LA EROSÍON DEL MÉRITO

LA GENERACIÓN DE LA RENUNCIA

Juventud, educación familiar y ontología del confort
en las sociedades occidentales contemporáneas

Chicote CFC
Cronista Visual - Ensayista



Sinopsis Editorial

"La erosión del mérito. La generación de la renuncia" examina las transformaciones de las aspiraciones, el esfuerzo y la responsabilidad individual en las sociedades occidentales contemporáneas. A través de una reflexión sobre la juventud, la educación familiar y la cultura del confort, el ensayo plantea una pregunta central: ¿puede una sociedad que aspira legítimamente a proteger a sus descendientes terminar debilitando, sin proponérselo, algunas de las capacidades que necesitan para afrontar la realidad?

La obra analiza la relación entre abundancia material, hiperprotección familiar, tolerancia a la frustración, educación para la autonomía y percepción del mérito. También explora las tensiones entre las expectativas individuales y las condiciones sociales, evitando reducir los problemas de una generación a explicaciones exclusivamente personales o estructurales.

Con una perspectiva que combina análisis sociológico y reflexión filosófica, Chicote CFC propone examinar críticamente el significado actual del éxito, el esfuerzo y el sacrificio. No se trata de idealizar el pasado ni de atribuir a la juventud una renuncia generalizada, sino de investigar qué cambios culturales y educativos pueden estar modificando la disposición a asumir dificultades, sostener compromisos y perseguir objetivos a largo plazo.

Es éste un ensayo sobre el valor del esfuerzo, los límites de la protección y la necesidad de educar para una autonomía capaz de convivir con la incertidumbre y la frustración.

I.S.B.N.: 978-84-09-939909



Juventud, educación familiar y ontología del confort en las sociedades occidentales contemporáneas

"Un análisis sobre la pérdida del mérito, el esfuerzo y el sacrificio"

Edición, diseño y publicación por Chicote CFC
Año 2026 - Primera Edición

Queda estrictamente prohibido, bajo las sanciones
establecidas por la ley, reproducir, registrar
o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente,
por cualquier sistema de recuperación
y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico,
magnético, electroóptico, por fotocopia
o cualquier otro tipo de soporte, sin la autorización
expresa de los titulares del copyright.

LA EROSÍON
DEL MÉRITO

LA GENERACIÓN DE LA RENUNCIA

Chicote CFC
Creador del Simbiosismo / Arte Simbiótico

ÍNDICE GENERAL

PRELIMINARES **7**
Prólogo 9
Nota del autor 13
Introducción general: La paradoja del bienestar y la formación de la autonomía 15
Planteamiento del problema, preguntas de investigación e hipótesis 27
Criterios metodológicos y convenciones de citación 35

PARTE 1. MARCO TEÓRICO Y SOCIOHISTÓRICO **43**

CAPÍTULO 1. LA GÉNESIS DE LA ABUNDANCIA DIFERIDA **45**
1.1. De la escasez a la consolidación de las sociedades de consumo y las clases medias. 45
1.2. El contrato de bienestar: educación, empleo y promesa de movilidad social. 50
1.3. La memoria intergeneracional: del sacrificio de los antepasados a las expectativas de sus descendientes. 55
1.4. La transformación de las aspiraciones familiares y la redefinición del éxito. 60
1.5. Abundancia material, seguridad económica y nuevas formas de vulnerabilidad. 63
1.6. ¿Ruptura de valores o transformación de las condiciones de vida? 66

CAPÍTULO 2. LA METAMORFOSIS PEDAGÓGICA Y FAMILIAR **73**
2.1. La transformación de la autoridad familiar en las sociedades occidentales. 73
2.2. De la protección necesaria a la hiperprotección: «Que no les falte lo que a mí me faltó». 76
2.3. El suministro material y la transmisión de valores: límites de la compensación económica y afectiva. 80
2.4. La autoridad moral, la ejemplaridad adulta y la coherencia educativa. 85
2.5. El establecimiento de límites y el desarrollo progresivo de la autonomía. 89
2.6. La paradoja del reproche existencial: responsabilidad parental y responsabilidