E.W, (1908) Morsiunculae, *Classical Weekly* 2.4, 31.
- Tocqueville, A. de, (1955) *The Old Regime and the French Revolution*, New York.
- Veyne, P., (1976) *Le pan et le cirque. Sociologie historique d'un pluralisme politique*, Le Seuil.
- Weber, M., (1978) *Economy and Society: an Outline of Interpretive Sociology*, 2 vols., Berkeley 1ª ed., [1922].
- Westermarck, E., (1906), *Origin and Development of Moral Ideas*, London.

EREBEA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Núm. 9 (2019), pp. 211-228

ISSN: 0214-0691

<http://dx.doi.org/10.33776/erebea.v10i0.4809>

COOPERACIÓN Y CONFLICTO EN LA SELVA CENTRAL PERUANA: LAS FRÁGILES ALIANZAS ENTRE FRANCISCANOS Y CACIQUES DEL CERRO DE LA SAL DURANTE EL SIGLO XVII

Natividad Ferri Carreres

Emilio Fernando Orihuela Egoavil

Université de Caen-Normandie

RESUMEN

Las relaciones establecidas entre misioneros franciscanos y caciques de la Selva Central peruana no estuvieron exentas de dificultades y de situaciones ambivalentes. Desde el principio, estas relaciones desembocaron en situaciones cordiales que contribuyeron al éxito de las misiones y a su extensión hacia otros territorios, pero también podían volverse súbitamente conflictivas. Franciscanos y caciques de aquellas etnias tuvieron que prestarse a una nueva diplomacia que garantizara sus intereses respectivos: los franciscanos conseguían el control religioso, y los caciques locales conservaban la autoridad frente a sus pueblos y ganaban aliados ante amenazas externas.

ABSTRACT

The relationships established between Franciscan missionaries and local ethnic caciques of the Peruvian Selva Central were not without difficulties and ambivalent situations. From the start, these relationships led to cordial situations that contributed to the success of the missions and their extension to other territories, but they could also suddenly become conflictive. Franciscans and local ethnic chiefs had to learn a new diplomacy that guaranteed their own interests: the Franciscans gained religious control, and the local chiefs retained authority over their people and gained allies against external threats.

PALABRAS CLAVE

Franciscanos; caciques; Cerro de la Sal; negociación; conflictos

KEYWORDS

Franciscans; caciques; Cerro de la Sal; negotiation; conflicts.

Fecha de recepción: 21/5/2020

Fecha de aceptación: 17/11/2020

La Monarquía Hispánica gestionó sus colonias mediante un sistema de gobernanza indirecta que contaba con la colaboración *in situ* de numerosos oficiales como corregidores, virreyes, alcaldes y misioneros. A su vez, para llevar a cabo su labor, estos oficiales recurrían a los jefes indígenas a quienes la Corona incorporó como verdaderos agentes coloniales¹. Gracias a esta participación, las élites indígenas, que a partir de ahora llamaremos caciques, se articularon dentro del orden colonial, desempeñando una función de mediadoras entre la administración y la población andina, aunque manteniendo delimitadas sus actividades por la legislación (Pease, 1988).

Las autoridades coloniales dejaron patente en numerosas disposiciones su interés por “guardar a los caciques en sus fueros”. Sabido es el empeño del virrey Francisco de Toledo por conservar la “ley inca” dentro de las reducciones del virreinato del Perú. De igual modo, el oidor de la Real Audiencia de Santa Fe, Angulo de Castejón, señalaba en 1563: “Conviene que el religioso y el encomendero cuenten con los dichos caciques y principales y ellos con sus sujetos e indios se podían mejor doctrinar y gobernar con más quietud...”². Los concilios limenses, particularmente el segundo, insistieron también en que la fe y salvación de los indios pendía de la autoridad de sus caciques. A su vez, Juan de Solórzano (1648), quien recopiló las disposiciones de la Corona en su *Política Indiana*, expresaba el interés de ésta por conservar a los caciques y que fuesen utilizados, en especial por los religiosos, para llevar a cabo la evangelización. Estas consideraciones hicieron que los caciques llegaran a gozar de numerosas prerrogativas y prebendas, y que incluso se convirtieran en rivales de encomenderos y religiosos, con quienes con el tiempo rivalizaron por imponer su autoridad.

1 Sobre el rol de los caciques étnicos dentro del orden colonial ver: R. Guha (1998). *Dominance without hegemony: History and power in colonial India*. Cambridge: Harvard University Press; A.J. Russell-Wood, C. Daniels y M. V. Kennedy. (2002). *Negotiated empires: Centers and peripheries in the Americas, 1500-1820*. New York: Routledge; L.M. Glave. (2008). “Cultura política, participación indígena y redes de comunicación en la crisis colonial. El Virreinato peruano, 1809-1814”. *Historia Mexicana* Vol. 58 (1), pp.369-426; E. Ruiz Medrano & S. Kellogg. (2016). *Negotiation within domination: New Spain's Indian pueblos confront the Spanish state*. Boulder: University Press of Colorado.

2 Extracto de las Ordenanzas de Angulo de Castejón, 1563. AGI, Audiencia de Santafé 188, fol. 408. (Friede, 1976, pp. 58-80).

Fuera de este orden colonial, las cosas eran diferentes. Las regiones periféricas y espacios de frontera estaban expuestos a incursiones esporádicas de conquistadores y, sobre todo, a entradas de religiosos que anhelaban ganar para la Corona y el cristianismo las almas de los pueblos salvajes. Aquellos territorios eran concebidos como espacios hostiles, donde conquistadores y misioneros tuvieron que luchar a diario por sobrevivir frente a situaciones amenazadoras, conflictivas y belicosas. En aquellos parajes, como lo subraya Roberto Levillier (1976): “las penalidades fueron incontables; los riesgos de perecer, diarios” (p.40). Allí, las poblaciones eran generalmente representadas como “*bárbaros ydólatras sin Dios, ni ley, ni rrey, ni papa*”³.

Sin embargo, esos espacios eran también zonas permeables y porosas, en donde el diálogo y el intercambio fuera de los cauces formales eran posibles e incluso habituales⁴. Como subrayan Lucaioli y Nacuzzi (2010): “la comunicación entre grupos indígenas y europeos no se reduce a la confrontación ni a los acuerdos formales, sino que se crean nuevos espacios y nuevas formas de comunicación buscando soluciones en encuentros cotidianos cara a cara” (p.8). En suma, pensamos como Roulet (2009), que los espacios de frontera se convirtieron en “terrenos de encuentro y acomodamiento entre fragmentos de sociedades y culturas que intercambian bienes y conceptos, negocian diferencias, se enfrentan a veces, mezclan sus sangres” (p.303).

En estos “terrenos de encuentro”, misioneros y caciques de las “etnias”⁵ jugaron un rol primordial en la pugna por mantener su influencia. Los caciques en estos espacios marginales, lejos de quedar excluidos de la diplomacia colonial, pudieron desempeñar un rol activo y protagonista, conservando al mismo tiempo su propia autonomía ya que al quedar fuera del orden colonial no estaban sometidos a su jurisdicción. Fueron partícipes de una diplomacia de igual a igual, al no mantener relaciones de subordinación con los agentes misionales y gracias a esta libertad podían romper en cualquier momento el pacto tácito que habían establecido con los oficiales de la Corona. Así pues, en este diálogo propiciado por la Corona a través de sus agentes religiosos, los caciques disfrutaron de un poder inigualable, ya que de ellos dependía muchas veces el éxito o el fracaso de las misiones. Misioneros y caciques se convirtieron pues en actores de procesos de adaptación que llevaron a la formación de un nuevo orden híbrido, caracterizado por la utilización de nuevos y dinámicos discursos (Cunill, 2012). Los misioneros, por otra parte, mediante pactos tácitos con los caciques buscaban la permanencia de sus misiones y la garantía de la supervivencia de sus ocupantes.

3 Carta del padre Juan de León (S.J.) al capitán Francisco de Nieva y Castilla en referencia a los indios diaguito calchaquies del Tucumán, 24-06-1657. AGI, Charcas 122. (Giudicelli, 2009, p. 4).

4 Remitimos a la bibliografía presentada en nota 1 al pie de página.

5 Entendemos aquí “etnia” como agrupación, o poblado y no como grupo étnico.

Este trabajo aborda las diferentes facetas de la diplomacia de frontera establecida en el siglo xvii entre misioneros franciscanos y caciques de las etnias que habitaban en la Selva Central peruana, particularmente en el área del Cerro de la Sal. A partir del estudio de las alianzas tácitas destacaremos, en primer lugar, el estatus adquirido por los caciques locales dentro de las misiones, así como las funciones que desempeñaron en el seno de las mismas. En segundo lugar, abordaremos la fragilidad de esas alianzas que respondiendo a necesidades inmediatas se transformaron muchas veces en relaciones conflictivas.

Este estudio ha sido realizado sobre la base del examen de las crónicas y cartas escritas por franciscanos durante los siglos xvii, xviii y comienzos del xix⁶. También hemos tomado como fuente de información diferentes trabajos historiográficos que se han realizado sobre esta zona. Cabe destacar que la mayor parte de los trabajos publicados sobre la diplomacia misional de frontera se han enfocado hacia territorios situados en las vertientes orientales surandinas, y las regiones del Tucumán, Chaco y Paraguay⁷, pero muy pocos han abordado las estrategias misionales en la Selva Central peruana.

CONFRATERNIZACIÓN ENTRE FRANCISCANOS Y CACIQUES EN EL CERRO DE LA SAL

La región de la Selva Central se encuentra a unos 250 kilómetros al este de Lima. Se extiende por la selva tropical del oriente andino, a unos 500-700 metros de altitud, y se eleva hacia la ceja de los Andes, a casi unos 2.500 metros sobre el nivel del mar. Está recubierta por una enmarañada selva, con relieves tormentosos y angostas gargantas, y en ella habitan una compleja multitud de etnias a las que los incas llamaban Antis y los españoles, Campas, pertenecientes todos a la familia de los Arawak⁸. A ojos de los Incas y de los españoles, en estos

6 Nos referimos a las Cartas del Padre Manuel de Biedma (J. Heras, 1989) y a las crónicas del padre Diego de Córdova Salinas OFM. (1957), del padre José de Amich (1854), y del padre Bernardino Izaguirre (1922).

7 Destacamos: T. Saignes (1985). *Los Andes Orientales. Historia de un olvido*. Lima: IFEA-CE-RES; F.M. Renard-Casevitz; T. Saignes y A. Taylor (1988); S. Gruzinski, y B. Ares Queija (1997). *Entre dos mundos. Fronteras culturales y agentes mediadores*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispano-americanos; A. Levaggi (2000). *Paz en la frontera. Historia de las relaciones diplomáticas con las comunidades indígenas en la Argentina, siglos xvi-xix*. Buenos Aires: Universidad del Museo Social Argentino; C. Cunill y J. Lacueva Muñoz (2009). *La negociación indígena frente al afianzamiento económico hispano: la defensa de las minas de alumbre de Meztitlán en el siglo XVI*. En M. C. García Bernal y S. Olivero Guibodono (Coords), *El municipio indiano* (pp.39-58). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla; C. Giudicelli (2011). *Fronteras movedizas: clasificaciones coloniales y dinámicas socioculturales en las fronteras americanas*. México: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos (CEMCA); C. Giudicelli (2012). *Géographie de la barbarie : la tierra adentro. Confins américains (xvie-xviii s.). e-Espania*, (n°14). [en Línea]. URL: <http://journals.openedition.org/e-spania/21869>.

8 Encontramos así a los cashibo, shipibo, piro, amuesha ashaninka, entre otros. Campa fue el nombre genérico que les dieron los españoles a estas etnias durante la conquista.

pueblos reinaban la anarquía y el salvajismo. Imbricado en este extenso territorio se encuentra El Cerro de la Sal, un enclave cuyas vetas de sal rojiza constituían la principal fuente de intercambios entre etnias aledañas⁹. El Cerro de la Sal se ubica entre los afluentes de los ríos Pichis y Perené del río Ucayali, en la región oriental de las provincias de Oxapampa y Satipo, pertenecientes respectivamente a los departamentos actuales de Pasco y Junín.

Desde el periodo de máxima expansión inca hasta la conquista española, los intentos por controlar militarmente este territorio habían estado plagados de reveses. Actuando como adalides de la expansión del dominio español, las órdenes religiosas consiguieron en estas regiones andino-orientales las mayores gestas: instalaron misiones, evangelizaron pueblos y crearon reducciones. A partir de 1570, las autoridades españolas prefirieron dar prioridad a la conquista espiritual y pacífica¹⁰ y con ella, los misioneros, particularmente los franciscanos, tuvieron vía libre para entrar en los territorios no conquistados con "...la esperanza de (...) captar nuevas ovejas del rebaño de Dios y hacer la predicación pacífica" (Glave, 2007, p.21). En definitiva, actuaron como perfectos agentes políticos y religiosos para la Corona, estableciendo una diplomacia que no estuvo exenta de conflictos y tensiones.

La tarea diplomática de los franciscanos en el Cerro no fue fácil debido al carácter fragmentario de las etnias que habitaban aquellos espacios, por lo que las estrategias de acercamiento y control no pudieron ser en todo momento homogéneas, como tampoco lo fueron las respuestas recibidas de las diferentes etnias (Santamaría, 2006). De la lectura de las crónicas franciscanas se desprende que las primeras entradas de los misioneros de la orden seráfica en el Cerro de la Sal obedecieron a un verdadero afán de ganar las almas de aquellos pueblos salvajes. Los caciques campa representaban el fino hilo del que pendía el control de este territorio y el éxito o el fracaso de las misiones. Como tales, ejercieron un rol fundamental, justificando el objetivo evangélico primordial de procurar la conversión de los indios. Ya en 1594 teníamos noticia de la llegada a Lima de cinco o seis caciques campa procedentes de la ceja de la Selva Central para manifestar que querían ser instruidos por religiosos (Renard-Casavitz et al., 1988)¹¹.

9 El padre Amich (1854) describe este Cerro así: "Diez leguas mas al oriente de Quimiri está el famoso Cerro de la Sal, (...) y en este paraje se eleva dicho cerro como un pan de grande altura todo poblado de monte, excepto en la cumbre en que solamente tiene algunos matorrales de palmas. Este cerro tiene una beta de sal, que desde la cumbre corre al sudoeste por espacio de más de tres leguas, y otras tantas hacia el nordeste; y dicha beta de sal tiene de ancho regularmente treinta varas. La sal es de piedra mezclada con algún barro colorado" (p.18).

10 No olvidemos que en 1573 Felipe II promulga sus famosas Ordenanzas mediante las cuales se buscaba la conquista pacífica apoyándose en la acción misional. Para este tema ver: M.M. Del Vas Mingo (1985).

11 El padre Izaguirre (1922) da fe de que años más tarde, en 1631, cinco caciques, que eran cabezas de otros tantos bandos, se presentaron a los padres franciscanos para congratularse de su

Para ilustrar la cooperación entre caciques y franciscanos, tomaremos el ejemplo de la colaboración del cacique Andrés Zampati con fray Gerónimo Jiménez y del cacique Tonté con fray Manuel de Biedma. La colaboración de Zampati con fray Jiménez, hacia 1635, destaca por su duración de casi dos años y por el nivel de estabilidad que proporcionó a la misión. La cooperación entre el padre Biedma y Tonté comenzó en mayo de 1673 y terminó en septiembre de 1674 tras el abandono forzoso de las misiones por los ataques sufridos de parte de los indígenas seguidores del cacique Mangoré (Amich, 1854). No obstante, esta cooperación se renovó en 1681, cuando las autoridades eclesiásticas autorizaron a los franciscanos a volver de nuevo a la región del Cerro de la Sal.

En la retórica de las crónicas franciscanas es usual encontrar alusiones a la cordialidad de los primeros encuentros entre misioneros y caciques del Cerro de la Sal, quienes se presentaban a los frailes para decirles cortésmente que "... que no temiesen, pues disfrutarían allí de una paz inalterable" (Izaguirre, 1922, p.99).

En 1635 fray Jiménez funda la misión de Quimiri. Siguiendo las pautas de la diplomacia misionera, Jiménez buscó comunicarse con la población y con su cacique para lograr un sitio en aquella sociedad campá. Estos primeros pasos del misionero fueron recompensados con la buena disposición de los nativos y de su cacique Zampati a colaborar en la tarea de conversión y a formar la reducción. La alianza entre los misioneros y los indios implicaba el respeto mutuo hacia los intereses de ambos grupos. Los pobladores de Quimiri, alentados por su cacique, edificaron una iglesia, donde el fraile les enseñaba la catequesis; además, le construyeron una casa y luego le hicieron una huerta donde le sembraban habitualmente muchas legumbres para su sustento, asegurando la supervivencia del misionero (Córdova, 1957; Izaguirre, 1922). Fray Jiménez, por su parte, se dedicaba a enseñar la doctrina cristiana en el idioma campá (Córdova, 1957). Estas acciones recíprocas facilitaban el arraigo y la estabilidad de la misión, y nos revelan el buen entendimiento surgido entre el misionero y el cacique.

Años más tarde, hacia 1673, el padre Manuel de Biedma obtuvo una excelente acogida por parte del cacique de Pangoa, Tonté. De todos los caciques del Cerro de la Sal, es quizás éste el que más empatía desprende en las crónicas por la extraordinaria ayuda que propició a los franciscanos. Ayudó a fundar la reducción de Santa Cruz de Sonomoro en los alrededores del Cerro. Izaguirre (1922) relata cómo, de manera casi milagrosa, en menos de tres meses, se había construido una iglesia, un convento para los Padres y casas para las familias que allí debían residir. El esmero que demostró Tonté por facilitar una buena estancia a los frailes fue interpretado por éstos como un indicador que expresaba el deseo de participar en el proyecto misional. En consecuencia, el padre Biedma le permitió ser, después de su bautizo, "coadjutor del misionero para la conversión de su gente" (Izaguirre, 1922, p. 197).

llegada (p. 99).

Tonté fue al mismo tiempo un informador, rastreador y guía de gran valía para los franciscanos. El padre Izaguirre (1922) subraya en su crónica que esta colaboración fue imprescindible para que los franciscanos pudieran abrirse camino en medio de la enmarañada selva. En efecto, Biedma, deseando saber si de esas tierras se podía ir a la base franciscana de Quimiri sin subir a la sierra, consultó al cacique Tonté quien respondió que sí se podía; que los indios de Pangoa iban a Quimiri sin subir a la sierra, pero que el viaje no dejaba de ser dificultoso y exigía grandes esfuerzos (Amich, 1854). También gracias a la influencia de Tonté, los indios de su poblado y los de poblados aledaños aportaban ayuda logística a los franciscanos para construir senderos que conectaran las misiones entre sí y las unieran con el Cerro de la Sal (Heras, 1989). Según describe la crónica del padre Amich, los indios “se aplicaron por familias y naciones alternando sus tareas en abrir nuevos caminos con incansable fatiga, ya rompiendo quebradas y vadeando ríos, ya cortando gruesos árboles” (Amich, 1854, p.62).

La autoridad de Tonté le permitió asumir incluso la defensa de los misioneros y actuar así como muro de contención frente a la animosidad alentada por los caciques de algunas etnias que poblaban las tierras más al oriente. De estos caciques, los que mostraron mayor descontento fueron los cayentimares, los sangirenis y otros allegados a éstos, procedentes todos de regiones más al este de Pangoa. Estos caciques no deseaban la estadía de esos extranjeros en sus inmediaciones y se dirigieron a Tonté en tres ocasiones para pedirle que echase a los franciscanos de sus tierras advirtiéndole “que si no lo hacía, le iría mal pues estaban resueltos a no permitir la permanencia de gente nueva y desconocida en su vecindad” (Izaguirre, 1922, p. 198). Al no ser escuchados, regresaron a Pangoa con unos 40 hombres armados para exigir a Tonté que matase a los padres; pero éste se negó argumentando que los misioneros “eran gente de bien y además eras sus huéspedes y él los defendería” (Izaguirre, 1922, p. 199).

Este episodio pone de manifiesto la fragilidad de las relaciones establecidas con los caciques y cuán importante era para los franciscanos que cada pueblo reconociese la autoridad del jefe local aliado. De no haber sido así, probablemente la población de Pangoa habría seguido las exigencias hostiles de algún cacique adverso a los frailes. Es probable que los franciscanos fueran muy conscientes de la volatilidad del estatus de los caciques del Cerro de la Sal, como lo señalaba Izaguirre (1922), quien escribía en su crónica que éstos eran la única autoridad reconocida entre los indios salvajes. Pero esa autoridad distaba mucho de ser jurídica “puesto que entre los indios no había legislación, ni se ejerce jurisdicción” (p.100). Probablemente los franciscanos tuvieron muy en cuenta este último dato y trataban por todos los medios de mantener la reputación de los caciques amigos, puesto que si éstos perdían la legitimidad frente a sus tribus, las relaciones tácitas establecidas con los misioneros podían quedar en papel mojado. Por eso las alianzas entre franciscanos y caciques campá deben inscribirse dentro de un contexto de pactos de interés. En efecto, los misioneros ayudaban a la conservación del

estatus del cacique, y de este modo su autoridad facilitaba almas para evangelizar y garantizaba la supervivencia de la misión.

¿Qué más ganaban los caciques *campa* a cambio de estas alianzas tácitas, además de reforzarla posición dominante en su grupo étnico? Para empezar, ganaban herramientas y objetos españoles por los que sentían gran apego. Sabemos por las crónicas que el padre Biedma no dudaba en regalarles utensilios y herramientas (hachas, machetes, cuchillos, palas, menaje de cocina, telas, adornos) que ellos apreciaban mucho (Amich, 1854). El padre Izaguirre (1922) escribe que los caciques, al recibir “esas chucherías que ellos estiman, se volvieron alegres los que habían venido airados y furiosos” (p.199). Sin embargo, no eran regalos desinteresados. Los misioneros eran plenamente conscientes de que recurriendo a estos presentes se podían ganar también la lealtad de los caciques. Según palabras de Izaguirre (1922), sin estos regalos los indios nunca abrazarían la fe divina porque “el corazón del indio es mármol frío, roca dura y bronce insensible a los halagos del misionero y a las soberanas influencias de la gracia” (p.221). El padre Amich (1988) en su crónica hace una reflexión similar cuando precisa que esos indios sólo eran cristianos de nombre y que solamente se sujetaban por “la golosina de las herramientas que les daban los padres (...) con la esperanza de vencer con su paciencia y tolerancia la dureza de aquellos bárbaros corazones” (p.166). Por eso, afirmaba Izaguirre (1922), el misionero “mientras tiene dijes que regalar, tiene adeptos para el catecismo y la misa, y cuando cesan las ofertas, se halla reducido a la soledad más desesperante” (p.221).

Por otra parte, gracias a estos pactos tácitos los caciques podían obtener la ayuda de los misioneros para defenderse frente a abusos de encomenderos españoles. Por ejemplo, hacia 1674 el padre Robles, que estaba al cargo de la misión de Quimiri, tuvo que luchar contra los intereses del español Juan de Villanueva quien, en 1673, se había instalado en este pueblo para explotar el cacao. Villanueva hacía trabajar a los indios de balde y estos pidieron al padre Robles que lo expulsara de Quimiri. Robles presionó a las autoridades locales para que cesaran los abusos que experimentaban los *campas* (Amich, 1854).

Sin embargo, las alianzas entre franciscanos y caciques *campa* también podían romperse en momentos de fragilidad o tensión propiciados por intereses políticos, religiosos o económicos.

CHOQUE DE INTERESES Y FIN DE LAS ALIANZAS

El interés principal de los caciques del Cerro se centraba en la supervivencia de las redes de intercambio de la sal. Por otra parte, los pactos establecidos con los misioneros les otorgaban autoridad a costa de ver mermada la autonomía geográfica, cultural y social de sus pueblos. Asociado a esto, los caciques no dudaban en poner fin a su alianza cuando estimaban que los misioneros introducían escollos a la vida social y económica de su comunidad o de la región.

Podían incluso poner término a la vida de los misioneros cuando veían que éstos buscaban el control absoluto de los intercambios de la sal o de sus modos de vida. Por eso, los períodos de cooperación se daban a intervalos intermitentes de mayor o menor duración, lo que denota que estamos ante contextos diplomáticos tan versátiles como volátiles.

Uno de los principales hechos que motivaron la pérdida de autonomía fue el establecimiento de reducciones. Sabemos que los franciscanos buscaron por todos los medios hacer vivir a los indios juntos en nuevas ubicaciones y en “policía”, para mejor evangelizarlos e instruirlos en los usos y costumbres cristianas. El padre Biedma fue protagonista absoluto de esta estrategia en el Cerro de la Sal. Deseaba que se hicieran allí reducciones para anclar a los indios en poblados “por ser gente traidora e inconstante” (Heras, 1989, p.161). Sin embargo, con las reducciones, las relaciones multiétnicas y redes de intercambios a los que estaban acostumbradas estas etnias quedaron desarticuladas. Las crónicas no dan ejemplos precisos sobre lo que pensaban los caciques, pero de su lectura podemos inferir el descontento que podía reinar entre ellos. Para los caciques del Cerro de la Sal y sus poblaciones, las reducciones significaron la pérdida de su libertad de movimientos (Izaguirre, 1922). Las migraciones pendulares que realizaban algunos grupos étnicos desde tiempos ancestrales para desarrollar sus intercambios comerciales con otras etnias de la Amazonía, se vieron seriamente afectadas tras la creación de las reducciones. Estas dislocaron muchos pueblos, sacando a los indios de las quebradas y montes. El padre Biedma reconoce que él se vio obligado a quemar incluso las casas para que los indios no tuvieran tanta facilidad en volverse¹². Además, las reducciones fueron también una de las principales causas del despoblamiento, ya que, al agrupar a la población, facilitaron la propagación de epidemias¹³. Podemos hacernos fácilmente una idea del desarraigo y la angustia que vivieron las etnias obligadas a vivir en las reducciones.

Además, con esta reorganización espacial muchos pueblos de etnias enemigas se vieron forzados a convivir juntos, mientras que etnias de la misma familia fueron reasentadas en sitios diferentes, lo que provocó constantes fugas (Santos, 1992).

La pérdida de autonomía pudo haber sido total si el padre Biedma hubiese puesto en práctica todos sus planes. Uno de ellos concernía la confiscación de las armas de los indios campa. Otro plan exigía la obligación de que los indios

12 Carta del padre Biedma al padre comisario general de las provincias franciscanas del Perú, fray Félix de Como, fechada el 25 de marzo de 1686. (Heras, 1989).

13 A principios de septiembre de 1673, es decir, cuatro meses después de la llegada de los franciscanos a Pangoa, apareció una epidemia de viruela. Esta enfermedad mató casi a una quinta parte de los habitantes (70 personas) de Santa Cruz y provocó un terror en los sobrevivientes (cerca de 300) que se refugiaron en los bosques. (Izaguirre, 1922).

llevaran licencias previas para poder circular y acudir al Cerro a sacar sal¹⁴. En su carta dirigida al padre Félix de Como del 13 de abril de 1687 aclaraba que tenían que ser los propios padres franciscanos quienes concedieran tales licencias. De esta manera, los misioneros se asegurarían el monopolio del control de la zona al no permitir cargar sal a los indios si no llevaban el papel de los padres de la misión (Heras, 1989). En otra carta dirigida al mismo sacerdote, Biedma señalaba que para evitar fugas o abusos en el uso de las licencias, éstas contuvieran los nombres de los indios que la requerían “porque a un papel no se alleguen otros de los forajidos”¹⁵. Afortunadamente para los caciques campa y su población estas medidas confiscatorias nunca llegaron a plasmarse.

El progreso de las misiones y las noticias que llegaban sobre los tesoros que escondía el Paititi generaron también la necesidad de extender sus áreas de influencia hacia los márgenes orientales de la Selva Central, lo que habría facilitado a los franciscanos el control de etnias más alejadas acostumbradas a comerciar con el Cerro de la Sal. Es fácil imaginar que esta estrategia disgustara a los caciques étnicos. Veamos a continuación cómo reaccionaron los caciques Zampati y Mangoré.

Andrés Zampati controlaba buena parte del prestigioso Cerro. Cabe señalar que Zampati era una autoridad en la región, no solo a nivel político y social sino también en el plano económico. Según describe Izaguirre en su crónica, Zampati acostumbraba además a comerciar en la Sierra con algunos negociantes de los pueblos de Tarma y Acobamba (Izaguirre, 1922). Este comercio estaba vinculado a las migraciones pendulares derivadas del intercambio de la sal. Efectivamente, los campa extraían la sal del Cerro y luego la intercambiaban con las etnias del oriente de la selva a cambio de productos que llevaban a Tarma y a otros enclaves de la serranía. Allí los volvían a intercambiar por utensilios que regresaban a las etnias río abajo. Se trataba de una especie de comercio diferido (Santos, 1992).

Nos podemos preguntar si, para Zampati, la extensión de la misión hacia la Amazonía oriental suponía una amenaza para el control de su red de intercambios. Es difícil obtener una respuesta clara a partir de los documentos consultados, pero el examen de los eventos posteriores nos permite inferir que Zampati así lo pensaba. Este debió aumentar sus dudas meses después cuando llegó a Quimiri una compañía de 30 soldados españoles para conquistar la tierra adentro con un sacerdote dominico (Córdova, 1957). Aquellos soldados, al hacer alarde de sus armas de fuego resplandecientes, sembraron el pánico entre los campos. Según se infiere de la crónica del padre Izaguirre (1922), es probable que Zampati pensara

14 El padre Manuel Biedma, en la carta del 25 de marzo de 1686 dirigida al padre Félix de Como, escribía: “... no se diese ni permitiese sacar sal a los infieles, sino llevasen papel de nosotros los ministros de por acá y los demás de aquellos parajes” (Heras, 1989, p.161).

15 Carta del padre Biedma al padre Félix de Como, fechada el 22 de abril de 1687 (Heras, 1989, p. 168).

que esos foráneos se habían confabulado con los misioneros para tomar el control de los intercambios de la sal. En ese contexto, Zampati no encontró barreras para difundir su idea de que aquellos forasteros querían arraigarse en esa región del Cerro (Izaguirre, 1922), y logró levantar a los campos vecinos del Perené contra aquella expedición. Su autoridad traspasó así los límites de su etnia. A partir de aquí puso en marcha una estrategia para deshacerse de los misioneros y les tendió una emboscada, dando muerte a fray Jiménez y a sus acompañantes el 8 de diciembre de 1637. El cacique volvió a Quimiri y redujo a cenizas la iglesia (Izaguirre, 1922).

Hacia 1674, el afán de los franciscanos por extender sus misiones hacia el oriente fue el origen de nuevos conflictos. A Pichana se había desplazado el padre Izquierdo y allí estableció relación con el cacique Mangoré. Mangoré era un cacique importante y mantenía relaciones con los otros caciques de la zona, particularmente con Siquincho, uno de los caciques principales del Cerro de la Sal. Siquincho estaba enojado con todos los franciscanos de la región y no deseaba que éstos extendieran sus “entradas” ni aumentaran su control sobre el comercio de la sal. Como hemos mencionado más arriba, los misioneros empezaron a construir senderos para unir las misiones de Quimiri y Santa Cruz de Sonomoro y conectarlas con el Cerro de la Sal. Con el fin de frenar este avance y proteger su dominio sobre la red de la sal, Siquincho consideró que era necesario expulsar a los franciscanos. Con este motivo, envió emisarios a los caciques de las misiones franciscanas de Pichana, Quimiri y Santa Cruz de Sonomoro, con la intención de obtener su apoyo (Renard-Casevitz, 1993). Siquincho no contaba con el apoyo del cacique de Santa Cruz, Tonté, quien tenía el soporte del padre Biedma para afianzar su influencia en los bordes del Perené y del bajo Pangoa; tampoco contaba con el de Quimiri, Tomás, quien poseía el cargo de fiscal de la misión y era persona de confianza de los franciscanos. El de Pichana, Mangoré, estaba dejando de cooperar con el padre Izquierdo. Siquincho pensó entonces en él para terminar con la misión y envió a decirle que “matase á los padres, que en ello le haría mucho placer y gusto” (Amich, 1854, p.62). El 4 de septiembre de 1674 Mangoré convocó a un grupo de hombres armados para cumplir las órdenes de Siquincho y asesinar al padre Izquierdo (Amich, 1854).

Los hechos descritos sobre Zampati y Mangoré ponen de manifiesto la capacidad que tenían algunos caciques del Cerro de la Sal para confederarse con otros caciques cuando les movían los mismos intereses. También arrojan luz sobre la idea de que los caciques de los espacios de frontera mantuvieron una libertad de acción mucho mayor que los caciques coloniales, quienes debían sujetarse a las normas establecidas por las autoridades españolas y tenían menos margen de maniobra. Los caciques de la Selva Central podían romper de manera súbita y sin previo aviso los pactos y alianzas que habían establecido con los misioneros, y Mangoré ilustra perfectamente dicha libertad.

Las alianzas podían romperse también por conflictos y malentendidos culturales, particularmente los referentes a la poligamia. Es lo que describe el padre Izaguirre en su crónica, quien aduce que los trágicos sucesos que acabaron con la vida de fray Jiménez en 1637 derivaron de la amonestación que hizo éste a Zampati por su comportamiento disoluto. Según Izaguirre, todo iba bien hasta que el cacique “hízose con tres mujeres y una de ellas arrebató injustamente a un criado suyo Gamaitillo” (Izaguirre, 1922, p.165). Frente a la reprimenda de fray Jiménez, el cacique cedió y renunció a dos de ellas (Izaguirre, 1922). Pero es probable que este cacique hubiera vivido la amonestación como una humillación de su autoridad ante los campos. Para recuperarla, probablemente pensó que era necesario eliminar al fraile.

Décadas más tarde, la ruptura de la alianza entre Mangoré y el padre Izquierdo llevó igualmente al asesinato del franciscano y, de nuevo, las crónicas franciscanas la justifican por el empeño que el misionero puso en modificar las costumbres del cacique (Amich, 1854; Izaguirre, 1922). Por otra parte, no es de extrañar que el extremado celo religioso que ponían los misioneros se debiera a que veían a los caciques como los mejores coadjutores para propagar la doctrina y por lo tanto debían preservarlos de comportamientos alejados del evangelio.

En definitiva, los franciscanos, manifestaron un interés creciente por obtener el control político, económico y religioso de la región y extender sus aéreas de influencia. Recordemos que según señala el padre Amich (1854) los indígenas hicieron creer a Biedma que entre los ríos Perené y Enne se encontraba el opulento imperio del Enim¹⁶. Para llevar a la práctica ese control, los de la orden seráfica necesitaban apoyo financiero. Por ejemplo, Biedma había conseguido este apoyo del virrey Melchor de Navarra, Duque de la Palata, a quien le hizo una relación sobre las riquezas que poseía ese territorio y le manifestó su deseo de ganarlo para la Corona. Biedma estaba seguro de que si la Corona administraba el Cerro, los franciscanos controlarían fácilmente a los innumerables pueblos¹⁷ de los alrededores que acudían a suministrarse de este bien (Raimondi, 1876). Por eso escribió una carta el 25 de marzo de 1686 al padre Félix de Como manifestándole que para conservar los territorios ya evangelizados y extender la conversión era necesario “que se cogiese el Cerro de la Sal por parte del rey, o que se diese a algún particular por conquista o por encomienda para impedir que la sal fuese sustraída por los infieles sin permiso de la Corona” (Heras, 1989, p.161). Biedma insistía en la necesidad que tenía la Corona de controlar militarmente esta

16 El Padre Biedma, en su Relación al virrey Melchor de Navarra, duque de la Palata, fechada el 8 de abril de 1682, escribe: “Sirvese el dicho rey con vajillas de oro, platos hecho en forma de mates, el palacio donde vive lo adornan hermosas colgaduras de plumas que siendo de diversas aves de varios y hermosísimos colores (...) forman exquisitas y singulares labores y bordados (...)”. (Heras, 1989, p. 102). Esta noticia la había propagado Pedro (Francisco) Bohórquez (Amich, 1854, p. 86).

17 El padre Biedma subrayaba la importancia numérica de estas poblaciones afirmando que “hasta la mar del norte no tienen fin” (Heras, 1989, p. 157).

región mediante un fuerte y una guarnición (Santos, 1992), pero el gobierno virreinal sólo aportó una protección militar para las entradas que los religiosos realizaran a estos territorios. Así, “el virrey, en atención al informe del (...) padre Biedma, mandó al corregidor (...) que entrase a la montaña y diese todo el favor posible a la consecución de las ideas del padre Biedma” (Amich, 1854, p.86). En 1684 y 1685, el corregidor de Jauja y algunos soldados acompañaron a Biedma, pero no pudieron pasar del pueblo de San Buenaventura por las continuas lluvias del invierno que habían deteriorado los caminos (Amich, 1854). De igual manera en 1686, en Lima, el gobierno virreinal determinó que, para resguardo de los religiosos, la entrada al territorio de los Conibos se hiciese con “... doce soldados y el capitán Francisco de Rojas y Guzmán. Y para la expedición se libraron de Las Cajas Reales cuatro mil pesos para la paga de los soldados, como para los demás gastos” (Amich, 1854, p. 91). La expedición, formada por 24 personas (7 frailes, dos sirvientes negros y el resto militares), partió de Lima el 3 de mayo de 1686 (Amich, 1854). Estos acontecimientos insinuaban que la labor evangelizadora se realizaría dentro de un marco de control pseudo-militar. Sin embargo, a fines de 1686, el virrey Melchor de Navarra decidió sacar las tropas de la Selva Central, dejando solos a los religiosos (Amich, 1854).

Así pues, pese a la puntual ayuda militar recibida, para la Corona la región del Cerro de la Sal no despertaba un gran interés porque no la estimaba suficientemente valiosa, ni constituía una frontera amenazada por intereses extranjeros. Por consiguiente, no quiso militarizarla para facilitar que los franciscanos pudieran obtener el control del comercio de la sal (Renard-Casevitz et al. 1988). El asesinato del padre Biedma y de sus colegas misioneros, en julio de 1687, puso fin a las entradas franciscanas al Cerro de la Sal durante décadas. En 1742, tras la revuelta instigada por Juan Santos Atahualpa, se cerró definitivamente el Cerro de la Sal a la conquista española.

CONCLUSIONES

Las relaciones establecidas en el Cerro de la Sal entre misioneros franciscanos y caciques de etnias locales no estuvieron exentas de dificultades y de situaciones ambivalentes. Desde los primeros tiempos podían llevar a situaciones cordiales que contribuyeron al éxito de las misiones y a su extensión hacia otros territorios, pero también podían volverse súbitamente conflictivas. Para sobrevivir en este contexto, los franciscanos que ejercían en el Cerro tuvieron que aprender una nueva diplomacia, más alejada de los postulados religiosos que proyectaban inicialmente en aquellas tierras ya que en América, había la posibilidad de reconstruir un cristianismo entendido desde la pobreza. Así, como lo indica Maravall (1949) “la gran esperanza de los franciscanos, al encontrarse con una masa de indios tan dócil y moldeable, era que de su labor misionera, surgiera una nueva cristiandad, mucho mejor, más depurada que la de los pueblos europeos”

(203). En esta perspectiva de índole milenarista¹⁸, Georges Baudot (2001) observa que los franciscanos en América ambicionaban construir una nueva sociedad cristiana con los indios más vejados y explotados porque veían en ellos “la disposición para ser de la mejor y más sana cristiandad del mundo” (164).

En cierto modo, estos misioneros asumieron diferentes roles a la vez: agentes religiosos, políticos, conquistadores, y encomenderos. Y el fin último de su diplomacia era obtener el control para la Corona, nuevos vasallos y nuevas almas para evangelizar.

Pensamos pues que, mediante sus alianzas, tanto franciscanos como aborígenes establecían un pacto de reciprocidad que les garantizaba de manera tácita sus respectivos intereses. Así, con la ayuda de los caciques los misioneros aseguraban tanto la evangelización como el trabajo indígena; también reclutaban hombres para llevar a bien sus expediciones y protegerse de ataques de otras tribus. Los caciques, por su parte, gracias a la colaboración con los religiosos conseguían preciados utensilios, pero sobre todo ganaban un poderoso aliado que les mantenía en su estatus de autoridad local, les protegía contra etnias enemigas, y contra intereses particulares de encomenderos de las tierras altas con pocos escrúpulos.

Sin embargo, el afán misionero por reforzar y expandir el control político y religioso provocó el debilitamiento de la autonomía de los caciques locales, lo que llevó a que muchos decidieran romper el pacto tácito con los misioneros. La ruptura de esos pactos llevó a menudo los caciques a establecer alianzas con jefes locales de otras etnias para unirse contra el enemigo invasor.

BIBLIOGRAFÍA

- Amich, J. de. (1854). *Compendio histórico de los trabajos, fatigas, sudores y muertes que los ministros evangélicos de la seráfica religión han padecido por la conversión de las almas de los gentiles en las montañas de los Andes*. París: Librería de Rosa y Bouret.
- Amich, J. de. (1988). *Historia de las misiones del convento de Santa Rosa de Ocopa*, Iquitos : Centro de documentación Abya-Yala.
- Baudot, G. (2001). Los precursores franciscanos de Sahagún del siglo xiii al siglo xvi en Asia y América. *Estudios de Cultura náhuatl*, Vol. 32 (032), pp. 159-173.
- Córdova Salinas, D. (1957). *Crónicas franciscanas de las provincias del Perú*. Washington, D.C.: Academy of American Franciscan History [1651].

18 Georges Baudot, Marcel Bataillon y Alain Milhou, entre otros, han estudiado el sueño milenarista en la evangelización franciscana en América. Ver : Marcel Bataillon, *Evangelisme et millénarisme au nouveau monde*. Presses Universitaires de France, 1957; Alain Milhou, *Du pillage au rêve édénique. Sur les aspirations millénaristes des « soldados pobres » du Pérou (1542-1578)*. Caravelle. *Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, 1986, N° 46, pp. 7-20.

- Cunill, C. (2012). La negociación indígena en el Imperio ibérico: aportes a su discusión metodológica. *Colonial Latin American Review*, Vol. 21 (3), pp.391-412.
- Del Vas Mingo, M. M. (1985). Las Ordenanzas de 1573, sus antecedentes y consecuencias. *Quinto centenario 8.Revista UCM*, pp. 83-102.
- Friede, J. (1976). *Fuentes documentales para la historia del Nuevo Reino de Granada*. Bogotá: Banco Popular, Vol.4.
- Giudicelli, C. (2009). Encasillar la frontera. Clasificaciones coloniales y disciplinamiento del espacio en el área diaguito-calchaquí (S. XVI-XVII). *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea]: <http://nuevomundo.revues.org/56802>.
- Glave, L. M. (2007). Fray Alonso Granero de Ávalos y los naturales andinos: debates sobre el destino de la sociedad colonial a inicios del siglo XVII. *Cuadernos Interculturales*. Universidad de Playa Ancha, Villa del Mar, Chile, Vol. 5(8), pp.15-50.
- Heras, J. (1989). *La Conquista franciscana del Alto Ucayali. Manuel de Biedma y otros*. Iquitos: Centro de Estudios Teológicos del amazonia/ Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana.
- Izaguirre, B. de. (1922). *Historia de las misiones franciscanas y narración de los progresos de la geografía en el oriente del Perú, 1619-1921*. Lima: Talleres gráficos de la Penitenciaría.
- Levillier, R. (1976). *El Paititi, el Dorado y las Amazonas*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Lucaioli, C. P. y Nacuzzi, L. R. (2010). *Fronteras, espacios de interacción en las tierras bajas del sur de América*. Buenos Aires: Publicaciones de la Sociedad Argentina de Antropología.
- Marawall, J.A. (1949). La utopía político-religiosa de los franciscanos en Nueva España. *Estudios Americanos*, Revista de la Escuela de Estudios Americanos, Sevilla (2), pp.199-227.
- Pease, F. (1988) Curacas coloniales: riqueza y actitudes. *Revista de Indias*, Vol. XLVIII (182-183), pp.87-107.
- Raimondi, A. (1876). *Historia de la geografía del Perú*. Lima: Imprenta del Estado, Vol. II, libro 1.
- Renard-Casevitz, F.M, Saignes, Th. y Taylor, A.C. (1988). *Al Este de los Andes. Relaciones entre las sociedades amazónicas y andinas entre los siglos XV y XVII*. Quito-París: I, Ediciones Abya-Yala, IFEA.
- Renard-Casevitz F.M. (1993). Guerriers du sel, sauniers de la paix. *L'Homme*, (126-128), pp.25-43.

- Roulet, F. (2009). Mujeres, rehenes y secretarios: Mediadores indígenas en la frontera sur del Río de la Plata durante el período hispánico. *Colonial Latin American Review*, vol. 18 (3), pp.303-337.
- Santamaría, D. J. (2006). El rol de las alianzas entre misioneros e indígenas en la conquista de Apolobamba (siglos XVI-XVII). *Revista de Indias*, Vol. 66 (237), 329-346.
- Santos Granero, F. (1992). *Etnohistoria de la Amazonia, siglos xv-xviii*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Solórzano y Pereyra, J. de. (1648) *Política Indiana*, Vol. I. Madrid: Diego Díaz de Carreras.

EREBEA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Núm. 10 (2020), pp. 229-248

ISSN: 0214-0691

<http://dx.doi.org/10.33776/erebea.v10i0.3699>

USOS DIDÁCTICOS DE LA *TAGLINE* EN LOS PÓSTERES CINEMATográficos: LAS “ETIQUETAS TEMÁTICAS” DE ARGUMENTO DISTÓPICO

Angélica García Manso

Universidad de Extremadura

RESUMEN

El póster cinematográfico constituye una poderosa herramienta de comunicación tanto artística como publicitaria, además de servir como un soporte de enorme interés para descubrir las lecturas que se propugnan de los filmes en los momentos de su estreno. En el presente análisis se desglosan los conceptos textuales y paratextuales relativos a los carteles de películas y se aplica el concepto de “*tagline*” a la cartelística dedicada a filmes de género distópico. Se concluye que las etiquetas temáticas proponen claves sociosexuales del futuro distópico que generan lecturas ambiguas desde la perspectiva del género fílmico que van más allá de lo que, al respecto, sugieren los textos literarios en que se basan sus tramas.

ABSTRACT

The cinematographic poster is a powerful tool for both artistic and advertising communication, as well as serving as a support of enormous interest to discover the readings that are proposed of the films at the time of their premiere. This analysis breaks down the textual and paratextual concepts relating to film posters and applies the concept of “*tagline*” to posters dedicated to films of dystopian genre. It is concluded that the taglines propose socio-sexual keys to the dystopian future that generate ambiguous readings from the perspective of the film genre that go beyond what the literary texts on which their plots are based suggest in this respect.

PALABRAS CLAVE

Cartel de cine; elementos paratextuales; etiquetas temáticas; género fílmico; distopía.

KEYWORDS

Film poster; paratextual elements; taglines; film genre; dystopia.

Fecha de recepción: 18/10/2019

Fecha de aceptación: 30/10/2020

1. INTRODUCCIÓN: CLAVES DE ALFABETIZACIÓN VISUAL DEL PÓSTER FÍLMICO Y DESGLOSE DE SUS ELEMENTOS PARATEXTUALES

Una de las claves didácticas más necesarias en la pedagogía escolar contemporánea es la relativa a la interpretación de la imagen¹; en otras palabras, a “aprender a leer imágenes”; o, en expresión ya consagrada postulada por John Debes, la relativa a una pedagogía orientada hacia la “visual literacy”², idea que es traducible por “alfabetización visual”. Más recientemente, desde la perspectiva de los estudios culturales tal alfabetización ha dirigido su mirada hacia los pósteres cinematográficos, con estudios novedosos como los de Mahlnecht³ o Kavcic & Kavcic⁴, en los que se han puesto de manifiesto dos aspectos de relieve: de un lado, el carácter retórico de las expresiones textuales recogidas en el entorno de las imágenes de los carteles y, de otro, la relación que tales expresiones establecen con formas contemporáneas de publicidad⁵. Es más, de acuerdo con dichas premisas, los textos adquieren lo que, en claves metodológicas actuales, se define como *storytelling* y realidad aumentada a la vez que presentan características que se pueden definir como de género⁶, sin menoscabo de las relativas al contenido informativo o a su finalidad divulgativa.

En este contexto, aplicadas tales premisas al estudio de las denominadas *taglines* o “etiquetas temáticas”, resulta esclarecedor el paralelismo que se descubre

1 Cf. L. D’Angelo, *A textual and visual metadiscourse analysis* (Linguistic Insight). Bern: Peter Lang, 2016.

2 Cf. M. Avgerinou, & J. Ericson, “A review of the concept of Visual Literacy”, en *British Journal of Educational Technology*, nº 28 (1997), pp. 280-291. Disponible en DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00035>.

3 J. Mahlnecht, “Three words to tell a story: the movie poster tagline”, en *Word & Image. A Journal of Verbal/Visual Inquiry*, nº 31 (2015), pp. 414-424. Disponible en DOI: <https://doi.org/10.1080/02666286.2015.1053036>. Cf. también del mismo estudioso: J. Mahlnecht, *Writing on the Edge. Paratexts in Narrative Cinema*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2016.

4 O. P. Kavcic & A. Kavcic, “Creativity in film taglines: extralinguistic, textual and linguistic Analysis”, en *Annual Review of the Faculty of Philosophy* (University of Novi Sad), nº 43 (2018), pp. 101-125.

5 Cf. V. A. Vasile, “The Muchausen Effect and the post-truth era advertising messages: critical analysis on fallacious and enthymematic advertising slogan argumentation”, en *Essachess*, nº 11 (2018), pp. 51-66.

6 I. Haidegger, *Watch It! Movie Posters as marketing tool and Genre indicator*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2017.

con los titulares que ofrecen las entradillas de los muros de redes sociales en las que, por ejemplo, se basan las manifestaciones de “fake news”⁷. En otras palabras, analizar las *taglines* filmicas no supone un carácter reductivo del conocimiento sobre los recursos en el interior de un póster como conjunto expresivo, sino, todo lo contrario, un recurso sintomático acerca de cómo funcionan los cauces de información en nuestros días⁸.

En fin, en relación con las expresiones textuales presentes en los pósteres cinematográficos propiamente dichos⁹, se hace preciso señalar cómo el nacimiento del Séptimo Arte se produjo de forma paralela a la generalización de nuevos procesos de impresión de carteles en los que se ofrecía lo que, en términos de Genette, se denomina “paratextos”¹⁰ o textos de apoyo. Estos complementan externamente la información o enunciado principal que se oferta (una proyección en el caso del cine) y portan unas claves que también es necesario aprender a descifrar¹¹. Y es que casi se podría decir que cine y cartelística nacen al mismo tiempo¹², si bien los diseños de los primeros pósteres se inspiran en la tradición teatral previa (fundamentalmente la operística) y, en lo que se refiere a la imagen, mantienen deuda con la renovación que aportó el pintor Toulouse-Lautrec a través de sus afiches de cabaret, cuya estética es de sobra conocida. Así, los primeros carteles de cine promocionan antes la técnica de la imagen en movimiento que

7 H. Purohit, A. Dow, O. Alonso, D. Lei, & K. Haas, “User Taglines: Alternative Presentations of Expertise and Interest in Social Media”, en *Proceedings of the 2012 ASE International Conference on Social Informatics. SocialInformatics*. Alexandria (Virginia): Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE), 2012, pp. 236-243. Disponible en <https://arxiv.org/pdf/1212.1927.pdf>. Consultado el 15/09/2018.

8 Cf. R. Galita & E. Bonta, “Cultural Exchanges through Movie Titles. A Pragmatic Approach”, en *Cultural Perspectives. Journal for Literary and British Cultural Studies in Romania*, nº 17 (2012), pp. 81-97. Cf. también M. Vitali-Rosati, “Digital paratext, editorialization, and the very death of the autor”, en N. Desrochers & D. Apollon (edd.), *Examining paratextual theory and its application in digital culture*. Hershey (Pennsylvania): Information Science Reference, 2014, pp. 110-127.

9 Cf. J. Gray, *Show sold separately. Promos, spoilers and other media paratexts*. New York: New York University Press, 2010.

10 G. Genette, *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus, 1989. Cf. C. Klecker, “The other kind of film frames: a research report on paratext in film”, en *Word & Image. A Journal of Verbal/Visual Inquiry*, nº 31 (2015), pp. 402-413. Disponible en DOI: <https://doi.org/10.1080/02666286.2015.1053035>. También: A. García Manso, “La lectura de textos multimodales en literatura infantil y juvenil”, en J. Soto, J., R. Cremades & A. García Manso, *Didáctica de la literatura infantil*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 2017, pp. 40-55.

11 Cf. K. Verma, “Coming Soon to Theaters: The Evolution of Horror Movie Posters”, en *GWRJournal (Grassroots Writing Research Journal. Illinois State University)*, nº 8 (2018), pp. 43-52.

12 Cf. S. Kolstrup, “The film title and its historical ancestors, or how did we get where we are?”, en *P.O.V. Filmtidsskrift. A Danish Journal of Film Studies*, nº 2 (1996). Disponible en https://pov.imv.au.dk/Issue_02/section_1/artc1B.html.

permiten la magia del Séptimo Arte en lugar de las escenas propiamente dichas que se recogían en las antiguas bobinas de película.

Paulatinamente los diseños de los pósteres se vuelven más complejos a la vez que se da cabida a información sobre locales de exhibición, productoras cinematográficas, actores reconocibles (más adelante, también directores, cuyo peso en el cartel se presenta como síntoma del asentamiento artístico del medio) y, sobre todo y de manera muy particular, géneros fílmicos. Los datos relativos a los márgenes de las películas (la producción y la exhibición) constituyen, en el marco de los paratextos de Genette, los denominados “peritextos”, si se considera el póster como objeto de enunciado, y “epitextos”, si el objeto de enunciado es la película¹³. Ambos son importantes, pues, por poner un ejemplo significativo, el epitexto de género informa tanto sobre la recepción coetánea de un filme como sobre su percepción en la Historia del Séptimo Arte; ello sin olvidar que existen géneros que se reconocen por la hibridación entre lo fílmico y lo literario¹⁴.

A pesar de que en ocasiones puede conocerse el nombre de sus creadores, los carteles no suelen aparecer firmados y, por consiguiente, tampoco las *taglines*, siendo los textos responsabilidad de las productoras y distribuidoras, además de ser datables en el momento de estreno de las películas –en ocasiones, en las fechas de su difusión posterior en otros medios de visionado o, en algunas circunstancias, por el estreno retrasado o el reestreno de un filme–. No obstante, la fecha de producción hace que el discurso que ofrecen las *taglines* constituya una importante fuente documental directa sobre el sentido que, en primera instancia, se busca conferir a las películas¹⁵.

En esta interacción de géneros fílmicos y cronología de la Historia del Cine, un tema como el que es objeto de análisis, dedicado a la distopía, se presenta como un ejemplo de subgénero narrativo que nace en el ámbito literario coetáneo y de forma también prácticamente simultánea al nacimiento del cine, como sucedía con los carteles. Ello no impide que posea ancestros literarios y unos antecedentes temáticos que se pueden hacer remontar a Platón (tanto en lo que se refiere al espacio mitológico de Ur como al de la Atlántida) y al eco de Utopía que se desprende de estas raíces, con hitos en Cicerón, Agustín de Hipona, Tomás Moro o Cyrano de Bergerac, a lo largo de la historia de la cultura occidental. De cualquier forma, se puede decir que, si bien sus obras no ofrecen claves distópicas, es Julio Verne el novelista que abre las puertas a presentar realidades alternativas

13 García Manso, “La lectura de textos multimodales...”.

14 Cf. M. J. García Folgado, “El póster com a gènere discursiu”, en *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, nº 73 (2017), pp. 34-37.

15 Cf. E. King, *A Century of Movie Posters. From Silent to Arthouse*. New York: Barron's, 2003. Cf. también A. García Manso, “La ficción explorativa en la filmografía de Christopher Nolan”, en *Revista de Didácticas Específicas* (Universidad Complutense de Madrid), nº 19 (2018), pp. 76-87. Disponible en DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/didacticas2018.19.006>.

de manera a la vez creativa y científica, en un tema que adquirirá reconocimiento en plena década de los años treinta del siglo XX, cuando, tras la revolución comunista en la antigua Rusia, el escritor Yevgueni Zamyatin, que había sido perseguido por el zarismo, publica *Nosotros* (*My*, publicada de manera irregular entre los años 1921 y 1924), un texto de nuevo censurado y, en cierta medida, casi secreto en su momento en virtud de la crítica que se efectúa al sistema totalitario. No obstante, se puede decir que la obra de Zamyatin constituye el germen de novelas clásicas como: *Un mundo feliz* (1932), de Aldous Huxley, *1984* (1949), de George Orwell, o *Fahrenheit* (1953), de Ray Bradbury, textos en los que el peso de los totalitarismos de inicios del siglo XX se hacen patentes, aunque se hace a través de ficciones alegóricas o con contenidos futuristas. De ahí que la distopía vaya asociada en la modernidad con la ciencia ficción antes que con la antropología, la sociología o la filosofía, según sucede en *Los viajes de Gulliver* en el primero de los casos; o según sucede en *Las aves aristofánicas* en lo que se refiere a la antigua comedia griega o, en fin, en general se da en las utopías citadas¹⁶. De esta manera, la influencia literaria sobre el tratamiento fílmico de lo distópico será una característica genérica omnipresente en películas y en pósters, según es palpable en géneros como el cine de terror¹⁷, pero, de forma llamativa de cara al análisis de las *taglines*, también ofrece usos de índole publicitaria¹⁸. El corpus de carteles y filmes objeto de análisis procede de la inspiración del guion en las obras citadas.

En síntesis, las ilustraciones en los carteles se nutren de elementos textuales conocidos como paratextos, uno de los más importantes está representado por las *taglines*, de las que se analizarán las que aparecen en filmes de contenido distópico. No obstante, se hace preciso ubicar la definición de *tagline* en el contexto de los demás recursos textuales presentes en un póster, por cuanto estos pueden reforzar las claves de género fílmico, al igual que puede hacerlo la elección de tipografías de tipo futurista, por poner un ejemplo¹⁹. De esta forma, es posible desglosar los paratextos del póster a partir de la nomenclatura de los siguientes elementos:

16 M. E. López Keller, "Distopía. Otro final de la utopía", en Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas, nº 55 (1991), pp. 7-23.

17 Verma, "Coming soon..."

18 Cf. P. Matus, "La distopía de las propagandas industrial y ambientalista", en Cuadernos de información, nº 28 (2011), pp. 115-128.

19 O, también, aunque en un orden de cosas diferente y con el fin de destacar por nuestra parte el interés del análisis de las *taglines*, resulta evidente que en la actualidad la rivalidad entre las productoras y la publicidad de filmes y series se ha trasladado desde las proyecciones en salas a las cadenas de televisión por pago, que recurren a fomentar sus creaciones recuperando la cartelística cinematográfica y sus componentes. Entre estos, la *tagline* actúa como gancho publicitario sobre evocaciones de un espectador ya curtido, por encima de nombres de los estudios, directores (que en las series de televisión pueden cambiar de capítulo a capítulo), o actores, cuya condición de pertenencia al denominado "star-system" también está variando en la actualidad, hasta el punto de

1. **Emblema:** Este responde a la idea de enseña iconográfica que permite reconocer una película por su productora, y, a su vez, a dicha productora a través de su logo o, en terminología técnica, por el diseño gráfico de su *brand* o marca. Por consiguiente, el emblema consiste en el nombre de la empresa como parte de una imagen en la que el texto se integra como divisa heráldica. El concepto procede de la literatura de época humanística en los siglos XVI y XVII y se define como la integración de imagen y palabra, a la vez que plantea anfibologías, acertijos o enigmas e incluso puede estar en otro idioma. Qué duda cabe de que el emblema más conocido es *Ars Gratia Artis*, de la Metro Goldwin Mayer, mediante el que se remarca el carácter de ocio de la industria del Séptimo Arte.
2. **Lema:** Este recurso expresa la finalidad abstracta de una productora, en calidad de lo que se conoce como “alarde”. El lema consiste en un sintagma o expresión que constituye la suma del nombre de la organización responsable y de su objeto: “*Es una producción...*”. “*Producciones... presenta*”, etcétera, como indicio de reconocimiento y garantía del espectáculo fílmico a partir de su responsable industrial o comercial.
3. **Motto:** Se trata de un recordatorio y consiste en una invitación a través de lo previamente conocido. Es el caso de alusiones como “*Un film de Almodóvar*”; donde se ofrece la trayectoria de un director como segunda marca —o *brand*, en términos mercadotécnicos—, que se iguala al lema de la productora. También se emplea a partir de la mención a los premios y reconocimientos merecidos; o, en fin, como forma de señalar que se trata de una secuela, continuación, precuela, segundas partes, capítulos singulares, etcétera, de un filme precedente. De esta forma, el *motto* constituye una invitación a la memoria.
4. **Claim:** Su sentido etimológico es el de reclamo y responde a una apelación directa o instrucción imperativa al receptor o espectador (sin relación directa con el contenido del póster ni del filme), referida a sensaciones primarias (el terror, el deseo, el juego, etcétera). Un caso elocuente se da en la publicidad de *Tron* (1982), de Steven Lisberger, en cuyo cartel originario puede leerse: *See the movie. Play the game*, sin detallarse si se trata de una película sobre un juego o si, paralelamente al estreno del filme, se anuncia la aparición de un videojuego.
5. **Eslogan:** Expresión mediante una fórmula que expande el título de una película. Se trata de una cita expresa que aparece en el filme, en su

que, en ocasiones, pasan a ser los secundarios en las tramas, aunque mantienen su relevancia en los carteles como forma de mantener un público que busque la figura del intérprete como garantía para un visionado acorde con sus intereses o formas de entretenimiento. Incluso se da el caso de actores que diseñan su carrera profesional precisamente a partir de la marca que ellos aportan como figuras y en determinados trabajos interpretativos.

- guion, como síntesis de su trama (no necesariamente de su género). Suele caracterizarse por su carácter aforístico, muy enfático. Así, *A long time ago in a Galaxy far, far away...* es un eslogan conocido del inicio de *Star Wars* (1977, de George Lucas) en su primera producción que no sólo acompaña al título del filme sino que se convierte en reconocimiento del carácter legendario de su trama.
6. *Teaser*: Se trata del cartel de preestreno o falso cartel, como forma de ampliar el espectro de atención hacia un filme aún sin estrenar y con el fin de generar expectativas ambivalentes de forma deliberada. La etimología de la palabra se refiere a la tasa o impuesto, no al precio definitivo de un producto. Así, se pretende tensionar la espera del estreno, en una especie de regateo entre producción y espectador a la vez que lo hace de manera ambigua, como sucede en el filme *Julieta* (2016), de Pedro Almodóvar: el *teaser* anticipa una historia relativa a negocios conserveros (mediante la iconografía de las latas, con influencia también de la estética de Andy Warhol) en tanto el póster real recrea la figura de una Verónica de Semana Santa. El resultado, además de polisémico, es fuertemente irónico.
 7. *Critic Quote*: Como cita crítica, normalmente aparecida en prensa, sea esta general o especializada. Como su propio nombre indica, las citas responden a la reproducción de valoraciones positivas publicadas, con especial hincapié en la novedad del tratamiento presente en el filme, el relieve de un actor premiado, etcétera. En terminología de Genette se trata de una información de clara índole “epitextual”.
 8. *Tag*: Se trata, ahora sí, de información temática y de género sobre el filme. Así, se presenta como etiqueta sobre la trama de una película si bien de manera externa a dicha trama, algo que se logra con expresiones que inciden en cómo el relato fílmico está basado en determinada novela u obra teatral, inspirado en hechos reales, en biografías, o si se trata del montaje del director, de una versión sin censurar (con escenas recuperadas), etcétera.
 9. *Tagline* (o etiqueta temática): Las *taglines* se caracterizan por ofrecer una interpretación del filme a través de expresiones relacionadas con su contenido o trama. Se trata de presentar una síntesis de lo que el espectador puede encontrar en el relato fílmico. Difiere del *motto* y del *claim* en que no interpela directamente al espectador o receptor. A su vez, se distingue del eslogan en el hecho de que define de forma más precisa el sentido del relato a partir de su acción o sus personajes y de que no necesariamente presenta citas intertextuales del guion.
 10. *Filmic Tagline*: Según hemos señalado ya, responde a la etiqueta o interpretación del filme desde la perspectiva del género fílmico (e incluso desde la de géneros literarios o estéticos que son paralelos) al que se busca

adscribir la película. Para ello es habitual que aparezca relacionado con otras películas, obras escritas o géneros tanto cinematográficos como literarios.

El concepto más relevante en relación con el género distópico es, de acuerdo con el desglose terminológico efectuado, el de “etiqueta temática” o *tagline* (aunque, según se tendrá ocasión de comprobar, en ocasiones esta comparte contenidos con el *claim*, y, a efectos metacinematográficos, con la *filmic tagline*, cuando dicha *tagline* hace alusión tautológica al propio Séptimo Arte²⁰).

2. HACIA UNA INTERPRETACIÓN DE LAS TAGLINES EN LOS CARTELES DE FILMES DE GÉNERO DISTÓPICO

Si se hace un recorrido cronológico en torno a los filmes de ciencia ficción en la Historia del Cine con el fin de establecer los criterios para la selección de títulos cuyos pósteres van a ser objeto de análisis, es posible descubrir cómo los primeros filmes de índole distópica (en ocasiones enmascarada tal distopía en una ficción de ambientación extraplanetaria, con películas del relieve de *Aelita* (1924), de Yákov Protazánov, o de *Metrópolis* (1927), de Fritz Lang) presentan pósteres carentes de *taglines*, por considerarse que la imagen es suficiente como motivo de extrañamiento (un extrañamiento que es inherente al tema que se aborda), además de inspirarse en modos decorativos y arquitectónicos racionalistas y en el desarrollo coetáneo de la construcción de rascacielos. Ciertamente, también sus respectivas tramas se convierten en síntoma de un modelo de hipotéticas nuevas sociedades, que se buscan imponer desde las diferentes formas de totalitarismo, y anuncian la preeminencia de un entorno urbano, que rompe con las formas sociales predominantes, de inspiración medieval (percibido el medievo *grosso modo* como una distopía de la historia humana) y de imposición del maquinismo (y, por consiguiente, de una mecanización percibida, a su vez, como deshumanizadora). Por lo demás, el filme de Protazánov mira hacia un pasado en quiebra (aunque se metaforice dicho pasado en un planeta lejano) en tanto el de Lang anuncia una posible forma del futuro en dos recreaciones nítidamente distópicas y, por ello, extrañantes, en conocida expresión de Roman Jakobson. De acuerdo con ello, no parece hacerse necesario el refuerzo hermenéutico que justifica el recurso a *taglines*.

Un filme coetáneo a los citados como *El último varón sobre la tierra* (*The Last Man on Earth*, 1924), dirigido por John G. Blystone, presenta un cartel que, aunque carece de *tagline* propiamente dicho, anuncia en forma de *claim* un tema erótico que, según apreciaremos con posterioridad, sí formará parte indispensable en las distopías cinematográficas. Nos referimos a expresiones como: “*Here’s a surprise! Just for fun – Give your patrons and your pocketbook something to smile about! / A volcano*

20 Cf. A. García Manso, Séptimo Arte (al cuadrado). Intertextualidad fílmica y metacine. Madrid: Sial-Pigmalión, 2013.

of Laughs. (Hay sorpresa / Solo por diversión. Dele a sus clientes y a su bolsillo algo con lo que sonreír / Un volcán de carcajadas)", referidas al varón rodeado de mujeres, en una realidad, al cabo, distópica, abordada a la manera de una comedia.

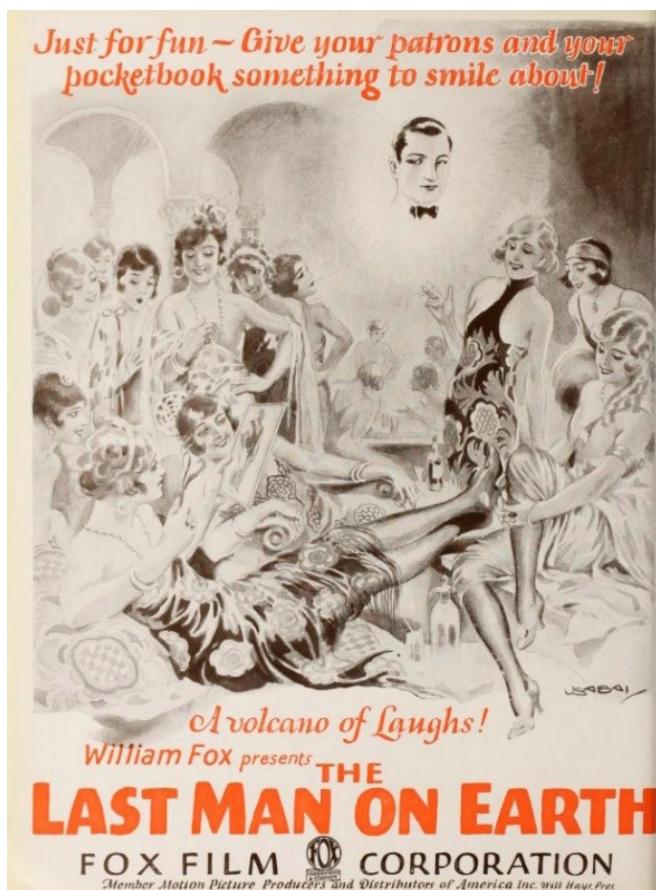


Fig. 1: © Fox Film Corporation

En realidad, hay que esperar a las adaptaciones de las distopías literarias clásicas para que los “movie posters” ofrezcan *taglines* de interés percibidas no solo en su momento (en el que cumplían una función nítidamente mercadotécnica), sino, sobre todo, en momentos en que es posible descubrir la amenaza subyacente en las sociedades distópicas.

Probablemente, el hecho de que los filmes se basen en novelas reconocidas facilita la riqueza de matices que ofrece el recurso a la *tagline* en los carteles cuando esta se percibe desgajada de otros elementos paratextuales del póster. En efecto, al plantear los relatos originarios temas en los que se combinan la irrealidad (hechos que, aunque presentados como susceptibles de que pudieran suceder, no han acaecido) y la proximidad (se abordan situaciones totalmente cotidianas,

como la sexualidad, la alimentación, el trabajo, la organización política, etcétera) contribuye a configurar *taglines* como expresiones definibles al margen de la narración y de los personajes concretos.

Así, una de las primeras distopías literarias llevadas al cine cuyos carteles recogen *taglines* es la escrita por H. G. Wells, responsable además del guion de la película, en *La vida futura* (*Things to come*, 1936, de William Cameron Menzies). En realidad, más que *taglines* se trata de expresiones que se pueden considerar próximas a *claims* relativos a un tema querido por el escritor-guionista: la sucesión del tiempo, según había expresado el mismo Wells de forma más elaborada en *The Time Machine*, publicada originariamente en 1895 (London: Heinemann), pero que no tendrá versión filmica hasta el año 1960, dirigida con el mismo título por George Pal. Pues bien, en la película *Things to come*, las *taglines* hacen hincapié en cómo el cine actúa como un medio para la profecía, que se equipara incluso con un cometa en llamas en calidad de astro que se presenta como metáfora de la propia pantalla por su brillo y en equivalencia a rapidez de la imagen en movimiento que define al arte filmico: “Sweeping across the screen 100 years ahead of its time (Adelantándose a través de la pantalla 100 años antes de su tiempo) / A mighty challenge to the world of today! Like a flaming comet... comes this startling human picturization of the world in the future (¡Un gran desafío para el mundo de hoy! Como un cometa en llamas.... viene esta asombrosa imagen humana del mundo en el futuro.)”.



Fig. 2 © United Artists

Es a mediados de la década de los años 50 del pasado siglo cuando la adaptación fílmica de la novela *1984*, de George Orwell, publicada en su primera edición en 1949 (London: Secker & Warburg), constituye la primera demostración política en plena Guerra Fría de la distopía depositada en el flanco comunista (algo en lo que también hacía hincapié *Rebelión en la granja*, aparecida en su primera edición original en 1945). El filme homónimo de la novela *1984*, fechado en el año 1956, dirigido por Michael Anderson, se convierte en cierta manera en modelo de un tratamiento sorprendente de los contenidos distópicos de acuerdo con las *taglines* que aparecen en los pósteres. En efecto, aceptada la revolución tecnológica como algo imparable y ya presente (a las puertas de enviar al primer hombre a la luna, por ejemplo), interesa destacar no tanto una percepción futurista de tipo formal o de fondo político, cuanto sexual (como síntoma de la revolución que se anuncia también para la década siguiente). Así lo corroboran *taglines* como las siguientes: “*Will ecstasy be a crime... in the terrifying world of the future?*” o *Amazing wonders at tomorrow! Nothing like it ever filmed!* (“¿Será el éxtasis un crimen... en el aterrador mundo del futuro?” o “¡Increíbles maravillas del mañana! ¡Nunca se ha filmado nada igual!”).

Sucede igualmente con la cartelística en español de la película, tanto en la esfera de la distribución latinoamericana como en la propiamente peninsular, aunque el filme de Anderson no fue estrenado en España en el momento de su producción. En efecto, al margen de carteles argentinos que traducen las *taglines* originarias, en otros pósteres de distribución en Latinoamérica (principalmente en México) a la idea de “gran hermano” con un afán voyeurístico se añade expresamente la idea presente en la oración “cuando el sexo sea un crimen”, anunciando un futuro extraño en dos sentidos: por un lado, se parece demasiado a un pasado de estricto control sexual; por otro, anuncia el término del fin de la reproducción humana a través del sexo, a la vez que convierte la experiencia sexual en un acto gratuito y, por ello, revolucionario y perseguible.

En esta misma línea, filmes posteriores como *THX-1138* (1969-1971) de George Lucas, *Brazil* (1985), de Terry Gilliam, o, en coincidencia con el año homónimo, una nueva versión de la novela de Orwell con el mismo título de *1984* (1984), de Michael Radford, permiten establecer cierta continuidad en la progresión de sus respectivos *taglines*. Así, a propósito de *THX-1138* —en coincidencia además con los momentos del “flower power”— las referencias de índole sexual y a las drogas ocupan dos de sus tres *taglines*. Sucede en la expresión “*Visit the future where love is the ultimate crime* (Conozca el futuro en el que el amor constituye el crimen capital)”, donde la *tagline* posee entreverado también el sentido de un *claim* que invita a visitar un futuro sin relaciones amorosas o sentimentales; y se insiste en “*4130 you are avoiding your drugs and persisting in sexual contact with your roommate* (El número 4130 rehúye las drogas y persiste en el contacto sexual con su compañera de cuarto)”, donde la mención a los

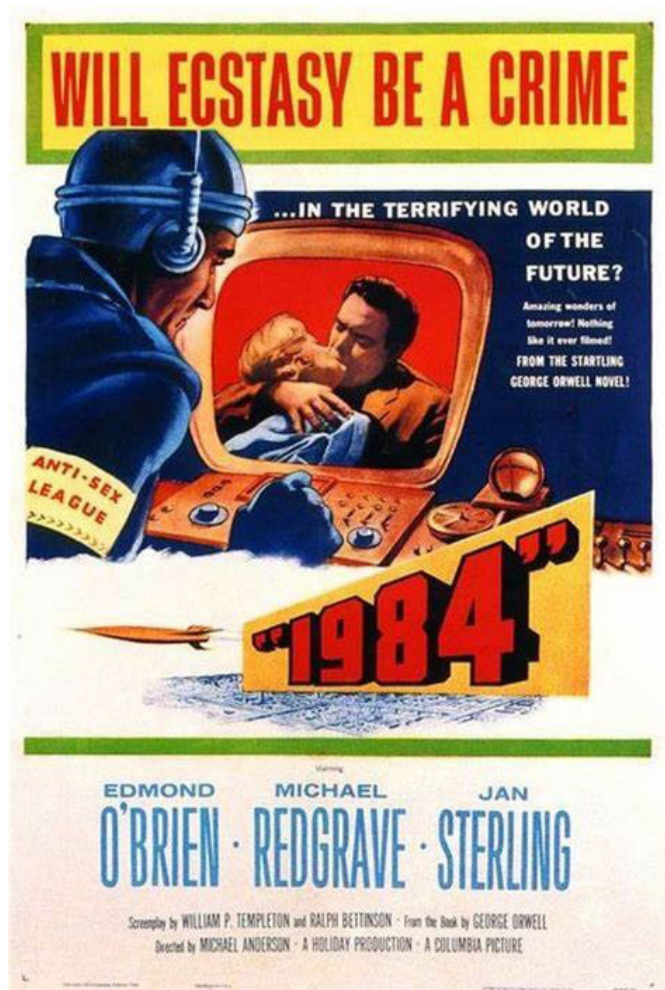


Fig. 3 © Columbia Pictures

narcóticos se hace como medio de control en el interior de la trama y no como motivo generacional y donde la referencia sexual se hace expresa, casi como una declaración maquinal referida a alguien que carece de nombre (pues solamente es un número) al tiempo que anhela mantener relaciones sexuales y donde constituye un acto de rebeldía no tomar la droga de la pasividad (con ecos del recurso al opio según define Karl Marx la religión como *leit-motiv* de fondo). Finalmente, el tema de la persecución aparece en la tercera línea como especie de tercera *tagline* que sirve de complemento a las anteriores: “*The state cannot allow this to continue* (No puede permitirse que tal situación se prolongue)”. De acuerdo con ello, el reclamo del viaje al futuro se sintetiza en dos percepciones: la figura del protagonista y la de la maquinaria estatal; o en solamente una percepción: el

estado contra el protagonista. La idea de rebelión implícita en la *tagline* responde a los movimientos sociales del momento, sobre todo en EEUU, contra la Guerra del Vietnam.

En la película *Brazil* las *taglines* dejan parcialmente de lado el tema sexual para dar cabida a la idea de percepción (de estado mental), en una especie de combate que es, al tiempo, individual y social. Así: “*It’s all about flights or fantasy. And the nightmare of reality. Terrorist bombings. And late night shopping. True Love. And creative plumbing. It’s only a state of mind* (Todo sobre vuelos o ensoñaciones. Y sobre la pesadilla de la realidad. Sobre bombardeos terroristas. Sobre compras nocturnas. Sobre el amor verdadero. Y sobre una fontanería creativa. Se trata solamente de un estado de ánimo)”. Es decir, de un encadenamiento de sentimientos y acciones en el marco del cual la pesadilla se presenta, al cabo, como un estado mental, fuertemente influido por *1984* de Orwell, filme del que se considera una adaptación libre.

Finalmente, en lo que se refiere a la versión filmica de *1984* dirigida por Michael Radford, el cartel principal del filme no aporta una *tagline* propiamente dicha, pues la expresión puede integrarse más correctamente en la categoría de *motto*, según hemos establecido en un epígrafe previo. Se expone en el *motto* la inspiración literaria de la versión, a la vez que deliberadamente se ignora la existencia de versiones previas (acaso, como respuesta a la película de Terry Gilliam entonces en producción como refleja el hecho de que se incluya no solo el apellido, que ya había dado lugar a versiones léxicas como “orwelliana”): “*George Orwell’s terrifying vision comes to the Screen* (La terrorífica visión de George Orwell llega a la pantalla)”. En efecto, el contexto metacinematográfico del cine del momento juega ambigüamente con el concepto de pantalla: y es que en la pantalla se ofrece una reflexión sobre las pantallas (reflexión que, por lo demás, forma parte de la visión de Orwell); en otras palabras, se mezcla el proceso de control por “visión” como tema de la novela con el proceso de “visión” en pantalla. Al cabo se ofrece una distopía a partir de la presencia de las pantallas con las que juega irónica y metarreferencialmente el filme, en el que incluso se da cabida a reproducciones de escenas del filme de Anderson, del año 1956.

Otras adaptaciones distópicas de base literaria e índole política en plena Guerra Fría y a las puertas del movimiento “power-flower” característico de los años sesenta se descubren en cineastas franceses como François Truffaut, que en el año 1966 adapta en un filme homónimo la novela *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury (publicada originariamente en Nueva York en 1953), y Jean-Luc Godard, quien un año antes que Truffaut rodó el filme *Lemmy contra Alphaville* (*Alphaville, une étrange aventure de Lemmy Caution*, 1965), el cual, aunque con guion del propio director, se presenta fuertemente deudor tanto de la citada novela de Bradbury como de *1984* de Orwell o de *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley. El filme de Godard carece de *taglines* (*Une étrange aventure de Lemmy Caution* es un subtítulo), algo significativo desde la

perspectiva de la autoría godardiana, que no precisa etiquetas narrativas por cuanto la propia estética fílmica de Godard recela de la linealidad derivada de dichas *taglines*. No obstante, la distribución estadounidense parece hacer caso omiso de lo que representa Godard para intentar ofrecer al público un filme de reminiscencias de espionaje mediante *taglines* como: “*Suddenly the Word is Alphaville... and a Secret Agent is in a Breathless race Against the Masters of the Future!*” (La palabra de impacto es Alphaville... y un agente secreto se entrega a una carrera contrarreloj contra los dominadores del futuro)”, a la vez que se informa sobre cómo la misión acaso guarde relación con alguna tecnología del porvenir. De esta manera, la distribución norteamericana intenta acotar en unos géneros (espionaje y ciencia ficción) una obra inclasificable. Por consiguiente, la *tagline* posee, en realidad, un contexto metafílmico, que convierte la cita en una *filmic tagline* gracias también a la poética referencial del cine del director francés.



Fig. 4 © Pathé Production

En relación con *Fahrenheit* (*Fahrenheit*, 1966), el cartel del filme de Truffaut en su versión originaria, que es británica, muestra la siguiente *tagline*: “*Aflame with the excitement and emotions of tomorrow*”, en la que se hace alusión a “llamaradas de excitación” de un lado y a “emociones del futuro” de otro, a la vez que se juega con la polisemia del término “*aflame*” (que posee el significado de “llamas de fuego” y de “pasión”) y de “*excitement*” (excitación nerviosa y azoramiento), como si fuera una película de índole primordialmente sexual, a pesar de la iconografía del resto del cartel. De esta forma, de la *tagline* surgen dos ideas encadenadas: en primer lugar, la del “éxtasis”, como sucedía en la primera versión de 1984, y, en segundo lugar, la de “futuro”.



Fig. 5 © Universal Studios

En un orden de cosas diferente, si bien es cierto que los grandes clásicos de la Historia del Cine superan el marco de géneros, y aun presentándose como un filme polisémico, una de las claves hermenéuticas de *Los pájaros* (*The Birds*, 1963),

de Alfred Hitchcock, pone en relación su contenido con el ámbito distópico. A este respecto, las *taglines* hacen hincapié en una amenaza procedente de lo alto, del cielo (contenido en el que insiste el bocadillo que, en forma de *motto*, expresa el mismo Hitchcock al presentar el filme en el póster). La idea de “advertencia que procede de arriba” recrea de forma certera la amenaza de los bombardeos alemanes de Londres en la II Guerra Mundial, que inspira a la escritora Daphne du Maurier la novela homónima²¹. No obstante, en lo que se refiere al filme todas las lecturas profundas remarcan, al margen de su clave ecológica, el fuerte

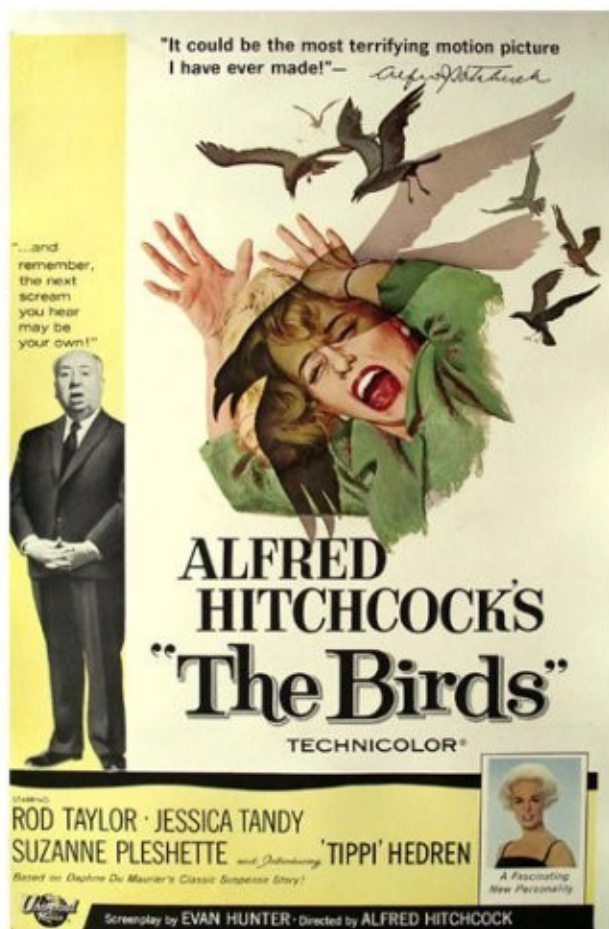


Fig. 6 © Universal Studios

21 A. García Manso, “Los Pájaros. La distopía que Daphne du Maurier legó a la literatura y a las demás artes”, en E. Encabo Fernández, M. Urraco Solanilla & A. Martos García (edd.), *Sagas, distopías y transmedia: Ensayos sobre ficción fantástica*. León: Universidad de León, 2016; pp. 387-406.

contenido sexual subyacente como elemento que provoca el despertar terrible de los pájaros, para certificar el fin de un mundo y el surgimiento de una realidad distópica, en la que el ser humano habrá de refugiarse fuera del aire libre y de la naturaleza.

En principio, en Hitchcock la distopía inspirada en Daphne du Maurier se presenta como hipótesis hermenéutica, al igual que como hipótesis histórica se descubre en *It happened Here* (1966), de Kevin Brownlow y Andrew Mollo, cuya trama se centra en la recreación de la sociedad británica en el supuesto de que la Alemania nazi hubiera ganado la II Guerra Mundial tras los bombardeos sobre Londres. La *tagline* predominante en el filme (incluso en su traducción al español) sitúa así el relato en un contexto histórico de profecía-ficción en los siguientes términos: “*The story of the German occupation of England (Historia de Inglaterra bajo la tiranía de Hitler. Lo que hubiera ocurrido si los alemanes hubiesen atravesado el canal de La Mancha)*”, como expresiones neutras, meramente enunciativas sin descartar la hipótesis en el tiempo verbal de la citada *tagline*.

La idea que desarrolla la película de Brownlow y Mollo procede no tanto como una profecía sociológica a la manera de la anteriormente citada *Things to come*, sino como respuesta a una realidad histórica (la II Guerra Mundial) y a un entorno ideológico (el nazismo) que, ahora bajo la amenaza estalinista, se revive en plena Guerra Fría entre los bloques occidental y soviético. La uniformidad de pensamiento y de actuación domina las relaciones interpersonales de manera aproximada a como se hace en las distopías clásicas que hemos señalado hasta el momento, si bien, en el caso de *It happened here*, es la cercanía en el tiempo de la expansión nazi la que confiere el fuerte simbolismo del filme, tanto que las *taglines* no precisan de otras menciones de tipo sexual (aunque luego dicho tema también esté presente en el filme a través de la idea de la selección genética aria).

3. CONCLUSIÓN: TAGLINE Y DISTOPÍA O DE LA HERMENÉUTICA DEL FILME A LA EXÉGESIS DEL GÉNERO

En definitiva, las *taglines* constituyen una *sui generis* ventana para asomarse tanto sincrónica como diacrónicamente al espacio narrativo de la distopía en el Séptimo Arte. Aunque de manera sumaria y entre otros ámbitos posibles, en los epígrafes precedentes se han recorrido los ámbitos específicamente literario e histórico —además del simbólico, aspecto que se hace explícito en el propio tema distópico—, con el fin de recrear la mentalidad social predominante en el momento de producción de los filmes y descubrir a partir de ello cómo se ha presentado la distopía y sus líneas centrales de interés, que avanzan desde el contenido sexual hacia el inconmensurable peso del pasado. Así, el sexo como elemento distópico responde tanto a un tratamiento sociológico de la rebeldía como de su opuesto, de la sumisión, en tanto la amenaza bélica procede ya desde el cielo, desde la aviación o desde la presencia extraterrestre o espacial.

Ciertamente, los límites conceptuales de las *taglines* en ocasiones aparecen difuminados al compartir el contexto de sus nociones con otros paratextos de los carteles, como son primordialmente el *motto* o el *claim*; no obstante, el objeto de la etiqueta temática es presentar al espectador una ambientación breve de la trama, con nociones sintéticas fáciles de reconocer a la vez que ambiguas, para lo cual el léxico se ofrece como una herramienta eficaz. A este respecto, constituye un logro de comunicación eficaz, más cuando la *tagline* acude a la metarreferencialidad cinematográfica. Así, se presentan contextos donde prima la promesa del erotismo libre, del triunfo de la imaginación, etcétera, sobre las relaciones controladas y la voluntad dominada que constituyen el núcleo narrativo.

En fin, aprender a leer los textos en los carteles (de ahí la precisa taxonomía con la que hemos abierto el presente estudio) y, en lo que se refiere en concreto a las *taglines*, descubrir cómo estas se convierten no solo en herramienta publicitaria, sino en una primera lectura a partir de los conocimientos previos o de las expectativas del espectador al embarcarse en su visionado, impone el examen de las etiquetas temáticas desde la ambigüedad de los contenidos que se abordan. Por lo demás, en calidad de una primera y escueta reseña del contenido de un filme y de la forma en que, de forma apriorística, se invita a su visionado, la *tagline* hace lo que en terminología académica se define como hermenéutica –o, en otras palabras, no se presenta como exégesis o explicación– del título del filme; y es que, en realidad, la exégesis constituye el trasfondo de la trama, la información relativa a cómo funciona un sistema totalitario, que llega a controlar la pulsión sexual y la voluntad general de los ciudadanos. De acuerdo con ello, el apriorismo de una *tagline* constituye su argumento más contundente: interpreta a la vez que informa. Este hecho es lo que aproxima el sentido de la *tagline* fílmica a los actuales titulares de las entradas de redes sociales, según hemos señalado ya, de tal forma que, probablemente, la imagen contemporánea que más se asemeje a una *tagline* fílmica sea la de un “tweet”²².

En definitiva, mediante las *taglines* no se trata de exponer la trama de un filme, sino de comentarla de una manera enigmática al tiempo que poética (o, de forma más exacta, de una manera retórica, conforme hemos establecido también con anterioridad); o, en otras palabras, de generar una especie de microrrelato a partir de la trama general, y ello también en calidad de “narrativa aumentada”²³.

22 Cf., en relación con ejemplos de síntesis de relatos mitológicos en ciento cincuenta caracteres alfabéticos, A. García Manso, “La mitología convertida en Literatura Juvenil: Lecturas e imágenes del héroe Perseo en el siglo XXI”, en Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua, nº 19 (2019).

23 A. J. Gil González, Antonio Jesús, “Narrativa aumentada”, en 1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada, 5 (2015), pp. 45-74.

RESEÑAS

María Luisa Candau Chacón (2020): *La religiosidad en la Edad Moderna*. Síntesis, 401 pp. ISBN 978-84-1357-035-8.

José Antonio Ollero Pina
Universidad de Sevilla

Se puede afirmar sin temor a equivocarnos que este libro, que versa sobre el tema que descubre su título, viene a cubrir una necesidad que tanto el estudioso especializado como, simplemente, el lector interesado en las cuestiones que en él se desarrollan, yendo más allá de la dedicación profesional a la historia, venía demandando. Bastaría esta razón para agradecer a la Editorial Síntesis que lo haya incluido en su colección “Temas de Historia Moderna” y más todavía habiendo encomendado su autoría a la profesora María Luisa Candau Chacón, historiadora de una acreditada producción historiográfica, particularmente en el campo de la historia social eclesiástica y la historia cultural y de género, que garantizaba de antemano la calidad de su resultado. Porque estamos ante una obra de una indudable relevancia cuya apreciación aumenta en la medida en que se comprenden los problemas que ofrece su objeto. Enfrentarse a ellos y dilucidarlos sin que el lector se sienta abrumado es uno de las virtudes de este libro. Con excelente criterio, la profesora Candau aborda en la introducción el concepto de religiosidad. Esta es una cuestión epistemológica que, desde los inicios mismos de la sociología como ciencia, con Durkheim y Max Weber, la sociología de la religión se ha planteado y tratado sin que aún hoy haya desembocado en una definición universalmente aceptada. El mismo problema se reconoce en su proyección en otras ciencias sociales, si nos referimos a la antropología y, en particular, a la historia, como es el caso, teniendo presente que en demasiadas ocasiones han sido estudiados fenómenos de expresión religiosa sin la fundamentación teórica que permita sustentar su interpretación. Nuestra autora, sin embargo, no elude las aportaciones de prestigiosos sociólogos de la religión, así como de historiadores conscientes de esta insuficiencia, y ha procedido desde una reflexión sobre el concepto que haga posible su aplicación como categoría a los siglos modernos porque ineludiblemente sobre el mismo gira toda la exposición posterior. Desde este punto de partida se construye un libro que es antes que nada un libro de historia y de una historia, la de la Modernidad, que se inicia con la ruptura de la unidad religiosa de la Cristiandad occidental vigente en la Edad Media. La de

ambas Iglesias, la latina y la greco-ortodoxa, venía de los siglos anteriores y los intentos de reunificación que se intentaron en el siglo xv, previos a la caída de Constantinopla, terminaron fracasando. La inclusión de las formas religiosas de las Iglesias ortodoxas, de las Iglesias griegas, hasta el mundo ruso y eslavo, por denominarlas de una manera que no oculta sus variedades propias, constituye también un acierto de este libro en un ejercicio encomiable de historia comparada. De todo esto se levanta acta en una obra que se despliega a lo largo de ocho extensos capítulos y que concluye con una selección de textos significativos.

En el camino a un mundo cristiano fragmentado, no sería posible comprender las permanencias y los cambios posteriores que tuvieron lugar en la Edad Moderna sin la consideración panorámica de los componentes fundamentales de la vida religiosa europea de los siglos bajomedievales. Ordenados en una serie de tópicos, las angustias por la salvación personal agudizadas por las crisis superpuestas en relación con la extensión del Purgatorio y el papel mediador de la Iglesia con el recurso de las indulgencias, la importancia que adquiere la predicación en la labor evangelizadora de las poblaciones urbanas, la evolución de la idea de Dios y del papel de los grandes intercesores, la Virgen y los santos, el desarrollo de determinadas formas de piedad, son cuestiones que se tratan en un primer capítulo, que analiza también las corrientes espirituales ortodoxas y heterodoxas del periodo que se explican por sí mismas sin necesidad de considerarlas preludeo de la Reforma. El libro se ordena a partir de aquí en los siete capítulos siguientes. El carácter temático de los tres primeros, es decir, del segundo al cuarto, parece evidente. Es así que el segundo se revela plenamente unitario de acuerdo con su título, que no es otro que "Tiempos de confesionalización. Dogmas y confesiones de fe". Sin que se entienda una preferencia de valor, la autora se enfrenta aquí con la cuestión de la confesionalización, una de las categorías historiográficas, que acuñada fundamentalmente por la historiografía alemana, especialmente por W. Reinhard y H. Schilling, han resultado más polémicas y a la par más fecundas de los últimos decenios. Supone además reconocer que no sería posible estudiar la religiosidad moderna sin esclarecer el agudo problema de la relación dialéctica que se establece entre la misma y la religión como sistema, en cuanto definición teológica y dogmática, que la enmarca. Además, introduce un factor modelador imprescindible, la acción del estado, del poder político, en la conformación de las fronteras eclesiásticas. Confesionalización y disciplinamiento o disciplina social, otro concepto en permanente ebullición interpretativa, impregnan los capítulos tercero y cuarto, desde el adoctrinamiento catequético y la educación académica al encuadramiento de los fieles, controlados y registrados. Como se podrá leer, se explica que no sería un proceso unidireccional en el que se reservara a la comunidad de los mismos fieles el papel de meros receptores pasivos, pero también quedará claro que la religiosidad vivida y las concepciones religiosas asumidas como íntimas y sus formas de expresión no se hubieran desarrollado sin la acción de

las Iglesias institucionalizadas con el apoyo de los poderes políticos. El capítulo cuarto, centrado principalmente en la práctica religiosa, particularmente de la práctica sacramental, vendría a demostrarlo. En este sentido, no sería casual que el capítulo siguiente se oriente hacia otras formas de manifestaciones religiosas que la autora etiqueta ampliamente como “piedad, caridad y buenas obras”, esto es, nos introduce en el ámbito de la conducta dirigida hacia la intimidad del individuo y de éste hacia el prójimo, tal como se expresa en unas formas ya barrocas de la religiosidad. Hay que agradecer a su inteligencia que la exposición de estas cuestiones, cuyo análisis le exige al historiador un conocimiento profundo de la bibliografía y una familiaridad acrisolada con las fuentes documentales, haya abierto al lector la posibilidad de su intelección. Desde la distinción de las distintas formas de piedad, la católica, la reformada y la ortodoxa, se recorre siguiendo el discurso la incidencia de la lectura, comenzando por las Escrituras, especialmente en el mundo social de las iglesias reformadas, la configuración de los modelos piadosos, diferenciados según el género, y las formas piadosas específicas del mundo católico en la relación con la muerte y los muertos, pero también en cuanto al cuerpo por medio del ayuno y las disciplinas. Propias asimismo de la catolicidad barroca, aunque no sólo, son las devociones que la autora incluye en este capítulo como formas devocionales relevantes. Así, la evolución del culto a María Magdalena como ejemplo privilegiado de fabricación de un modelo de santidad femenina, el culto mariano, con un detenimiento concreto en la expansión de su culto como Inmaculada Concepción, porque su significado rebasa ampliamente lo que sería meramente una advocación, para concluir con las devociones cristológicas y eucarísticas.

Tal como creo entenderlo, el libro está estructurado de manera que el capítulo sexto juega en una posición semejante que el segundo. Si en éste resultaba necesario ocuparse en la consolidación de las doctrinas enfrentadas según se produjo en el siglo xvi, el capítulo sexto vuelve sobre lo que se denomina “debates espirituales”, bien que son espirituales en la medida en que de nuevo poseían un carácter doctrinal y el escenario es diferente. Se producen en el siglo XVII y no afectan a la controversia fundamental entre teología católica y reformada, sino que se originaron y se dieron en el seno de cada uno de los bloques religiosos delimitados dogmáticamente: las disputas internas en la Iglesia evangélica luterana, los enfrentamientos entre arminianos y gomaristas sobre el problema de la gracia y la predestinación, núcleo esencial de la teología calvinista, las Iglesias disidentes en Inglaterra y el debate sobre la gracia y la justificación en la Iglesia católica. En último termino, también caben en este momento de quiebras internas de las Iglesias la aparición de movimientos místicos heterodoxos dentro del catolicismo, bien que obedecieron a unas corrientes cuyos antecedentes eran seculares, y el triunfo del conservadurismo ortodoxo en Rusia. Estas polémicas doctrinales se situarían, en principio, en el nivel de la teología elaborada por los teólogos

profesionales, pero no se circunscribieron a círculos restringidos porque, como se sabe, con unas dimensiones dispares, repercutieron social y políticamente. De nuevo se plantea la vinculación entre el sistema doctrinal y la religiosidad que genera, una cuestión que ofrece dificultades hermenéuticas y obliga a refinar los métodos de análisis incluso en aquello que aparentemente es sencillo por inmediato. Esta advertencia es pertinente especialmente para el capítulo séptimo, en el que la profesora Candau desarrolla una espléndida exposición de las formas de expresión religiosas, predominantemente católicas, volcadas hacia la socialización y la exteriorización escénica y espacial, normalmente las más estudiadas en nuestra historiografía. Un campo de investigación que está recogiendo los frutos de la renovación metodológica que se ha experimentado en los últimos años gracias a la labor de una serie de autores cuyas aportaciones recoge la autora. Y es que el tratamiento de la fiesta, las rogativas colectivas, la teatralización de lo religioso, la confusión entre lo sagrado y lo profano, etc., por mencionar algunos de los temas que se hallan este capítulo, interpela una vez más sobre los problemas conceptuales derivados de la relación entre religiosidad popular/religiosidad de élites u otras expresiones terminológicas que se refieren a lo mismo. Hay que preguntarse si la Ilustración del siglo xviii, en cuanto significa racionalización, desplazamiento definitivo de lo teológico del centro del pensamiento, la aplicación de políticas regalistas y secularización, que son los asuntos que se analizan en el último capítulo, significa la conclusión de este dilema; si, todavía más, habría que colocar a la religiosidad en el segundo plano de las sociedades contemporáneas. Evidentemente, la sociología religiosa o de la religión, tanto da, nos enseña que no. Los historiadores, los estudiosos y los lectores a los que nos referíamos al principio encontrarán la respuesta en este libro que está destinado a ocupar un lugar señero en sus bibliotecas.

Manuela Águeda García Garrido y otros (eds.): *Espada de Dios y aliento de la nobleza. El ministerio de la palabra en la España moderna (siglos XVI-XVIII)*. Madrid: Sínderesis, 2020, 252 pp. I.S.B.N.: 978-84-18206-30-6.

MANUEL JOSÉ DE LARA RÓDENAS
Universidad de Huelva

No hace falta detenerse demasiado a la hora de ponderar la importancia que, en cuanto vehículo de transmisión ideológica, además de altavoz doctrinal y moral, tuvo la oratoria sagrada en la Europa de la Edad Moderna. Bien conocida, entre otros especialistas, de los historiadores de la cultura, su responsabilidad en la construcción y defensa de legitimidades políticas ha sido objeto de numerosos estudios que han visto en la predicación (y en su unidad principal, el sermón) uno de los instrumentos esenciales de fijación y difusión de los criterios organizativos del Antiguo Régimen.

Todo estudio, sin embargo, que aborde la predicación postridentina debe partir de la premisa de que es fácil que la valoración que se haga de su papel social se quede corta, pues la influencia de la oratoria en las sociedades modernas fue mucho más allá de la que ejercieron los testimonios manuscritos o impresos que se han conservado. Esto es así no solo porque la vitalidad de los sermones reposó en buena parte sobre un aparato gestual y una adaptación al auditorio a los que ya no podemos acceder en su integridad, sino también porque, en ocasiones, los textos oratorios sobre los que se han elaborado esos estudios nunca fueron concebidos para ser predicados: género literario al fin y al cabo, a veces los sermones —especialmente los impresos— fueron reelaboraciones de predicaciones orales o nacieron para ser llevados directamente a la imprenta, con lo que su fuerza comunicativa inevitablemente se ve disminuida. Lo puntualiza a tiempo Negredo del Cerro: “aunque sea una obviedad recordarlo, [hay que] constatar que trabajamos sobre textos escritos y no sobre lo que predicó”. Es por ello por lo que puede decirse que la presencia del orador sagrado en el despliegue propagandístico de la Iglesia y el Estado fue más intensa que lo que aparentan los esqueletos textuales que le han sobrevivido, de ahí que nunca esté de más insistir en tal presencia.

Eso es lo que hace una obra colectiva que, publicada este mismo año 2020 por la editorial Sínderesis, analiza uno de los aspectos menos tratados de la predicación eclesial en la Edad Moderna, en este caso en España y sus distintos ámbitos

territoriales: las múltiples relaciones establecidas entre la oratoria sagrada y la legitimación de la nobleza, lo que es tanto como decir la instrumentalización del sermón como vía de consolidación de los esquemas estamentales. Se trata de la obra *Espada de Dios y aliento de la nobleza*, título general bajo el que se encuentra un subtítulo explicativo: *El ministerio de la palabra en la España moderna (siglos XVI-XVIII)*. Es un volumen de 252 páginas que reúne un total de once trabajos de especialistas en el tema, además de introducción y epílogo, y que viene coordinado por cuatro historiadores: Manuela Águeda García Garrido, que introduce el libro, Susana Truchuelo García, Jaume Garau y Alejandra Testino-Zafiroopoulos. Como la profesora García Garrido expone en su valiosa introducción, que es mucho más que un preámbulo al uso, el germen de la obra estuvo en un coloquio internacional organizado en París en enero de 2019, cuya organización recayó en el grupo de investigación ERLIS (Équipe de Recherches sur les Littératures, les Imaginaires et les Sociétés) de la Universidad de Caen-Normandía, el IEHM (Instituto de Estudios Hispánicos en la Modernidad) de la Universidad de las Islas Baleares y el ICP (Institut Catholique de Paris). Es, por tanto, la acción combinada de grupos de investigación españoles y franceses (el hispanismo francés, si se quiere) lo que ha dado lugar a esta interesante contribución a la materia, aunque también hay aportaciones llegadas desde Italia.

La materia, como hemos dicho, son las conexiones entabladas entre predicación y nobleza, relaciones de las que ambos elementos resultaron beneficiados. Esas conexiones fueron múltiples y eficaces, aunque hasta aquí no se habían puesto suficientemente de relieve, acostumbrados como estábamos a que la predicación se concibiera tan solo como voz teológica y moral de las reformas o como medio de justificación política del Estado absoluto, tal como fue para Bossuet. Hay, en consecuencia, una dimensión social que se ha descuidado: aunque en ocasiones se predicó desde los púlpitos la igualdad de los fieles ante la esperanza de salvación, las más de las veces esa democracia a lo divino se vio oscurecida por la legitimación de la distribución vertical de la sociedad, querida presuntamente por Dios y perteneciente, por tanto, al orden natural de las cosas.

Bajo esta perspectiva, la oratoria y la nobleza se relacionaron de manera prismática: no solo muchos oradores fueron nobles o predicaron para nobles, sino que a menudo fundamentaron la naturaleza exclusiva de la aristocracia, definieron sus funciones, defendieron la limpieza de sangre sobre principios morales y, a cambio, en no pocos casos, ascendieron en el escalafón de la clerecía o de la predicación mediante la influencia de las casas nobiliarias a las que se vincularon. Porque muchos predicadores, en una sociedad de oyentes, lograron alcanzar y hacer valer un gran protagonismo en la vida pública y solieron descollar en tanto figuras dotadas de un enorme poder de penetración en conductas y hábitos. Pero no era lo mismo el predicador cuaresmal que contrataba un ayuntamiento que el orador clientelarmente unido a un linaje o aquel que se convertía, ante un auditorio ya masivo, en estrella de la palabra y ariete de una ideología.

De estos últimos trata este libro. Como afirma Manuela Águeda García Garrido al introducir el volumen, “el estudio de las estrategias y discursos que esgrimieron los ministros de la palabra en la España del Antiguo Régimen podría explicar cuáles fueron los recursos que, desde el púlpito, se usaron en defensa del estatuto nobiliario; qué intereses podía tener la nobleza promocionando a los predicadores o incluso si estos fueron los auténticos baluartes del supuesto inmovilismo estamental durante el Antiguo Régimen”. Del conjunto de los trabajos aquí reunidos se desprende, efectivamente, que, abonando el esfuerzo teórico de justificación de la sociedad estamental, la predicación se dirigía a una concurrencia que ya de por sí aceptaba el estatus social como parte de la naturaleza humana y que la identificación de la nobleza con la virtud (que semánticamente perdura hasta hoy) fue un poderoso subsuelo sobre el que el orador trabajó, más conscientemente que menos, su idea de la inmutabilidad de las diferencias sociales.

Yendo a los trabajos que componen la obra, Fernando Negredo del Cerro analiza en su capítulo la predicación en la corte de los Austrias durante el siglo XVII y las clientelas eclesiásticas que se formaron en palacio, donde el 11% de los predicadores que, por ejemplo, nombró Felipe IV procedían de familias aristocráticas, muchos de ellos segundones o bastardos. Repasa el perfil y proyección de algunos de ellos y culmina su estudio abordando el papel del púlpito como órgano de cohesión social, especialmente en su intención de prolongar el sentido de la nobleza a pesar de los mensajes igualitarios del ascetismo de su tiempo.

Jaume Garau, por su parte, se dedica a analizar la figura y la obra del predicador real Jerónimo de Florencia, jesuita y especialista en oraciones fúnebres de la aristocracia. Su competencia con Fray Hortensio Félix Paravicino, sus desavenencias con Luis de Góngora por la inacción de Florencia en el ajusticiamiento de Rodrigo Calderón, su carácter pionero en el llamado (por Negredo) “aulicismo” de la Compañía de Jesús y las honras fúnebres predicadas en las muertes de nobles y miembros de la casa real (especialmente la de Felipe III) conforman el tenor del capítulo.

La contribución de Rafael Lazcano González va dirigida al estudio de la obra *El privado cristiano*, del agustino Fray Enrique de Mendoza, dedicada a la privanza del Conde Duque de Olivares. El género, tradicional en la política europea, ya había dado algunos frutos muy señalados, en los que se abordaban ideas sobre la formación cortesana y la opinión pública. Como señala el autor, Mendoza establece para el privado una tríada de cualidades indispensables: prudencia, paciencia y sabiduría. Luego, se introduce en una serie de consejos prácticos –nada maquiavélicos– para el desempeño del buen gobierno, que se resumen en la necesidad de “adelantar en el servicio del Príncipe, y el bien de la República, y en publicar, y ejecutar justicia en todas sus acciones, prudencia en sus consejos, y modestia en su prosperidad”.

José Jaime García Bernal, uno de los mayores conocedores del ceremonial (festivo y otros) de la España moderna, trata sobre el proceso de reforma descalza de la orden de La Merced en Andalucía y sobre el conjunto de predicaciones que solemnizaron las funciones inaugurales de la iglesia de San José de Sevilla y de los conventos de El Viso, Rota y Huelva. Basándose, en especial, en las crónicas mercedarias de Fray Juan de San Ramón y Fray Pedro de San Cecilio, García Bernal desenmascara el haz de relaciones nobiliarias que impulsó y acompañó la reforma (en la que destacó, fundamentalmente, la acción de los condes de Castellar y los duques de Medina Sidonia y de Arcos) y el intenso uso del púlpito hecho por los padres mercedarios descalzos, lo que llama la atención en “una recolección orientada, desde sus inicios –como dice el propio autor–, hacia la vida retirada, la oración y la penitencia”.

A la predicación fúnebre en honor de Carlos II va destinado el capítulo de Sarah Voinier. Tras examinar un corpus de treinta y cuatro sermones funerales pronunciados entre noviembre de 1700 y julio de 1701, Voinier hace un recorrido prosopográfico por los perfiles de estos predicadores, identificando el *cursus honorum* que siguió la mayoría y caracterizando el tipo esquemático de oración fúnebre que normalmente reprodujeron. La correspondencia entre élite social y élite eclesiástica y las relaciones de ida y vuelta establecidas entre ellas constituyen el fondo de la aportación, pues, en palabras de su autora, basadas en apreciaciones de los propios sermones, “solo los hombres más sabios, dotados de grandes aptitudes intelectuales, son capaces de celebrar a los grandes de este mundo”.

También sobre la oratoria sagrada en tiempos de Carlos II, en este caso en su Real Capilla, trabaja Francisco José García Pérez. Ya desde la época de la regencia de Mariana de Austria, el autor destaca la “desorbitada entrada” de nuevos predicadores en la Capilla, respaldados por “las propias ambiciones de la nobleza”, que pusieron toda su sabiduría oratoria al servicio de la legitimación de la regente. El intervencionismo de la nobleza en la predicación y el combate de clientelas políticas que se entabló en tiempos de Valenzuela y Juan José de Austria a través de la palabra –“guerra de sermones” lo llama García Pérez– forman lo esencial de sus páginas.

El capítulo firmado por Susana Truchuelo estudia la oratoria sagrada en las villas vascas, especialmente San Sebastián. Partiendo del asentamiento de la Compañía de Jesús en el País Vasco, no exento de dificultades por las resistencias de grupos de poder locales y del Consejo de Castilla, la autora se centra en la competencia abierta –“batalla”, en palabras de José Ignacio Tellechea– entre las órdenes religiosas por la conquista del púlpito, en la que los jesuitas se enfrentaron fundamentalmente a los dominicos. Este enfrentamiento desarrollado no solo entre eclesiásticos, sino también entre linajes nobles, de pro-jesuitas y anti-

jesuitas, se saldó con el triunfo de la Compañía, basado entre otras cosas en la atracción de “la voluntad de cada vez más *nobles y principales*”.

Estrella Ruiz-Gálvez Priego trata en su texto sobre las relaciones “casi horizontales” —en todo caso, poco jerárquicas— de la infanta Isabel Clara Eugenia y su confesor, el franciscano Fray Andrés de Soto, con el telón de fondo de la “reconquista católica” de los Países Bajos. Ruiz-Gálvez examina los pormenores de su elección como confesor (franciscano, como pedía la tradición para las mujeres de la corte), pero se centra en su actividad como tratadista moral y en la influencia religiosa que tuvo en lo que la autora denomina el “frente del norte”, frontera con los protestantes que exigió el planteamiento de una “guerra ideológica”. El estudio de su *Tratado de la redención del tiempo cautivo* y de sus hagiografías de San José y Santa Ana, entre otras obras del mismo género, constituyen el grueso del capítulo.

“Predicar en la Italia española” es el título de la aportación de Elisa Novi Chavarría, en la que la historiadora analiza cómo “los púlpitos aseguraron una forma de legitimación y consolidación de las redes familiares”. Para ello sigue el rastro de cinco predicadores cercanos al poder (uno de los cuales, Fray Lorenzo de Brindisi, fue incluso elevado al cargo de embajador), todos ellos amparados en su fama de oradores y en su contribución a la justificación política. En medio de las relaciones entre predicación y gobierno, el final del capítulo es una breve reflexión en materia de obediencia al príncipe, en la que lógicamente salen a relucir los jesuitas.

La predicación a los pueblos indígenas de Nueva España, en la segunda mitad del siglo XVI, es el tema del que trata Éric Roulet. Analiza, así, la figura de los “predicadores de indios”, calculando su número, repasando las cualidades recomendadas por los concilios provinciales y capítulos de órdenes y examinando algunas cuestiones relativas a la forma de predicar, sobre todo ligadas a la lengua elegida, en torno a lo cual recelaron mucho los tratadistas. La acción evangelizadora sobre las élites indígenas, en especial sobre los hijos de los caciques locales, y su parcial recepción por parte de estos completa el texto de Roulet.

El último capítulo es el que dedica Anna Busquets Alemany a la predicación desarrollada en China por religiosos españoles en la primera mitad del siglo XVII, época en la que el “monopolio” misionero jesuita había sido ya sustituido por una diversidad de asentamientos de distintas órdenes mendicantes. Pese a lo llamativo del fenómeno misionero en Extremo Oriente, la autora recuerda que el número de mendicantes en China fue pequeño y que su implantación fue muy lenta, a lo que naturalmente no fueron ajenos los bandazos políticos del imperio chino. El seguimiento de la presencia de religiosos en las embajadas enviadas desde Filipinas, en las que a menudo desempeñaron un papel diplomático, y el estudio de las características de la predicación y evangelización vinculadas a las

élites políticas y culturales chinas y a la fundación de escuelas cristianas forman el grueso del capítulo.

Un breve epílogo, de naturaleza literaria, del jesuita Rossano Zas Friz de Col pone una nota relajada en un libro que, como puede comprobarse por los once trabajos que contiene, responde inequívocamente a su título y propósitos y, en definitiva, supone una aportación de primer nivel al estudio de la predicación en España durante la Edad Moderna. Por su amplitud geográfica (nada común en este tipo de obras) y por la especial atención que se dedica al siglo XVII, que permanecía algo eclipsado por la que se había dirigido tradicionalmente al XVIII, es un volumen que va a ocupar un sitio de referencia en la futura labor de investigación sobre la palabra predicada: un género de principal importancia en la construcción ideológica de la Europa moderna, razón por la cual, como afirma Manuela Águeda García Garrido, el estudio de sus protagonistas resulta particularmente revelador, pues la acción del orador sagrado sobre su auditorio “también interviene e incluso determina su manera de ver el poder, el mundo y las relaciones personales”.

Alberto Corada Alonso (2020): *Iglesia, conflicto y patronazgo. La colegiata de Aguilar de Campoo en la Edad Moderna (1541-1852)*. Ediciones Universidad de Salamanca, 542 pp. ISBN 9788413113364.

ÁLVARO PAJARES GONZÁLEZ

Hemos de congratularnos por la reciente aparición de un estudio monográfico sobre una institución eclesiástica que no ha sido todavía convenientemente estudiada por la historiografía española, las colegiatas. Fruto de la labor investigadora del doctor en historia moderna, Alberto Corada Alonso, ha sido editado por la Universidad de Salamanca en 2020 y se centra en la iglesia colegial de San Miguel de Aguilar de Campoo, en la montaña palentina. Se suma, así, al estudio de otras importantes colegiatas de la geografía peninsular, que han sido bautizadas con el descriptivo apelativo de “catedrales de segundo orden”, pues su transcendental papel en la sociedad antiguorregimental ha de ser puesto en valor a través de una investigación constante. Pese a que se trata de un trabajo que *a priori* puede parecer local, un eficaz análisis comparativo permite romper ese corsé, estableciendo paralelismos y puntos de unión, convirtiéndose incluso en un modelo de estudio para esta institución. Todo ello en base a una sólida investigación archivística en diferentes fondos, donde no se restringe a analizar los fondos parroquiales y municipales, sino también los ricos fondos diocesanos y vaticanos, entre otros.

El estudio se estructura en diez grandes capítulos, donde se incluye la introducción y las conclusiones, ambas de gran valor por su concisión y claridad. El enfoque del trabajo, como reconoce el propio autor, es de carácter eminentemente institucional y jurisdiccional. Y así, tras una introducción donde se enmarca convenientemente el objeto de estudio, el segundo epígrafe describe el contexto en el que se produjo la erección de esta colegiata y sus consecuencias. Su creación fue posible gracias al patronazgo laico ejercido por el III marqués de Aguilar, quien consiguió obtener la bula de Paulo III en 1541. Patrocinio que se inscribe dentro de los habituales mecanismos de representación y legitimación de la élite nobiliaria, convirtiéndose además en un eficaz instrumento de control señorial dentro de sus estados.

La idea principal que subyace a lo largo de todo el trabajo redunda en el hecho de que, la erección de una colegiata, vino a perturbar en todos los ámbitos la

situación de un espacio geográfico concreto. Se convirtió, por tanto, en un foco de dinamismo económico y cultural, así como una vía de ascenso social para las élites locales, tal y como se encargará de demostrarnos el autor a lo largo de todo el trabajo. En este sentido, trajo consigo importantes consecuencias para toda la comarca por lo que, inmediatamente, generó una tenaz resistencia por parte del obispo de Burgos. El principal obstáculo radicó en la concesión de poderes “quasi episcopales” a la nueva institución, en especial debido a su exención, es decir, al situarse directamente bajo la jurisdicción de la Santa Sede. Para solventar este problema, ese mismo año se redactó una concordia que regulaba ciertas cuestiones y que se adjuntó a la propia bula. Pese a ello, el cabildo colegial siempre apeló a la primacía del documento apostólico, dando lugar a una dicotomía normativa, que favoreció el constante enfrentamiento con la autoridad diocesana a lo largo de toda su historia. De hecho, esta cuestión se convierte en el *leitmotiv* e hilo conductor de todo el trabajo.

Este, no obstante, no fue el único problema que generó este cambio de estatus, pues supuso la supresión de tres colegiatas de gran antigüedad enclavadas dentro de los estados señoriales del marqués (Elines, Castañeda y Escalada), decretándose también la necesidad de integrar sus mesas capitulares en la nueva colegiata con el fin de garantizar el mantenimiento de su cabildo. Asimismo, se suprimieron las dos parroquias existentes en Aguilar, Santa Cecilia y San Andrés, y el abad asumió las funciones arciprestales, pasando a controlar —o al menos influir— en otras instituciones locales como ermitas, cofradías, obras pías, capellanías, etc. La resistencia a estos cambios provocó que los primeros años fueran convulsos y no se llegara a aprobar un reglamento que regulara su funcionamiento hasta 1554.

Los primeros epígrafes se centran en el estudio institucional, dedicando el tercer capítulo a reconstruir de forma pormenorizada la composición y funcionamiento de la institución, formada por veintidós prebendados: cuatro dignidades (abad, maestrescuela, chantre y arcipreste), diez canónigos y ocho racioneros. Aunque aborda múltiples aspectos, cabe destacar el estudio que realiza sobre el sistema benefical, así como el sistema de provisión de las canonjías a través de un concurso-oposición. Por su parte, las cuatro dignidades eran de patronato laico, designadas directamente por el marqués —aunque su colación o institución canónica dependía del ordinario—, destacando las amplias competencias y atribuciones de la figura del abad. A continuación, el cuarto capítulo sigue profundizando en la organización interna del cabildo, incidiendo en el importante papel tanto de los curatos, como de los diferentes oficiales del cabildo (mayordomos, contadores, secretarios, etc), dedicando un apartado a subrayar el importante papel del cabildo como contrapeso de la autoridad abacial. Se detiene también a dilucidar el funcionamiento de la mesa capitular, fundamental para comprender cuál era el principal sostén económico de una institución de estas características, en especial las rentas decimales. En el quinto capítulo prosigue el análisis de otras

figuras que, sin poseer un beneficio en la misma, se encontraban estrechamente vinculadas a la institución, como es el caso del sacristán o el campanero, haciendo especial hincapié en la importancia que adquirió el coro y la capilla musical en estas instituciones cuyo objetivo principal no era otro que la dignificación del culto divino.

Por su parte, el sexto capítulo se centra en el funcionamiento de la audiencia abacial, pues son precisamente las prerrogativas jurisdiccionales asumidas por el abad las que se convierten en la otra piedra angular de este trabajo. Esta disputa jurisdiccional desembocó en un sinfín de conflictos judiciales y, en ocasiones, extrajudiciales, con episodios puntuales de violencia, que se van desgranando a lo largo del relato. En este sentido, los capítulos siete y ocho, profundizan en la tensa relación con la autoridad diocesana, en especial a través de la principal herramienta con la que contaron los obispos para el control de esta colegiata, esto es, las visitas pastorales que habían de realizar, además, personalmente. Paradójicamente, un cabildo menor como el de Aguilar consiguió defender sus derechos y preeminencias, obteniendo sentencias favorables a sus intereses en instancias superiores como la nunciatura, la rota romana o el consejo de Castilla.

Finalmente, se cierra este amplio trabajo, enmarcado en la larga duración, con la supresión de la colegiata a raíz de las medidas liberales del siglo XIX, en concreto mediante el concordato suscrito con la Santa Sede en 1851. Pese a que se trataba de una forma de vida en crisis y decadencia ya desde finales del siglo XVIII, el autor concluye que el Antiguo Régimen se caracterizó fundamentalmente por el peso e importancia que adquirieron las llamadas permanencias, por lo que la disolución de este sistema fue un proceso lento y costoso que tuvo que hacer frente a fuertes resistencias. Por último, en el primero de los apéndices –así como en los cuadros y tablas que acompañan al estudio– inicia –en la medida que le ha permitido la documentación conservada– un análisis prosopográfico de los miembros del cabildo que necesariamente ha de ser continuado para poder conocer la realidad social de esta institución antiguorregimental.

En definitiva, nos ofrece una visión bastante completa y pormenorizada de la evolución de la colegiata de Aguilar a lo largo de toda su existencia y se constituye, por tanto, en la punta de lanza para continuar desentrañando los entresijos de una institución eclesiástica injustamente olvidada, por lo que todavía queda mucho trabajo por delante.

Rosa M.^a Alabrus Iglesias (2019): *Razones y emociones femeninas. Hipólita de Rocabertí y las monjas catalanas del Barroco*. Ediciones Cátedra, 2019, 271 pp. ISBN: 978-84-376-4060-0.

SILVIA DE LA FUENTE PABLOS
Universidad de Valladolid

En 2019 se publicó una nueva monografía de la modernista R. M.^a Alabrus Iglesias, reconocida especialista que ha centrado sus investigaciones en el ámbito político, cultural y religioso. La autora de *Tradición y modernidad: el pensamiento de los dominicos en la Corona de Aragón en los siglos XVII y XVIII* (2011) o de *Teresa de Jesús: la construcción de la santidad femenina* (2015), poniendo de relieve su conocimiento de la espiritualidad en el Antiguo Régimen, se introduce en la historia de las emociones de las monjas del Barroco. Lo hace a través del análisis de varios casos concretos, y cuenta para ello con fuentes documentales de primer orden, que han sido analizadas con el rigor y destreza de una especialista.

A través de la revisión de las autobiografías de varias religiosas catalanas, que ejercieron alguna influencia dentro y fuera de sus conventos, Rosa M.^a Alabrus indaga en el predominio que los confesores ejercieron sobre ellas. Centrando el estudio entre el alumbradismo del siglo XVI y el molinosismo del XVII.

En el primer capítulo la obra nos descubre la gran influencia que Ignacio de Loyola ejerció sobre algunas mujeres del Principado. Fue el caso de Isabel Rosel que, tras enviudar, se inscribió en la recién fundada orden de los jesuitas con el propósito de profesar en ella, lo que le supuso la expulsión de la misma. La negativa a su acceso marcó el carácter masculino de la orden, y perfiló el control que los hombres, tanto de la institución eclesiástica, como de las órdenes religiosas, impusieron para las religiosas.

De este modo, el relato avanza hasta el periodo posttridentino en el que la espiritualidad femenina acusó profundos cambios. La obligatoriedad de una estricta clausura por parte de los padres conciliares impulsó la figura de algunas prioras, que contribuyeron a incluir los nuevos postulados reformistas en sus conventos. Así sucedió con Jerónima de Rocabertí quien, gracias a un privilegio real, emprendió obras en un viejo convento dominico a cambio de imponer la clausura a sus religiosas. El convento de Nuestra Señora de Los Ángeles y Pie de la Cruz de Barcelona, donde ejerció su labor reformadora Jerónima, fue el mismo en el que más tarde profesó su sobrina Hipólita de Rocabertí.

A mediados del siglo xvi, el temor hacia desviaciones heréticas convirtió al Tribunal del Santo Oficio en el máximo vigilante de la ortodoxia en la frontera hispanofrancesa, puesto que era la vía de entrada a España del ideario de luterano. Sin embargo, la autora analiza un cambio de tendencia en este sentido. El miedo a que las religiosas pudieran profesar como luteranas, fue cediendo terreno ante la amenaza que suponía la influencia ejercida por la figura del demonio en las profesas. Motivo por el que muchos confesores aconsejaron a las hermanas la redacción de sus autobiografías.

Para profundizar en la mística de las monjas catalanas, Rosa M.^a Alabrús examina la influencia que la santa de Ávila, santa Teresa, ejerció sobre ellas. De este modo, nos descubre la relación que esta religiosa mantuvo con Catalina de Cristo, responsable de la incorporación de la orden del Carmelo en Cataluña. La labor fundacional no fue fácil para Catalina. En aquel momento, las expresiones espirituales que Teresa de Jesús plasmó en sus obras estaban siendo objeto de un estricto control, llegando incluso a ser denunciadas ante la Inquisición. La obra nos sitúa así ante la reacción de los defensores de los nuevos postulados reformistas respecto al modelo fundacional teresiano.

En aquella fundación carmelita profesó Estefanía de Rocabertí, sobrina de la mencionada Jerónima, y prima de Hipólita. La joven creció en un ambiente familiar fascinado por la figura de Ignacio de Loyola que le marcó profundamente. Gracias a su relación con los jesuitas, Estefanía conoció a la emperatriz María, hermana de Felipe II, su figura fue clave a la hora de legitimar la nueva institución religiosa.

A medida que avanza el relato nos va introduciendo en la compleja realidad que vivieron aquellas mujeres que decidieron dedicar su vida a la religión en la modernidad. El Concilio de Trento se propuso limitar la religiosidad femenina, enclaustrando a las religiosas las subordinaba a la figura del confesor. Por ese motivo, los beaterios, tendieron a desaparecer y a reconvertirse en conventos.

Sin embargo, hubo mujeres que encontraron en el convento un espacio para la libertad, a pesar de la clausura. Fueron aquellas que sufrieron la violencia doméstica, ya fuera por parte del padre, o del marido. De hecho, la superación de la violencia doméstica se convirtió en fuente de legitimación para las mujeres espirituales del Barroco. Ángela Serafina Prat, es el reflejo de todo ello. Maltratada por su esposo, encontró consuelo en su proyección interior como beata capuchina. Los arrobos y experiencias místicas que tuvo como beata fueron en aumento. Por este motivo, y siguiendo las directrices de su guía espiritual, Diego Pérez de Valdivia, proyectó la fundación de un nuevo convento.

Gracias a la intercesión de Magdalena de San Gerónimo (de la que últimamente la historiografía ha ofrecido interesantes estudios tanto en su faceta asistencial como en el marco del penitenciarismo) Ángela Serafina, logró apoyo regio para cumplir con su deseo fundacional, convirtiéndose en abadesa del primer convento

de capuchinas de Barcelona, Santa Margarita la Real. Allí profesó también su hija Bárbara. Una vez más el papel de la Corona fue clave en el proceso legitimador de las órdenes religiosas.

El mundo visionario cobra especial relevancia en la obra a la hora de abordar el estudio de las emociones de las religiosas. Teresa de Jesús planteaba en su *Libro de la vida* la mística femenina. Sin embargo, la postura de la institución eclesiástica hacia las visiones era de reticencia, fray Luis de León, por ejemplo, abogaba por el cultivo del mundo interior. Además, casos como el de sor María de la Visitación de Nuestra Señora, o el de la beata laica Lucrecia de León (que en su día nos presentó Richard I. Kagan), que fingieron sus experiencias visionarias, contribuyeron a aumentar las sospechas de las visiones femeninas del Barroco. Y es que, “el disciplinamiento tridentino imponía un control sobre las emociones femeninas y la aplicación de criterios jerárquicos de obediencia severa”. Precisamente, esto es lo que propuso, por ejemplo, el franciscano Gerónimo Planes, que las autoridades eclesiásticas fueran las encargadas en discernir entre verdad y falsedad, puesto que las frágiles mujeres, según él, eran proclives a caer en las “ficciones del imaginario sensitivo”.

En aquel contexto, se promovió la canonización de Teresa de Jesús (1622), especialmente interesante para la monarquía. Los dominicos, que desde la Inquisición controlaron las obras de la monja abulense, veían en la recién canonizada el ejemplo de libertad espiritual femenina. Más acorde con sus planteamientos de santidad era el caso de Rosa de Lima, obediente y sumisa ante el confesor. Quedaban por tanto perfilados dos modelos antagónicos de religiosas ejemplares: la libertad de santa Teresa, y la sumisión de santa Rosa de Lima. Todo ello no era sino el reflejo de las rivalidades entre las distintas órdenes religiosas, la realidad de la Iglesia contrarreformista, y los intereses de la Corona.

Hipólita de Rocabertí también encarnó el ejemplo de obediencia ante sus confesores. Rosa M.^a Alabrús ha demostrado ser una gran conocedora de su figura, testimonio de ello son los numerosos trabajos que ha dedicado a esta monja de ascendencia noble. En este caso profundiza en dos aspectos clave de su vida, su extensa producción escrita y su fallido proceso de canonización.

Tras profesar en el dominico convento de Nuestra Señora de los Ángeles de Barcelona, que fundó su tía Jerónima, y siguiendo las pautas marcadas por sus directores espirituales, sor Hipólita acometió la reforma de las agustinas de Santa María de las Magdalenas de la misma ciudad.

Frente a la fundación de conventos, o reforma exterior, emprendida por otras religiosas, Hipólita trató de reformar desde sus escritos, propagando así la reforma la interior.

Comprender la vida y la obra de Rocabertí pasa por tener presente el tiempo en que vivió. Época de desilusión imperial en lo político, y de grandes cambios

marcados por la Contrarreforma en lo espiritual, lo que contribuyó a impregnar de pesimismo sus textos.

El exhaustivo análisis de sus escritos, lleva a la autora a destacar el proceso místico gradual hacia el interior que vivió esta monja desarrollando, además, un modelo doctrinario que habrían de seguir las religiosas de su comunidad.

Otro tipo de textos que se estudian en el libro son los producidos por las religiosas en el interior de sus conventos: epistolarios y autobiografías. Respecto a los primeros, tras analizar brevemente algunas de las cartas escritas por Teresa de Jesús, o Rosa de Lima, la escritora ahonda en la correspondencia que Hipólita de Rocabertí mantuvo con su confesor, Raimundo Samsó, a propósito de las reticencias que este tenía sobre la producción escrita de la monja.

Del mismo modo, profundiza en los escritos autobiográficos advirtiendo la actitud directora que los confesores ejercieron en ellos. Así, partiendo del ejemplo de Teresa de Jesús, la obra centra su atención en los textos escritos por Hipólita de Rocabertí, Ana Domenge, y Teresa Mir March.

Y como la religiosidad femenina tuvo una gran importancia “en el trasvase religioso del protestantismo al catolicismo”, Alabrús se sumerge en el estudio de la vida de varias religiosas que, pese a haber nacido en el seno de familias protestantes francesas, profesaron como monjas. Fue el caso de Elisabeth Levy, hija del calvinista conde de Foix, que lo hizo como terciaria dominica en el convento de Santa Catalina de Tolosa.

Además, tras la firma del Edicto de Nantes (1598), que propugnaba la libertad religiosa, se generó una reacción inmediata por parte de la monarquía española, que trató de recatolizar el país vecino. Juliana Morell representaba el modelo de mujer arrepentida que deseaba cambiar su modo de vida, un modelo proyectado por jesuitas y dominicos destinado a impulsar la recatolización ansiada por la Corona.

Nacida en Barcelona e hija de un mercader acomodado, desde niña Juliana recibió una esmerada formación, y desarrolló una gran capacidad para transmitir los conocimientos adquiridos. Mientras su padre aspiraba a que su hija divulgara su saber, ella se decantó por una vida de recogimiento y espiritualidad, profesando finalmente en el dominico convento de Santa Práxedes de Aviñón donde llegaría a ser priora.

Una mujer que se adaptó al autocontrol de sus emociones, tal y como exigía la Iglesia católica, siempre vigilante de que no se rompiera ese equilibrio razón-emoción.

El libro vuelve su mirada a la figura de Hipólita Rocabertí para adentrarse en el análisis de su fallido proceso de canonización. Impulsada por su sobrino, el también dominico Juan Tomás de Rocabertí, la causa topó con diversos obstáculos desde sus inicios. Aspectos como la nueva normativa dictada por Urbano VIII, por la que se establecía que debía transcurrir un plazo mínimo de cincuenta años desde que

el candidato había fallecido para poder ser promocionado, sin duda influyeron. Pero, sobre todo, las sospechas de alumbradismo y quietismo, contribuyeron a perjudicar el proceso de sor Hipólita. De hecho, su recogimiento, centrado en la contemplación y en la escritura, serían vistos con gran escepticismo, lo que supuso el cuestionamiento de su espiritualidad. Y junto lo anterior, la autora pone en relieve el contexto histórico, la coyuntura política del momento fue determinante para que la canonización impulsada por Juan Tomás de Rocabertí fuera paralizada.

Sin embargo, gracias a una exhaustiva labor de análisis documental, Rosa M^a Alabrús, da cuenta de otro intento por elevar a los altares a sor Hipólita. Tuvo lugar en el contexto del austracismo político catalán, y fue defendido por Pere Serra y Postius. El reformismo borbónico truncó aquella nueva oportunidad.

Para finalizar, la obra nos acerca desde otra perspectiva la figura de Miguel de Molinos. Este “síndico, agente, postulador y procurador en Roma” formado por los jesuitas, sentó las bases del denominado quietismo molinosista en su obra *Guía Espiritual*. Propugnó la vida contemplativa y relajada, sin control emocional, ni mortificación. La polémica que suscitó el quietismo la reflejan los directores espirituales de la carmelita catalana Eulalia de la Cruz. Aquejada de pérdidas de voluntad (posiblemente producidas por la epilepsia) para evitar el descalificado quietismo, su confesor Carig, trató de erradicar sus experiencias místicas. Sin embargo, su siguiente confesor, Farrés, apostando por el amor a Dios, veía en la figura del demonio una cuestión transcendente, pero, tendió a relativizarla, algo que propugnaba el quietismo.

De obligada lectura para profundizar en el intrincado mundo de la espiritualidad femenina de la Edad Moderna, la Dra. Alabrús nos ofrece una novedosa mirada hacia el interior de las religiosas del Barroco demostrando que, a pesar de la abundancia de estudios sobre monjas postridentinas, aún quedan muchas vías por explorar.

Francisco José García Pérez (2019): *Juan Rodríguez Coronel. Un predicador jesuita en la Corte de Carlos II*. Madrid, Síndesis, 243 pp. ISBN: 978-8416262861.

MANUELA ÁGUEDA GARCÍA GARRIDO
Université de Caen-Normandie

Los estudios sobre la Compañía de Jesús han gozado en los últimos quince años de una excelente acogida en la comunidad universitaria española. Si bien los centrados en la fundación de la orden y su progreso en un contexto de «confesionalización» tanto dentro como fuera de la Península ibérica han sido mayoritarios (Jiménez Pablo, 2014; Betrán Moya, 2010; Ferrer Benimeli, 2008; Burrieza Sánchez, 2007; Carrasco Gómez, 2005; López Arandia, 2005), la introducción de los padres ignacianos en el devenir político de la monarquía hispánica ha sido objeto de sugerentes trabajos que hoy son indispensables para cualquier estudioso de la Compañía de Jesús (García Arenas, 2014; Sánchez González, 2009; Lozano Navarro, 2005). Tampoco han faltado rigurosas propuestas sobre la extinción y restauración de la orden más calumniada de la historia de la Iglesia católica (Giménez López, 2017; Revuelta González, 2013; Fernández Arrillaga, 2002). A todos ellos se han sumado los encomiables esfuerzos de los especialistas por ofrecer una visión panorámica de la presencia ignaciana durante el Antiguo Régimen (Martínez Millán *et alii*, 2012). Asimismo, la creación de un diccionario histórico de los jesuitas (O'Neill y Domínguez, 2001) ha abierto el camino a un nuevo y fecundo terreno de investigación en el que han proliferado semblanzas literarias, espirituales, teológicas y políticas de los miembros insignes de la orden (Hendrikson, 2018; Pasini Carvallo, 2016; Lop Sebastián y Mollá Llácer, 2015; García Hernán, 2013 y 2011; Castro Valdés, 2012).

Es en este mismo terreno donde nos encontramos con el libro del joven historiador mallorquín Francisco José García Pérez, especialista en Historia social de la Iglesia y de la predicación cortesana en los convulsos tiempos del último Austria. Concebido como un ensayo de rehabilitación de la figura político-religiosa del jesuita Juan Rodríguez Coronel (1618-1700), el presente libro es el fruto de una investigación postdoctoral realizada en el marco del Instituto de Estudios Hispánicos en la Modernidad (Universidad de las Islas Baleares). No se trata, ni mucho menos, de su primera publicación en el campo de la oratoria sagrada y sus imbricaciones

en el universo áulico, pues ya cuenta con aportes señeros sobre los predicadores reales de Juan José de Austria (*Obradoiro de Historia moderna*, 2017) y Carlos II (*Hispania sacra*, 2019 y *Archivo ibero-americano*, 2015). Con este libro, corolario de un intenso y apasionante estudio llevado a cabo en más de ocho archivos históricos diferentes, el autor ha querido fijarse dos objetivos mayores: el primero, colmar una importante laguna en el conocimiento que tenemos de la actividad del púlpito real a finales del Seiscientos; el segundo, demostrar la relevancia que tuvo la oratoria sagrada en tanto que herramienta indefectible y eficaz en la evolución política de los espacios de poder, en particular, la capilla real. Difícil pero no imposible tarea para el autor, que esquiva con éxito las dificultades metodológicas de su trabajo y acrecienta sus propósitos con lúcidas conclusiones. Así lo entiende en el prólogo el mayor especialista de la predicación cortesana, Fernando Negro del Cerro.

El libro está dividido en 6 capítulos bien estructurados que presentan los diferentes jalones que marcaron la singladura vital del predicador jesuita (el camino, el banco, el vuelo, el yugo, los resplandores), lo que introduce al lector en una narración trepidante que avanza al ritmo de sermones, ya no solo los del padre Rodríguez Coronel (los 60 que reunió del periodo comprendido entre 1694 y 1695 para su impresión), sino también los que pronunciaron sus contemporáneos (Barcia y Zambrana, Echeverría, Guerra y Ribera o Francisco López, por citar solo a algunos de los más sobresalientes). Con esta fantástica orquestación de voces, se obtiene una visión más completa sobre la compleja realidad del ministerio de la palabra a finales del siglo XVII: la formación del predicador, las preferencias temáticas, la capacidad de invención retórica y los lugares comunes empleados para transmitir las preocupaciones que retinían en las mentalidades colectivas. Incluso nos atreveríamos a decir que en cada una de las citas escrupulosamente seleccionadas se siente el hálito imperecedero de aquellos oradores sagrados, atentos siempre a demostrar lo mejor de sí mismos para acceder a los gajes del oficio, uno de los principales motivos de discordia a partir de enero de 1677, fecha en la que Juan José de Austria se instala en el Buen retiro y procede sin remordimientos a una suerte de purga en la capilla real para silenciar las voces que infamaban su «gobierno caciquil». A partir de entonces, constatamos un mayor recrudescimiento de la censura del púlpito, al que empiezan a acceder candidatos advenedizos desvinculados de las facciones cortesanas que llevaban las riendas del poder durante los años de la regencia. La práctica de tal censura, aunque ya se percibía en los reinados de Felipe III y Felipe IV, evidencia la importancia que tenía el púlpito en la moralización de la oligarquía palatina y la configuración de un discurso desfavorable a las intrigas cortesanas que menoscababan la integridad de la soberanía regia. En este sentido, el padre Rodríguez Coronel recupera algunos relatos veterotestamentarios (Absalón, Jonatán, Josué, Saúl) para denunciar la diseminación y adulteración de las funciones inalienables del poder regio.

Junto a la materia oratoria, el autor elabora un análisis heurístico sobre la situación política de la monarquía española, haciendo hincapié en la formación de redes clientelares e intereses familiares que van perfilando los contornos de una administración ya exhausta por las arbitrariedades de los valimientos que se sucedieron, desde la regencia de Mariana de Austria hasta la muerte de Carlos II. Se eslabonan así reflexiones sobre la «ritualización» de la corona, la naturaleza del poder femenino, la psicología e identidad del soberano, la promoción de los hombres de palacio —entre ellos, los validos—, la constante dialéctica del poder temporal y el espiritual, materializada en las tensiones latentes entre el capellán mayor y el Consejo real, la formación de la manoseada noción de «opinión pública», así como la reivindicación de la meritocracia y fidelidad a la institución monárquica. Precisamente, esta reflexión sobre la lealtad a la corona se concretiza en la inexplicable afinidad existente entre el jesuita y Mariana de Austria, un vínculo de cariz devocional que el autor define en términos de «auténtica admiración» (p. 175). Todo indica que se trataba de un sentimiento recíproco si consideramos la continua protección que ofreció la reina al religioso hasta 1696, convirtiéndolo en su predicador predilecto durante las Cuaresmas. Este privilegiado tutelaje permite, a su vez, que el jesuita desarrolle una meteórica carrera personal que comenzó a brillar en el Colegio Imperial de Madrid antes de alzarse con el púlpito de la capilla real. En sus casi 70 años de ministerio de la palabra, interrumpidos por circunstancias que se consideraron extraordinarias en el día a día de sus coetáneos, percibimos un progresivo desdén por los encendidos discursos que sembraban la discordia en palacio (pp. 95-113), lo que debe entenderse como un claro signo de maduración intelectual. El punto de inflexión puede situarse en 1683, año de temibles incertidumbres para la política exterior de la monarquía hispánica, en que la oratoria de Rodríguez Coronel realiza un asombroso viraje intimista que lo aleja de las tiránicas leyes del aplauso y estimación de los oyentes. De este modo, deja atrás el activo intervencionismo que caracterizó sus primeros años en la Corte para adentrarse en una etapa de introspección y exploración de la dimensión kerigmática de sus sermones, en la que intenta escrutar la «psique del rey» (p. 232). Asimismo, cabe resaltar la importancia de otros temas fundamentales para la comprensión del oficio del púlpito, adaptado a la pastoral jesuita; temas sin los cuales resulta difícil comprender el carisma ignaciano que modeliza la impronta oratoria del padre Rodríguez Coronel, y lo distingue de otros oradores sagrados. Aunque han sido mencionados solo de soslayo, el autor abre una puerta a la consideración del espíritu y metodología que concedían a la predicación de la Compañía su particular marca identitaria. Nos referimos a la pedagogía de la libertad individual, a la defensa de la *discreta caritas*, entendida como única autoridad legítima en el hombre, al igual que las múltiples implicaciones de la trascendencia e inmanencia en la construcción temporal de las instituciones del Antiguo Régimen. Resulta llamativa la personalísima

adaptación del carisma ignaciano en los discursos del predicador, en los cuales conviven las proféticas revelaciones de decadencia política que le endosaron la etiqueta de «temerario» (p. 52), con mensajes de firme confianza en el devenir de la monarquía, inspirados en el principio de universalismo católico que había defendido la dinastía habsbúrgica.

En definitiva, es este un libro esencial, repleto de valiosas consideraciones que nos invitan a repensar la predicación como ministerio pastoral que redundó en la toma de decisiones políticas, siendo malla indispensable del entramado cortesano de la España moderna. La capacidad proteica de los predicadores para adaptarse a las mutaciones de la vida palaciega, reinventando sin cesar modelos de comunicación y disuasión que tuviesen un eco favorable entre los oyentes, pone también de manifiesto la vocación reformadora de la Iglesia española fuera de los incentivos dispuestos por la Contrarreforma en el campo de la lucha antiherética. El metabolismo eclesial de la catolicidad trascendió sus expectativas iniciales, lo que podemos constatar en la búsqueda de perennidad entre aquellos ministros de la palabra que fueron apartados de la misión para la que fueron elegidos. A su manera, el protagonista de este libro supo también encontrar salidas alternativas tras ser abocado al destierro en 1677. Desde esta misma perspectiva, los sermones del padre Rodríguez Coronel no pueden ser interpretados exclusivamente a la luz de una lectura codificada de la realidad social, pues esto significaría limitar su acción pastoral a un mero ejercicio de instrumentalización *ad hoc* del mensaje religioso y, por consecuencia, vaciar de significado la función que ocupaba el predicador en el constructo religioso de su época. Por añadidura, este principio podría extenderse a otros actores de la sociedad en la Edad Moderna. Del mismo modo, inferir que existía una correlación implícita entre los protagonistas de las Sagradas Escrituras y los enemigos interiores de la Corte de Carlos II supone aceptar que los predicadores usaban un lenguaje críptico que solo los aludidos podían entender, lo que invalida el principio de que un sermón tenía por finalidad la instrucción de todos los fieles. Con respecto a estas contradicciones que surgen en la práctica de la oratoria sagrada, el libro de Francisco José García Pérez recuerda el modo en que la sed de poder estipuló los principios de la comunicación religiosa en el espacio privado que ocupaba la capilla de palacio, otorgando legitimidad –muchas veces, cuestionada–, al discurso de la amonestación y la censura.

Antonio Rafael Fernández Paradas, Mercedes Fernández Paradas, Rafael Ravina Ripoll y Luis Bayardo Pesántez (Ed.) (2019): *Humanidades y Ciencias Sociales: interrelaciones con las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento*. Narcea, 333 pp. ISBN 978-84-277-2661-1.

DANIEL DAVID MARTÍNEZ ROMERA
Universidad de Granada

En el contexto de la sociedad de la información en la que nos encontramos inmersos, Humanidades y Ciencias Sociales son las ramas de conocimiento que tienen ante sí un mayor reto de adaptación tecnológica. Ya sea en su vertiente investigadora, educativa o divulgadora. Por ello, esfuerzos como el reflejado en la presente obra tienen un doble valor: de un lado abordan el inexorable acercamiento a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de ramas y materias que parten de un retraso comparativo respecto a Ciencias o Ingenierías; y, de otro, demuestran que ante dicha encrucijada no sólo es la tecnología la que aporta valor añadido, sino que se trata de una verdadera simbiosis.

A lo largo de sus tres bloques de contenido (Arte, Historia, Geografía y Comunicación), se ofrecen ejemplos prácticos sobre el impacto que las TIC tienen en los procesos de investigación, enseñanza y aprendizaje, sino que además es posible observar cómo dicha forma de vehicular los contenidos supone un atractivo sobre su interés y un incremento en la eficiencia sobre su trabajo.

Temas como la pintura, el diseño, el patrimonio o la valoración de las obras de arte son abordados en el primer bloque. Y se asocian con actividades tan vigentes como el trabajo en red, la valoración económica o la digitalización de bienes. Se ofrecen tanto ejemplos de integración tecnológica como, sobre todo, formas más eficientes de abordar tareas tradicionales y habituales en el ámbito del Arte y la Historia del Arte.

El bloque dedicado a Historia introduce relaciones tan interesantes como la virtualización de viajes educativos, el acercamiento a las series de televisión, la importancia crítica de los videojuegos en las nuevas generaciones y su aprovechamiento educativo o el acercamiento a fondos digitales como recurso educativo, entre otras propuestas. Se trata de un amplio abanico que, sin agotar el ámbito de lo posible, ofrece ideas y líneas de trabajo e investigación que es interesante considerar en contextos universitarios y preuniversitarios.

El último bloque de contenidos, el dedicado a Geografía y Comunicación, pone sobre la mesa temas como la elaboración de cartografía temática o la dinamización del aula mediante el trabajo sincrónico de contenidos multimedia mediante anotaciones de vídeo. Así como la evaluación de la situación de la competencia digital en diversas titulaciones de geografía y comunicación. Lo que, además, supone una apostilla muy adecuada sobre la cuestión: es necesario introducir las tecnologías, pero también evaluar su asimilación y pertinencia a la disciplina. De lo contrario el esfuerzo renovador puede devenir estéril.

Gracias a este recorrido, el lector interesado en la renovación de los procesos de investigación, enseñanza y aprendizaje de las ramas Humana y Social del conocimiento, tiene ante sí una obra que ofrece algunas respuestas pero, sobre todo, varias líneas bien definidas sobre las que seguir explorando. Ya que la renovación tecnológica de estas disciplinas apenas ha comenzado.

Enrique Jiménez Ríos (2019): *Historia del léxico español en obras normativas y de corrección lingüística*. Ibeoramericana Vervuerte (col. Lingüística Iberoamericana, n.º 75), 285 pp. ISBN: 978-84-91920-54-0 (Iberoamericana), 978-3-965456-823-6 (Vervuert), 978-3-96456-824-3 (e-Book).

RAÚL DÍAZ ROSALES
Universidad de Huelva

La labor investigadora de Enrique Jiménez Ríos, profesor titular de Lengua Española en la Universidad de Salamanca, ha gravitado —con gran finura en su análisis— preferentemente en torno al estudio del léxico y a los diccionarios académicos. Títulos como *La crítica lexicográfica y el Diccionario de la Real Academia Española. Obras y autores contra el diccionario* (Anejos de la *Revista de lexicografía*, 2013) o *Divulgación y especialización lexicográfica. El DRAE a la luz de sus reseñas* (Editorial Academia del Hispanismo, 2013) son muestras de un trabajo de observación sistemático que logra abarcar con suficiencia el objeto de estudio proporcionando al lector las claves esenciales del análisis.

En la senda de análisis del léxico desde una propuesta normativa, se sitúa esta obra, que amplía los límites de la sanción académica para abordar la configuración y análisis del léxico español, así como su estudio, crítica y divulgación, a partir de una nutrida representación obras orientadas a la guía lingüística en torno a los criterios de norma y corrección. Se logrará entender, a partir de los textos estudiados, la compleja configuración que en obras normativas ha tenido un léxico continuamente expuesto al neologismo, dado el carácter social de la lengua.

La estructura de la obra queda conformada por «Introducción» (pp. 11-20), en la que expone el objetivo y la metodología de su estudio: se analizarán aquellas obras que atienden a la exposición y explicación de la norma, a la voluntad de erigirse en guías de usos lingüísticos para el autor, indispensables para el rastreo del léxico, que posteriormente acabará legitimado en su incorporación al diccionario. Obras de carácter léxico, más que lexicográfico, el listado propuesto permitirá abordar una tipología muy variada de textos.

El primer capítulo «I. Difusión y explicación de las novedades en el léxico» (pp. 21-40) expone la voluntad de ofrecer al lector interesado tanto las incorporaciones que se producen en el campo léxico como los motivos que las explican, con la Real Academia Española como referencia para el cuidado de la lengua. Así, el

diálogo con esta construcción del léxico que han mostrado autores como Julio Casares o Fernando Lázaro Carreter se une a la atención constante por el léxico nuevo, posibilitadora de la aparición de obras atentas al estado actual de la lengua (así, periodistas y expertos en comunicación son, en muchos casos, responsables de obras orientadoras como manuales y libros de estilo, que en algunos casos alcanzarán una difusión y relevancia inesperadas).

El capítulo «II. De la exposición a la explicación de las novedades léxicas» (pp. 41-62) se inicia con la mención al *Diccionario manual* de la Academia y el *Diccionario de dudas y dificultades* de Manuel Seco. Ambas obras suponen enfoques alternativos a la canonización del léxico que supone su inclusión en el diccionario usual. En este sentido, puede utilizarse la obra académica para exponer la resistencia ante barbarismos, vulgarismo y neologismos innecesarios; o como banco de pruebas —o purgatorio— de ciertas voces a la espera de una sanción que legitime su uso, aunque pudieron haberse erigido en dos obras paralelas con distintos grados de restricción en la asimilación del léxico. Junto con el *Diccionario manual* (obra caracterizada por una mayor apertura al nuevo léxico), surgen los diccionarios de dudas, con una orientación expositiva y explicativa de la que carecían aquella primera obra. De entre todos ellos, destaca la obra de Manuel Seco (la 1.^a edición es de 1961, y la última, con el título *Nuevo diccionarios de dudas y dificultades de la lengua española*, se publica en 2011), que supera la sintética sanción para ofrecer explicaciones sobre las cuestiones que afectan a las voces recogidas. Otras obras de interés son el *Diccionario de uso y dudas de la lengua española* (2001) de José Martínez de Sousa (defensor de la pureza de la lengua ante los extranjerismos); el *Diccionario de dudas e irregularidades de la lengua española* (1991), de David Fernández Villarroel, o el *Diccionario de dudas* (2007), de Antonio Fernández Fernández, o las obras de Santamaría o Fernández Villarroel o Fernández Fernández, entre otros autores. Se cierra el capítulo con el *Diccionario panhispánico de dudas*, que supera la limitación de exposición del *Diccionario manual* para abordar la explicación de las voces que anteriormente solo eran nombradas. En su actitud frente a los extranjerismos, esta obra distingue entre los superfluos y los necesarios, siendo una referencia indudable para un lector que necesite mayor información que la simple inclusión o exclusión del *Diccionario de la lengua española*.

Conocido, sobre todo, por su *Diccionario ideológico de la lengua española* (1972), la encomiable producción de Julio Casares como divulgador didáctico de cuestiones del lenguaje se aborda en «III. Explicar y difundir el léxico nuevo: la labor de Julio Casares» (pp. 63-90). Desde febrero de 1940, con publicaciones en *La Prensa* de Buenos Aires en las que aborda las tareas de la Academia, desarrolla una tarea de divulgación que muestra a los interesados la forma de trabajo de la institución en diversas cuestiones de la lengua, entre ellas la admisión de «palabras nuevas, generales y técnicas, de creación española o extranjera» (p. 64),

con un general rechazo (a no ser que sean imprescindibles para nombrar una nueva realidad, como ocurre con tecnicismos, por ejemplo, que sobrepasan el ámbito de la lengua de especialidad). Esta labor de difusión de los acuerdos de la institución ayudaba a mostrar el sistema de trabajo. Por otro lado, por lo que respecta a los neologismos que incorpora la Academia, se sigue un procedimiento muy concreto: «creación, difusión, aceptación e incorporación en la lengua y en el diccionario» (p. 68). En cualquier caso, la discutida tarea académica de admisión de voces (se puede comprobar desde 2017 anualmente con la revisión de la 23.^a edición del *Diccionario de la lengua española*), que provoca críticas tanto de conservadores como de innovadores, se ciñe a la necesidad de recoger realidades lingüísticas comprobadas. Tanto neologismos como préstamos, como indica Jiménez Ríos, la postura del autor de "castiza, llegando a ser purista" (p. 70). La labor del escritor, que a partir de marzo de 1959 se publica en el periódico *ABC* (la sección se titulaba «La academia española trabaja»), permite reproducir la biografía de ciertas voces, desde su nacimiento hasta la incorporación en la obra académica, datos objetivos que se enriquecen con la erudición crítica del autor. Una labor fundamental que permite saciar la curiosidad del lector acerca del tratamiento del léxico en la Academia.

La fundamental labor de difusión de Casares tuvo pronto nuevos continuadores, entre los que destaca el que posteriormente fuera director de la Real Academia Española (1992-1998), autor de *El dardo en la palabra*, obra fundamental en la difusión de la lengua. En «IV. De la explicación y difusión a la divulgación del léxico: la acción de Fernando Lázaro Carreter» (pp. 91-136), tras un primer marco en el que se analizan las aportaciones de estudiosos como Rafael Lapesa o Emilio Lorenzo, se estudia la aportación de Fernando Lázaro Carreter, que tiene en los tres investigadores citados (Casares, Lapesa y Lorenzo) ilustres antecedentes. Con el primero de ellos comparte el análisis del vocablo, aunque su análisis se dirija, por lo general, a la justificación del rechazo, y no en la explicación de su admisión, como hacía Casares. La articulación teórica de Lázaro Carreter asume el cambio como consustancia a la lengua, con la participación de dos fuerzas en tensión permanente: una conservadora y otra innovadora. La unión de la lengua quedará en manos de la actuación conjunta de todos los hablantes, por lo que colectivos particulares no podrán asumir una mayor visibilidad, como sucede con los periodistas, quienes asimismo son adoptados como modelo por la comunidad de hablantes. Estos textos de Lázaro Carreter tienen como objetivo luchar contra el mal uso de la lengua, a partir de una continuada atención al léxico. Un año después de la aparición de la publicación del primer «dardo» se publica el *Manual de español urgente* de la Agencia EFE, que supera su ámbito primero de aplicación (la labor de una empresa determinada) para convertirse en un libro de consulta general que permite dar respuesta inmediata a cuestiones en las que la dilación del dictamen académico puede resultar inasumible. No significa esto que no

se asuma la autoridad del diccionario o la Academia: serán fundamentales sus criterios en lo existente, pero añadirán consideraciones sobre nuevas formas que aún no figuran entre las tratadas por la RAE. Adquiere, por tanto, un doble valor la obra: codificador para la exigencia de la actualidad, pero también crónica de la historia del léxico. Tras esta obra, surge el *Libro de estilo* de *El País* (1.^a ed., noviembre de 1977, 22.^a y última, mayo de 2014), que también obtiene una atención más allá de los trabajadores a los que en principio se dirigía. Se trata de obras complejas: los libros de estilos no son diccionarios de dudas ni guías de uso, aunque participan, de algún modo de estos componentes. La propuesta de *El País* se alinea por lo general (aunque también se recojan excepciones), con el dictamen académico en una proyección lingüística que, dada su continuidad, refuerza la idea de que la situación lingüística no ha cambiado (el error parece persistir y, por tanto, sigue siendo necesaria la recomendación). Otros periódicos también redactarían este tipo de manual: así, el *Libro de estilo de ABC* (1993), prologado, precisamente, por Lázaro Carreter, o el publicado por *El Mundo* (1996).

El penúltimo capítulo del libro es el más extenso, «V. Antecedentes de este interés por las novedades léxicas» (pp. 137-216), y en él se ofrece un exhaustivo panorama sobre las publicaciones que en el último cuarto del siglo xix y los primeros decenios del siglo xx abordaron el estudio de la lengua española en periódicos (pues la mayor parte de las contribuciones son artículos que «trata de la corrección lingüística perseguida a través de la propiedad y pureza idiomáticas» (p. 137), aunque ya mucho antes podían encontrarse muestras sobre la conciencia lingüística de hablantes que se aproximaban, entre otros fenómenos, al del neologismo. Así, en el siglo xvi encontramos a Juan de Valdés y su *Diálogo de la lengua*, que reivindica el criterio de prestigio (antes que necesidad) para la admisión de préstamos, un criterio compartido por Fernando de Herrera, entre otros autores. El xvii, en cambio, supone la reivindicación, en el lenguaje, de una postura innovadora en literatura (en la lengua culta se persiguen también nuevas vías de expresión), que, sin embrago, a finales de siglo posibilita una literatura decadente con excesivas palabras inventadas, lo que originará una reacción inmediata en el nuevo siglo: la creación de la Real Academia Española (1713). El siglo xviii será testigo de la preocupación por el idioma y la corrección, ante la injerencia de los galicismos, con opiniones encontradas y estudiosos como Antonio de Campany, fray Benito Jerónimo Feijoo o Ignacio Luján. Una preocupación la del galicismo, que alcanza el siglo xix, muy preocupado por la unidad del idioma, a la que tanto aquel como el neologismo podría atacar. 1892 es una fecha clave, con un Congreso Literaria Hispano-Americano organizado por la Asociación de Escritores y Artistas españoles, que aspira a «sentar las bases de una confederación para la defensa de la integridad y pureza de la lengua» (p. 150), otorgando un valor inequívoco al diccionario como referente. Pero no bastarán ni el diccionario ni la gramática para dar una respuesta clara ante ciertos

fenómenos léxicos: aparecerán formatos más adecuados en los que albergar la opinión sobre las cuestiones lingüísticas, en forma de apuntes sobre lengua, como los de Miguel Luis Amunátegui Reyes (*Apuntaciones lexicográficas*, 1907-1909 [1885]), Valentín Gormaz (*Correcciones lexicográficas sobre la lengua castellana en Chile*, 1860) o Rufino José Cuervo (*Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano*, 1876), Ricardo Monner Sans (*Minucias lexicográficas*, 1896) o José Jimeno Ajius (*Naderías. Qolezión de artículos sobre asuntos gramaticales*, 1897), en un repaso que muestra cómo el cambio lingüístico puede consagrar voces anteriormente desechadas. Finalmente, el siglo xx observa la aparición de obras de interesados en la lengua, aunque no especialistas, que reivindican el purismo (así, de Aníbal Echeverría i Reyes, *Voces usadas en Chile*, 1900), aunque comparten espacio con algunas propuestas abiertas a voces extranjeras (como las *Apuntaciones lexicográficas* de Miguel de Toro Gisbert, publicadas en 1910). Cierra Jiménez Ríos este amplio catálogo con un autor de la segunda mitad del siglo xx, Ángel Rosenblat, que prefiere centrarse en la propiedad y en la expresividad antes que en el purismo, habida cuenta de la importancia fundamental de la innovación en el desarrollo de la lengua.

«VI. La situación de hoy» (pp. 217-240) nos permite entender los dos tipos de obras que se desarrollaron a partir de las influencias de Casares y Lázaro Carreter: «uno, de carácter científico, más técnico; y otro, de nuevo, divulgador, y, por tanto, con menos aparato teórico, lingüístico y filológico» (p. 217). Así, en el primer apartado, obras como las de Manuel Casado Velarde (*El castellano actual: usos y normas* [2005 [1986]], que toma como modelo el *Diccionario de dudas y dificultades* (1986 [1961]) de Manuel Seco, la obra de Francisco Marsá (*Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española* (1986) y la amplísima labor de Leonardo Gómez Torrego, que retoma el interés correctivo con obras como el *Manual de español correcto* (1995 [1989]) revisitado posteriormente en el *Nuevo manual de español correcto* (2001), o en el texto *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual* (2006 y 2009), entre otras muchas, donde aborda el léxico, con especial atención a las novedades académicas. Otras aportaciones de interés son las de Manuel Alvar Ezquerro, con las recopilaciones sobre neologismos: *Diccionario de voces de uso actual* (1994) y *Nuevo diccionario de voces de uso actual* (2003). A la corriente más divulgativa pertenecen obras como las de Valentín García Yebra, *El buen uso de las palabras* (2003), que en uno de sus textos niega que la prensa esa siempre una influencia beneficiosa en la expresión lingüística de sus lectores. Obras como la de Alberto Gómez Font (*Donde dice... debiera decir. Manías lingüísticas de un barman corrector*, 2006) se distancia de la anterior con un tono más divulgador en texto heterogéneos que permiten observar un movimiento desde actitudes puristas a posturas más abiertas. Desde una perspectiva sociológica realiza Amando de Miguel sus investigaciones, que cristalizan en volúmenes como *La perversión del lenguaje* (1994) o *Hablando pronto y mal* (2013), mientras que

Álex Grijelmo, en *La punta de la lengua. Críticas con humor sobre el idioma y el diccionario* (2004), continuando la senda de estudio de anteriores obras, cultiva la reflexión sobre el idioma, con especial atención al diccionario (el de 2001), al que reprocha la inclusión de excesivas voces extranjeras, en una postura “más que conservadora” (p. 234).

Las dos páginas que componen el apartado «Final» (241-242) reivindican el valor de la selección de obras estudiadas por tres motivos: dan testimonio del cambio lingüístico; demuestran, en la evolución que se observa en algunos usos, que el error es fundamental para el cambio, y, por último, nos ofrecen el material necesario para reconstruir la historia de las voces estudiadas. Además, como indica Jiménez Ríos, la lectura atenta de estos procesos permite atisbar futuras evoluciones. Un desarrollo en el que ha tenido una importante labor la Real Academia Española a través de la labor lexicográfica realizada: una obra, el diccionario, en la que —según defiende el autor de este libro— es necesario incluir contenido adicional que permita al lector disponer de la información adecuada para la comprensión de la lengua. Cierra el libro una abundante e interesantísima «Bibliografía» (pp. 243-285): una recopilación exhaustiva utilísima para el estudio del léxico

Las líneas anteriores tenían como objetivo el de reivindicar un libro esencial, modélico en su análisis, para el estudio del léxico y el tratamiento normativo que ha suscitado. El valor de esta obra radica en las diversas posibilidades de lectura que ofrece: puede leerse como un extensísimo comentario bibliográfico de las obras más relevantes de la temática abordada, con una gran precisión en los datos que recoge, pero también como compilación lexicográfica, dado que la abundantísima ejemplificación de las diferentes obras citadas permite reconstruir la historia de un gran número de voces (por ejemplo, la de *balompié*, entre muchas otras). De cualquier modo, siempre erigiéndose en un prodigio de erudición que no resulta una pesada carga, sino una estimulante lectura. El libro cumple, con mucho, lo explicitado en su título, permitiendo establecer una revisión diacrónica tanto del léxico como de las obras normativas: se establece así la radiografía del vocabulario español a lo largo de la historia en las reacciones que provocó (heterogéneas, aunque en muchas ocasiones polarizadas entre el rechazo y la aceptación globales). Solo queda esperar futuras actualizaciones que den cuenta de la vitalidad de este tipo de publicaciones justamente en esta época en la que el español queda enmarcado en un panhispanismo que se revela fundamental en su desarrollo.

Cebrián Abellán, F. (Coord.) (2019). *Dinámicas de urbanización en ciudades medias interiores. ¿Hacia un urbanismo más urbano?* Tirant Humanidades. 304 pp. ISBN: 9788417973506.

Irene Sánchez Ondoño
Universidad de Castilla-La Mancha

La publicación en el año 2019 del libro *Dinámicas de urbanización en ciudades medias interiores ¿Hacia un urbanismo más urbano?* Coordinado por Francisco Cebrián Abellán, encaja en un contexto de intensas transformaciones urbanas. Desde finales del siglo XX y, especialmente, en las primeras décadas del XXI, las ciudades han cambiado extraordinariamente su apariencia, lo que ha obligado a repensar la forma de concebir el espacio urbano en diferentes escalas (intra/interurbana). La intensidad de los procesos de urbanización bajo nuevas formas dominantes ha derivado en un debilitamiento del concepto de la ciudad tradicional. Surgen nuevas realidades urbanas y nuevos conceptos que pretenden dar respuesta a los procesos derivados de la globalización y el neoliberalismo, que han dejado como resultado modificaciones funcionales, morfológicas, estructurales... Las ciudades se expanden y dejan límites cada vez más difusos y confusos, donde pierden sentido las fronteras administrativas. La problemática y complejidad de la delimitación de las áreas urbanas está en relación estrecha con la variedad de propuestas que ponen de manifiesto la falta de consenso en la propia definición de la ciudad.

Los efectos derivados de la transición postindustrial y las economías postfordistas, junto a otras casuísticas locales, se han dejado sentir con especial intensidad en las ciudades medias, sometidas a su vez a las lógicas de la dispersión urbana. Bajo estos dos grandes ejes temáticos se articula esta obra. A lo largo de ocho capítulos se recogen diferentes enfoques, planteamientos y metodologías con objeto de analizar lo sucedido en España desde comienzos del siglo XXI, y de manera especial en el periodo comprendido entre 2000 y 2017. Para ello se han identificado dos subperiodos: un primer momento de crecimiento extraordinario (2000-2008), considerado como uno de los más llamativos de nuestra historia reciente desde el punto de vista inmobiliario (urbanismo expansivo); el segundo se inicia con el estallido de la crisis económica y representa dinámicas mucho más atenuadas. La atención se centra en un conjunto de ciudades que en principio

parten de la misma condición: se trata de ciudades intermedias con unos umbrales demográficos entre los 50.000 y los 300.000 habitantes; también son interiores, por lo que aparecen disociadas de los efectos turísticos más característicos de las regiones insulares y el litoral.

En el capítulo I Francisco Cebrián reflexiona sobre “Los procesos de transformación de las ciudades medias. De la ciudad compacta a la metástasis territorial en España” y cómo las manifestaciones de la ciudad dispersa han dado lugar a procesos de reconfiguración territorial, con modificaciones profundas en las morfologías urbanas de las ciudades medias. Por su parte, en el capítulo II, Juan Antonio García, José María Martínez y Luis Alfonso Escudero, a partir de la comparación entre variables de población y vivienda, realizan una exhaustiva radiografía de “Las ciudades medias españolas, nexos en la red urbana nacional: dinámicas demográficas y edificativas”, las cuales han sido especialmente acusadas en lo referente al parque inmobiliario. A su vez se refuerza la idea que posiciona a las ciudades medias como lugares de intermediación entre las grandes ciudades y los espacios rurales, potenciando su rol como nexos territoriales. En el tercer capítulo Carmen Vázquez y José María Martínez a través del estudio de 24 ciudades intermedias pretenden medir el cambio operado a escala de área urbana en “Las ciudades medias de interior y desarrollo territorial: entre la vertebración de nuevas estructuras urbano-territoriales y el despoblamiento de sus entornos provinciales”. Para ello se ha atendido a cuestiones funcionales, de tamaño demográfico y de localización geográfica.

Los capítulos siguientes realizan acertados estudios de caso con otro tipo de metodologías. El capítulo IV, “Crecimiento y extensión reciente en ciudades medias: una aproximación a los cambios en los usos del suelo en las áreas urbanas de Castilla y León”, Gonzalo Andrés y María Jesús González retratan la realidad de Burgos, León y Palencia con una orientación urbana-demográfica en la que se pone de manifiesto la capacidad estructuradora de estas ciudades intermedias, así como las importantes transformaciones de diversa índole localizadas, principalmente, en las periferias urbanas. Los cambios en los usos del suelo también se analizan en el capítulo V “Cambios en los modelos de crecimiento urbano de las ciudades medias. Santander-Torrelavega, Manresa, Pamplona/Iruña y Guadalajara”. Eduardo Olazabal y Carmen Bellet parten de otra metodología en la que cobran un protagonismo especial los Sistemas de Información Geográfica para el tratamiento de las imágenes de Corine Land Cover y Siose (aparecen también cuestiones relativas a la población y la vivienda). Los resultados permiten contrastar dos modelos de crecimiento con características similares, aunque con comportamientos diferenciados en cuanto a la intensidad del proceso se refiere. Por otra parte, las ciudades medias de la corona metropolitana de Madrid han sido estudiadas por Enrique Pozo y Juana María Rodríguez en el capítulo VI denominado “Las ciudades medias madrileñas:

del fuerte crecimiento demográfico a la ralentización (2000-2017)”. A partir de fuentes económicas y demográficas se mide el cambio urbano de estas ciudades que están condicionadas a la dinámica madrileña por su inclusión dentro del área metropolitana; no obstante, el crecimiento de las 24 ciudades seleccionadas supera los niveles de crecimiento de la capital, con un ritmo mayor durante el primer periodo de análisis (2000-2008).

Los dos restantes capítulos se corresponden con tres estudios de caso de Castilla-La Mancha. Por una parte, en el capítulo VII, se analiza el comportamiento de Talavera de la Reina y su área de influencia para explicar modelos de “Expansión versus recesión urbana a principios del siglo XXI: Talavera de la Reina en el conjunto de áreas urbanas de Castilla-La Mancha”. Carmen García, Miguel Panadero y Francisco Javier Jover analizan el papel de esta ciudad media dentro de un contexto regional en el que aparecen tendencias diferenciadas, pero bajo un patrón común dominado por la suburbanización y tejidos urbanos poco densos. Dentro de la provincia de Ciudad Real, M^a Ángeles Rodríguez elabora el capítulo VIII denominado “modelización del patrón capital-ciudad media industrial en la provincia de Ciudad Real (Castilla-La Mancha)”. Las ciudades analizadas son Ciudad Real y Puertollano, dos ejemplos que representan una expansión más concentrada (en el caso de Ciudad Real) y otro de expansión difusa (Puertollano) derivada fundamentalmente de la relación con los municipios de su área urbana.

El resultado de la obra deja como balance dos aspectos clave: 1º. Los procesos de cambio urbano han sido más acusados en las periferias de las ciudades intermedias según diferentes enfoques. La ciudad central proyecta parte de sus dinámicas a los municipios de las áreas urbanas, que se convierten en las verdaderas protagonistas del cambio. En ellas se reproducen patrones de comportamiento similares que configuran un espacio urbano homogeneizado, con tendencia a la baja densidad y una tipología constructiva predominante (viviendas unifamiliares); 2º. La necesidad de repensar el modelo de ciudad de forma que el cambio se oriente *hacia un urbanismo más urbano* con territorios cohesionados y organizados en torno a Áreas Urbanas Funcionales, donde prime un modelo territorial más sostenible y eficaz.

El texto se acompaña en cada capítulo de tablas de datos, gráficos, cartografía, fotografías —algunas de estas imágenes en color— y bibliografía, que enriquecen y complementan los aspectos analizados. La claridad, actualidad y oportunidad hacen del libro un instrumento de trabajo muy útil para la investigación y docencia en este ámbito geográfico.

Górgolas Martín, Pedro (2020). *El urbanismo en el litoral andaluz tras la última burbuja inmobiliaria. Cambio de ciclo o reincidencia*. Tirant Humanidades. Crónica/geografía; Valencia. 215 pp.

JESÚS MONTEAGUDO LÓPEZ-MENCHERO
Universidad de Huelva

El contenido y la reflexión implícita en este libro se sustentan en la tesis doctoral —Premio Extraordinario de Doctorado— de su autor, profesor del Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio de la Universidad de Sevilla, que analizó la política territorial realizada en Andalucía en las últimas dos décadas, integrando tanto el último periodo alcista inmobiliario como los años de la crisis sistémica ocasionada por su imprevisto derrumbe a partir de 2008.

La burbuja desarrollada en España en los años interseculares (1997-2007) supuso un laboratorio de experimentación idóneo para la puesta en práctica de las tesis neoliberales que, desde años atrás, estaban triunfando en el mundo anglosajón y las habían acogido la totalidad de los organismos internacionales, tanto de alcance global —FMI, Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio— como en la propia la Unión Europea. A resultas de esta nueva ideología dominante, la tradicional dimensión inmobiliaria de la economía española encontró un aliado esencial —para poder desarrollar todo su potencial— en el sector financiero.

El preámbulo del libro se dedica a examinar las causas socioeconómicas que fundamentaron el afloramiento de esta última burbuja inmobiliaria y sus secuelas territoriales, ancladas en la orientación axiomática del planeamiento urbano confeccionado en dicho periodo. El principal epifenómeno territorial del dislate inmobiliario de aquellos años fue la configuración de un modelo disperso y expansivo, caracterizado por una intensa “artificialización territorial”. Esta casuística presenta signos especialmente preocupantes en las zonas costeras, alentada por el salvífico papel económico desempeñado por la actividad turístico-inmobiliaria. Por ello, el caso seleccionado en el libro, para estudiar y demostrar el impacto territorial causado, ha sido el litoral andaluz cuya superficie artificial, como analizan varias fuentes, se ha incrementado, entre 1987 y 2011, a un ritmo de 702 hectáreas/año provocando que, en la actualidad, el 60% de su frente costero se encuentre urbanizado.

El primer capítulo del libro se centra en realizar un diagnóstico del planeamiento municipal vigente en este dominio geográfico litoral. En concreto, analiza el planeamiento general de un total de 77 municipios: 59 de los 62 específicamente costeros más 18 interiores localizados, mayoritariamente, en los cinco Centros Regionales existentes en el litoral —Huelva, Bahía de Cádiz, Bahía de Algeciras, Málaga y Almería— donde las dinámicas asociadas al crecimiento urbano han sido más acusadas. Este estudio se complementa con una disección más pormenorizada del planeamiento municipal de la Costa de Sol Occidental, unidad subregional que se ha significado, dado su indiscutible liderazgo turístico y su inercia, como principal «máquina de crecimiento inmobiliario» de la región. En el ámbito seleccionado —11.040 Km², el 12,65% de la superficie regional— habita el 41,50% de la población total andaluza y su densidad media —316,25 habitantes/Km²— triplica los 96 habitantes/Km² que presenta el conjunto de Andalucía.

El análisis detallado ha permitido desvelar una situación ciertamente alarmante. Sus manifestaciones más significativas son las quiméricas expectativas de crecimiento, asociadas al excesivo volumen de suelo urbanizable que se encuentra en “estado de hibernación”, la importante escala adquirida por la fraudulenta ocupación irregular del suelo rústico con asentamientos residenciales y la ruina territorial causada por la abrupta irrupción de la depresión posburbuja, que nos ha transmitido un paisaje periférico a medio terminar. Algunos datos en el trabajo, demostrativos de esta afirmación, son:

- a. En el dominio territorial del litoral andaluz la superficie total de suelo clasificado como urbano y urbanizable asciende a más del 10% de toda la superficie de los términos municipales analizados.
- b. La ciudad existente en el litoral andaluz adolece de compatibilidad urbana. Para justificar esta afirmación se ha estudiado el *indicador de expansividad urbana* cuyo valor, para una ciudad razonablemente compacta, debe fluctuar entre 100 y 150 m² de suelo urbano/habitante. Pues bien, en el litoral andaluz el valor medio está en torno a 205 m²/hab., es decir, una densidad baja. Sólo 21 de los 77 municipios analizados, entre los que se cuentan las cabeceras de Centros Regionales, presentan un indicador inferior a 150 m²/hab. por el contrario, destacan municipios cuya situación es especialmente preocupante, superando desde los 2.400 a los 250 m²/hab., valores que indican su elevada dispersión urbanística.
- c. Los problemas de la dispersión territorial en el litoral andaluz no se restringen a la expansividad de las ciudades existentes, sino que se prolongan a través de sus expectativas de crecimiento urbanístico, dado el sobredimensionamiento detectado en la superficie clasificada como suelo urbanizable. Proyectadas las expectativas de crecimiento, implicaría un uso residencial de unas 950.000 viviendas, es decir, el equivalente a 2.280.000

habitantes, el 65,30% de la población actual. Esta cantidad triplica la demanda de formación de nuevos hogares estimada por el INE para el conjunto de la Comunidad Andaluza durante el periodo 2018-2033. Para mayor abundamiento en esta desmesura, el trabajo destaca la existencia de 22 municipios en los que la superficie de suelo urbanizable supera a la del suelo urbano.

- d. En determinadas unidades subregionales (Centro Regional de Bahía de Cádiz-Jerez, Centro Regional de Almería, Poniente Almeriense, Centro Regional de Málaga, Costa del Sol Occidental, Bahía de Algeciras y Costa Noroeste de Cádiz), se observa la existencia de importantes ocupaciones irregulares de suelo rústico con edificaciones residenciales, dispersando un cúmulo de enclaves pseudourbanos con graves déficits en materia infraestructural y dotacional, carencias generales en aspectos funcionales y una homologación tipológica —la vivienda unifamiliar aislada— causante de una escasísima diversificación social. A escala municipal, el caso más destacable es, sin lugar a dudas, Chiclana de la Frontera, donde la superficie vinculada a la regularización de asentamientos es de más de 2.500 ha; es decir, el 44% de la existente en el Centro Regional Bahía de Cádiz-Jerez y el 17% de la consignada en el conjunto del litoral andaluz.
- e. El volumen de suelo previsto en el planeamiento de los municipios litorales andaluces, destinado al desarrollo de actuaciones urbanísticas —tanto de renovación de la ciudad existente como orientadas a nuevos crecimientos— asciende a más de 60.000 ha afectadas, mayoritariamente, por una situación de «parálisis crónica» desde los albores de la crisis inmobiliaria de 2008. A estas cifras cabe añadir más de 8.000 ha de suelo urbanizado no edificado, adormecido y desactivado.

El segundo capítulo analiza la respuesta dada a esta patológica situación por la planificación territorial de ámbito subregional formulada en el litoral andaluz. De las 14 unidades territoriales litorales identificadas en el Plan de Ordenación del Territorio de Andalucía (POTA), 12 cuentan con plan subregional (POTS) en vigor —salvo la Aglomeración Urbana de Huelva y la Costa del Sol Occidental—, hecho revelador de que en el litoral se concentra gran parte del esfuerzo de planificación territorial realizado en Andalucía evidenciándose, con ello, que se trata del ámbito donde replican los problemas más graves de la región en materia urbanística y medioambiental.

El estudio se ha centrado, en primer lugar, en valorar la estrategia de ordenación desplegada en relación con el sistema de asentamientos de cada unidad subregional, para poder descifrar las medidas establecidas ante la incuestionable insostenibilidad de los modelos urbanos ideados en el planeamiento municipal vigente. A continuación, se profundiza en una de las cuestiones más polémicas de la planificación subregional de última generación en Andalucía: la identificación

de Áreas de Oportunidad, actuaciones que, por su carácter territorialmente estratégico, han quedado excluidas del crecimiento computable para verificar el cumplimiento de los límites regulados en la Norma 45 del POTA. Finalmente, ante la gran hipoteca territorial que implica la suburbanización irregular que ha invadido el litoral, se avanzan las directrices contempladas en los POTS para su control, ante la diversidad situacional y compleja tipificación que presenta esta casuística patógena.

La principal conclusión extraída de la reflexión elaborada en este capítulo es que, sorprendentemente, la planificación territorial de ámbito subregional—sobvenida al planeamiento municipal— no ha acudido al rescate de la problemática existente. Más bien al contrario: ha sido utilizada como estilete instrumental para reverberar la dilución territorial de las ciudades litorales y, al tiempo, ha sorteado, salvo casos puntuales, la acometida de una solución razonable al conflicto causado por los asentamientos afluídos en suelo rústico.

Sin embargo, la reversión de esta disfuncionalidad necesita, ineludiblemente, una ordenación del territorio enfocada a desterrar el “urbanismo expansivo” del pasado reciente promoviendo, a tal efecto, «la revisión generalizada del planeamiento para adaptarlo a un horizonte de no crecimiento, de contención urbana, de ajuste a las verdaderas necesidades, con una demografía a la baja, y con un parque acumulado de vivienda, que excede de las demandas previsibles en el más expansivo de los escenarios» (Gaja).

El último capítulo del libro se destina a explorar esta posibilidad, donde se escenifican nuevos axiomas de ordenación que han de regir un urbanismo transformador que dé prioridad a la contención en el consumo de suelo, dé énfasis a la revitalización de los desnutridos e inacabados espacios residenciales periféricos de última generación y revierta la anómala situación creada por la importante suburbanización irregular afluída en el litoral andaluz. La posición disciplinar ante este «modelo general de urbanización que se extiende disperso, invasivo, desequilibrador y transformador de las condiciones satisfactorias de la relación de la ciudad con el territorio», como afirma Terán, no parece ofrecer dudas al admitir que, «caso de no corregirse sus aspectos negativos, puede llegar a ser una amenaza seria tanto para el desarrollo económico de la ciudad, como para el bienestar y la cohesión social de la población» (Nel Lo).

El objetivo de este capítulo final responde, por un lado, a la necesidad de tipificar la casuística territorial sobvenida tras la deflagración de la burbuja inmobiliaria y, por otro, a sistematizar las soluciones urbanísticas ensayadas resaltando, como principal campo de batalla del planeamiento urbano en los próximos años, las siguientes cuestiones:

- a. La reconversión de la urbanización de baja densidad en algo distinto que permita una vida digna a sus habitantes. En el caso del litoral andaluz, habrá que otorgar un rol prevalente a la singularidad causada por la importante

suburbanización irregular existente, que ha ocasionado el afloramiento de una nueva «periferia fraudulenta» cuya integración racional en las estructuras territoriales afectadas por esta casuística, cabría calificar de apremiante.

- b. La reconsideración de las condiciones urbanísticas de la «periferia nonata»; es decir, del suelo urbanizado no edificado, inconcluso, que tapiza los confines de las ciudades transmitiendo una sensación de devastación y abandono que urge revertir. Propone promover su compactación mediante concentraciones de edificabilidad e incrementos de densidad neta en determinadas parcelas y liberación de otras para destinarlas a equipamientos y parques de proximidad, como una buena opción de reciclaje urbano.

Sin olvidar, dice, que para dotar de efectividad a esta estrategia de transformación se tendría que evitar consumir más territorio de manera irracional, promoviendo un importante decrecimiento de la «periferia expectante», manifestada en el suelo urbanizable pendiente de desarrollo. Es decir, desactivar la amenaza latente a esta suerte de, en palabras de Gaja, «*urbanismo durmiente* que, en cualquier momento, puede saltar a la realidad».

Fernando de Terán plantea que estamos viviendo una concepción de la política urbanística caracterizada por su excesivo entusiasmo de los principios liberales y su dependencia de la política económica dominante. Y el urbanismo no funciona si falla la política. El Epílogo del libro advierte del peligro subyacente a seguir alentando un “urbanismo reincidente” ante las señales que anuncian la reanimación del sector inmobiliario a partir del año 2014. Por ello, el despliegue de estas nuevas estrategias operativas —favorecedoras de un “urbanismo resiliente”— requiere embridar con ataduras éticas el discurso economicista característico de la planificación urbano-territorial impulsora del “tsunami urbanizador” de la “década prodigiosa del urbanismo español” (1997-2007).

Cabe destacar, de la conclusión del libro reseñado, que el urbanismo practicado en el litoral andaluz durante el último ciclo alcista inmobiliario, lejos de fomentar su resiliencia, ha aumentado su vulnerabilidad al optar por un modelo territorial excesivamente especializado en el turismo residencial, inductor de una fuerte polarización social y claramente insostenible en materia ambiental.

A la riqueza conceptual, analítica y reflexiva del texto, el libro añade un interesante y adecuado aparato estadístico, gráfico y cartográfico que ayuda a comprender y a visibilizar y localizar perfectamente las cuestiones planteadas.

Hoy, cuando la pandemia del coronavirus COVID-19 nos sitúa en un nuevo período crítico de la economía y la sociedad de Andalucía, este libro nos puede poner ante el espejo de lo que debemos evitar para no incurrir en errores que definitivamente habría que haber superado. Esta monografía se convierte, pues, en algo altamente recomendable para el conocimiento de la realidad del litoral andaluz, en el presente y en el inmediato pasado.

Tomás de J. Mateo Sanguino, José Manuel Lozano Domínguez, Iñaki Josep Fernández de Viana González et. al. (2020): *ScienCity 2019. Fomento de la Cultura Científica, Tecnológica y de Innovación en Ciudades Inteligentes*. ETSI Universidad de Huelva, 70 pp. ISBN: 978-1658694988.

JOSÉ MARÍA MORILLAS ALCÁZAR
Universidad de Huelva

La segunda edición de las jornadas *Sciencity*, organizadas por la Escuela Técnica Superior de Ingeniería (ETSI) de la Universidad de Huelva, ha marcado un nuevo hito en el estudio de las denominadas *SmartCities* o Ciudades inteligentes. El antecedente de las mismas, además de la pasada edición de 2018, se encuentra en la *Jornada sobre Ingeniería y Ciudades Inteligentes*, organizadas por la ETSI en el Campus de la Rábida de la Universidad de Huelva en 2015.

La publicación, con textos en español e inglés, se estructura siguiendo el orden de las tres sesiones temáticas que tuvieron lugar en las jornadas, dedicadas a: Agricultura, Seguridad vial y Comunicaciones de datos; Gobernanza, Construcción y Turismo; Emprendimiento, Energía y Sostenibilidad del Planeta. A lo anterior se añade una contribución, fuera de sesión, sobre Medio Ambiente y Planificación Urbana. Los artículos van acompañados de una bibliografía completa y actualizada.

Con este índice, lectores y lectoras pueden preguntarse el porqué de esta reseña en una revista del perfil de *Erebea*, dedicada a las Humanidades y a las Ciencias Sociales. Ahí radica la intención fundamental de este escrito. De un total de sesenta participantes en *ScienCity 2019*, únicamente cuatro, que intervinieron en la sesión dedicada a “Gobernanza, Construcción y Turismo”, pertenecían a áreas vinculadas con el Patrimonio, como son el Turismo, la Arquitectura y la Historia del Arte.

Por tanto, considerando que la ciudad inteligente debe ser la ciudad del futuro, el Patrimonio es una baza fundamental para generar su desarrollo, con dos términos claves como son sostenibilidad y rentabilidad patrimonial. La anterior división entre Ciencias y Letras se difumina, ya que ambas son necesarias en las *Smart Cities*. Cuestiones como la rentabilidad patrimonial suponen una colaboración entre instituciones públicas y privadas y ciudadanía. Esta rentabilidad además se obtiene por acciones como el mecenazgo y el patrocinio. Muchas ciudades

europas *inteligentes*, caso de Milán, París, Roma, Amberes, Amsterdam, Madrid o Sevilla, por citar algunas, se han centrado en la potenciación de iconos artísticos a través de grandes exposiciones, recorridos interactivos que vinculan al artista con la ciudad, casas natales, etc. Todo ello además ha supuesto la creación de *smartzones* concretas, a lo que se une la valoración patrimonial de barrios, edificios y lugares. Nombres como Leonardo da Vinci, Rubens, Rembrandt, Velázquez o Murillo son, sin duda, un reclamo que implica no solo la obtención de dividendos sino igualmente una mejora en la calidad de vida de la ciudadanía y una difusión cultural de primer orden.

En la publicación encontramos la importancia de la sostenibilidad medioambiental y urbana como elementos claves para el desarrollo de la ciudad inteligente. Aportaciones como “Detección de vehículos en pasos de peatones inteligentes mediante *Machine Learning*” (pp. 11-14), “*Overtourism: A challenge for Smart Cities*” (pp. 26-29), “Iconos artísticos y turismo sostenible en Ciudades Inteligentes europeas” (pp. 30-33), “Muelle de Levante en Huelva. Revitalización sostenible de un muelle histórico ligado al uso circular de la energía” (pp.34-36), “Aprendizaje basado en Proyectos para educación en sostenibilidad” (pp. 43-46) o “*A user experience study for Smart Mobility Sistem with bikes*” (pp. 47-50) son algunos ejemplos de la fusión ingeniería, urbanismo, arquitectura, concienciación social y patrimonio.

En la aportación del Prof. Vargas “*Overtourism: a challenge for Smart Cities*” se analizan los efectos negativos del turismo y fenómenos como la *turismofobia* en los centros urbanos de determinados destinos turísticos. Este fenómeno ha generado numerosos problemas de convivencia entre los habitantes de una zona y sus visitantes. Ante ello, el autor plantea hasta qué punto las actividades turísticas inteligentes (*Smart Tourism Initiatives*) generan líneas de actuación en ciudades de gran tradición turística como Barcelona, Valencia y la República Checa. Entre las propuestas destacan la mejor planificación del viaje a través de los dispositivos móviles para reservas de plazas, cálculo de distancias y control de afluencias. En definitiva, se trataría de mejorar la estancia y crear un menor impacto negativo entre la población local. Si bien las nuevas tecnologías no pueden poner solución a los efectos negativos del turismo, pueden contribuir a planificar y mejorar, desde un punto de vista humano y logístico, la gestión turística de un destino. La actual pandemia que padecemos actuará como un revulsivo que cambiará, sin duda, conceptos y planteamientos anteriores.

Las aportaciones de los profesores Morillas y García “Iconos artísticos y turismo sostenible en ciudades inteligentes europeas” proponen, a través del análisis de casos en ciudades como Milán, Sevilla, Ámsterdam o Amberes, el uso beneficioso del patrimonio para un desarrollo sostenible. La asociación y potenciación de iconos artísticos en determinados núcleos urbanos, no solo es fuente de recursos económicos, sino que crea un modelo de gobernanza. En este modelo, a través

de la relación del artista con su entorno, se engloba tanto al ciudadano como al visitante, generando una participación de la población nativa y foránea. Por último, en el diseño de una *Smart Destination Tourism*, la inclusión de las TIC supone una optimización de resultados, mediante la adaptación tecnológica que coloca a la ciudad en una posición privilegiada con claras oportunidades de negocio respecto a otras.

En “Muelle de Levante de Huelva. Revitalización sostenible de un muelle histórico ligado al uso circular de la energía”, los autores Gómez, Carrasco, Andújar y Martínez analizan, como elemento clave para el desarrollo, el sistema de comunicaciones, accesibilidad y nuevas tecnologías, en unión al devenir histórico del puerto onubense en las dos últimas décadas. La integración del puerto con la ciudad y su ría, gracias a una “ordenación urbana y paisajística sostenible y de balance neto de energía positiva” (p.34) que crearía un *amplio espacio urbano continuo* equipado con áreas comerciales y de ocio, recepción de cruceros. Es de destacar la importancia que otorgan a la puesta en valor del patrimonio industrial y portuario rehabilitados que incidiría en la construcción de una ciudad sostenible.

Por ello, en lo que podría considerarse como “la ciudad del futuro” pero que, en realidad, ya es “la ciudad del presente”, las aportaciones desde las Humanidades y las Ciencias Sociales son básicas para que el sistema funcione. De ahí el interés de esta reseña en la que, no solo se pretende resumir lo más destacado de una publicación, sino potenciar el cambio de mentalidad para borrar las tradicionales fronteras, entre las distintas disciplinas científicas basadas en la división entre Ciencias y Letras. Hay que aplaudir, además, la visión de los coordinadores de la publicación que aceptaron, tras los oportunos controles del comité organizador y del comité científico, la inclusión de temáticas que raramente aparecen en otras ediciones de perfil similar. El éxito del evento y de la publicación ha potenciado la celebración de las jornadas *Siencity* 2020.

Edgar Morin (2019): *Les souvenirs viennent à ma rencontre*. Fayard, 450 pp. ISBN 978-2213705705.

ALIDA CARLONI FRANCA
Universidad de Huelva

Es una gran tarea, doblada de una notable responsabilidad redactar una reseña sobre las remembranzas de un hombre planetario como Edgar Morin que, a sus 99 años, escribe sus memorias de una vida plena de acontecimientos surcando el siglo XX y parte del XXI.

Mi propósito principal en esta breve reseña es recomendar la lectura de esta obra autobiográfica donde nos cuenta sus compromisos en la vida.

Un único punto a mi favor, aunque podría jugar en mi contra, es haber conocido al autor, conversar con él mientras estaba, aquí en Huelva, corrigiendo las galeras de este libro que aconsejo. Representa esta obra toda una vida llena de acontecimientos, de ideas novedosas, desde una rebeldía constante a toda injusticia social, su obra capital, un paradigma mundial que desde la docencia tenemos amplio conocimiento.

Una vida tan llena de hechos y acciones polifacéticas que hace de él un héroe de la Resistencia francesa, disidente comunista, filósofo, sociólogo de la muerte y del cine además de antropólogo de la vida, en convivencia con una visión epistemológica del pensamiento complejo y precursor del imperativo de la ecología profunda proponiendo además un pensamiento ecologizado.

Ese artesano de la alianza entre las ciencias y las humanidades, en la línea de Ilya Prigogine, tiene discípulos en todo el mundo más allá de toda etiqueta y claves académicas enclaustradoras con una dinámica visión compleja.

Representa una gran misión la mía: la de atravesar el laberinto intelectual que cruza toda la era contemporánea con sus pertinentes comentarios, divididos en varios periodos entrelazados acronológicos que hacen su trazado vital más pertinente y conectado a la vida realista.

Más de veinte años dedicados a construir lo que él considera su obra maestra: el “Método”, piedra angular de la complejidad epistemológica, una verdadera multidimensionalidad del ser humano en convivencia.

Hombre multifacético propuso igualmente una vía de actuación posible de una reforma intelectual y una refundación política como una petición de una

“política de civilización”. La publicación de *Terre-Patrie* en 1993 (su versión española *Tierra-patria*, fue publicada en Kairós, 2016), emplazando al despertar de la “conciencia ecológica y planetaria” que se fraguó en su pensamiento ecológizado.

No cabe duda que su vida es un cuento-infierno que se desarrolló con las fuerzas promotoras de un estado psicológico creativo nutrido de grandes figuras mundiales a las que conoció, con las que conversó y se peleó; e incluso alguno desestimó su pensamiento libre desde la que considero una cabeza “bien hecha”, como explicó en uno de sus libros sobre la educación. No podemos dejar esta reseña sin citar su propuesta de siete claves para educación del futuro que le encargó la UNESCO con el afán de promover una visión de ciudadanos mundiales solidarios y entrelazados (*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, 1999).

Uno de los aspectos que nos cuenta con profusión de detalles es que fue un eterno enamorado, con el relato de sus historias de amor por mujeres destacadas, muy a menudo celebridades del conocimiento, mujeres que fueron importantes como Violette, Marilu, Johanne y sobre todo su esposa durante 30 años, Edwige, que falleció de un cáncer. Y finalmente de Sabah, su mujer desde 2012, su compañera intelectual con la que comparte su visión complexista.

Nos encontramos con una personalidad compleja como la suya que mantiene además de una mente privilegiada, un estado psicológico con reminiscencias dulces y suaves entrecortadas por tragedias bélicas y racistas que marcaron tu carácter tolerante activo con las injusticias mundiales.

Edgar Morin es Doctor Honoris Causa de muchas universidades mundiales y de nuestra Universidad de Huelva desde febrero del 2019.

Quiero llamar la atención acerca de ese intelectual visionario con su libro *Tierra-Patria*, coescrito con Anne-Brigitte Kern, que invitaba a una toma de conciencia sobre nuestro destino terrestre con su lema “existe una sola raza, la humana y muchas culturas”. Era una predicción acertada para una profunda conciencia planetaria que hoy en 2020 con la pandemia que nos asola y produce tantas muertes a nivel mundial.

No quiero terminar subrayando el valor de resiliencia de Morin a lo largo de su vida ha demostrado superar a sus 99 años la gigantesca tarea mítica de Sísifo con su optimismo renovado en estos momentos actuales que vivimos.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

TEMÁTICAS

1. Podrán admitirse artículos para un dossier monográfico.
2. Podrán admitirse artículos de otras temáticas.
3. Podrán admitirse reseñaciones bibliográficas.

FORMATO Y EXTENSIÓN

- Los trabajos se presentarán en soporte digital, en procesador de texto Microsoft Word o compatible.
- Los trabajos habrán de tener una extensión máxima de 25 páginas en formato A-4, con letra Times New Roman 12 pp. a 1'5 espacios de separación interlineal.
- Tras el TÍTULO y el nombre del AUTOR/ES, se incluirán un RESUMEN en español de un máximo de 150 palabras y cinco PALABRAS CLAVE, y a continuación su traducción al inglés (*TITLE, ABSTRACT, KEYWORDS*).
- Las ilustraciones y otros objetos irán de preferencia insertos en los trabajos; en el caso de las imágenes, deberán ser de buena calidad y originalmente en formato jpg.
- En la reproducción de extractos de otros escritos o documentos no se usará mas distinción tipográfica que el entrecomillado, y en el caso de ir en párrafo propio tendrá un sangrado sencillo a la izquierda.
- Las reseñaciones tendrán una extensión máxima de cuatro páginas con las mismas características tipográficas que los artículos. En la cabecera, se citará la obra reseñada según la fórmula que se indica más abajo, añadiendo el número total de páginas y su ISBN.

CITAS BIBLIOGRÁFICAS

Todas las citas se harán a pie de página, según la fórmula siguiente:

Libro:

- Nombre Apellidos, Título. Lugar de publicación: Editorial, año.
- Ejemplo:
- M. T. Benito Aguado, *La sociedad vitoriana en el siglo XVIII: el clero espectador y protagonista*. Vitoria: Universidad del País Vasco, 2001.

Capítulo de libro:

- Nombre Apellidos, “Capítulo”, en Nombre Apellidos (ed./eds.): Título de libro, vol. X. Lugar de publicación: Editorial, año, pp. X-X.
- Ejemplo:
- P. Saavedra, “Las lógicas de la organización familiar y reproducción social en la España cantábrica y noratlántica en el Antiguo Régimen”, en M. Cancho Rodríguez (ed.): *Historia y perspectivas de investigación: estudios en memoria del profesor Ángel Rodríguez Sánchez*. Mérida: Editora Regional de Extremadura, 2002, pp. 141-149.

Artículo de revista:

- Nombre Apellidos, “Artículo”, en Revista, vol. X, nº X (año), pp. X-X.
- Ejemplo:
- L. Álvarez Rey, “Un burgo podrido en la Andalucía de la Segunda República”, en Revista de Historia Contemporánea, vol. 9-10, nº 1 (1999-2000), pp. 219-237.

Tesis:

- Nombre Apellidos, Título. Tipo de tesis, Institución, año.
- Ejemplo:
- S. Dard, La question scolaire dans l’Espagne de la Restauration: les enjeux politiques et sociaux de l’enseignement primaire à Barcelone (1900-1923). Tesis doctoral, European University Institute, 2002.

Artículo electrónico:

- Nombre Apellidos, “Artículo”, en Revista. Puesto en línea el XX/XX/XXXX. Disponible en <http://.....> Consultado el XX/XX/XXXX.
- Ejemplo :
- Xavier Abeberry Magescas, “Joseph Ier et les afrancesados», en Annales historiques de la Révolution française. Puesto en línea el 15/07/2007. Disponible en <http://ahrf.revues.org/document1721.html>. Consultado el 24/09/2009.

Cuando se repita una referencia a pie de página, se indicará sólo el apellido del autor (o autores), las primeras palabras del título para hacerlo fácilmente identificable, y la página o páginas que se citen.

1ª cita:

- J.P. Dedieu et C. Windler-Dirisio, “La familia, ¿una clave para entender la historia política? El ejemplo de la España moderna”, en Studia historica. Historia moderna, vol. 18, 1998, p. 230.

2ª cita y posteriores:

- Dedieu et Windler-Dirisio, La familia, ¿una clave...?, pp. 221-223.

Cuando una referencia tenga más de dos autores, a partir de la segunda cita, los nombres se abreviarán incluyendo la expresión “et al.” después del primer autor.

Otra bibliografía general o complementaria podrá contenerse en alguna de las notas.

ENVÍO DE ORIGINALES

- Se enviará el original del artículo o de la reseña por vía electrónica a la siguiente dirección: erebea@uhu.es.
- En el cuerpo del mensaje de remisión, se harán constar de nuevo el título del original que se adjunta más: nombre del autor/es, institución de adscripción, dirección postal y correo electrónico.
- Los trabajos deberán enviarse antes del 31 de mayo para su eventual inclusión en el número en curso.

EVALUACIÓN DE LOS ORIGINALES

- Erebea sigue una política de evaluación externa y anónima.

Estas normas de publicación, otros datos de interés y su actualización podrán consultarse en: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/erebea>.

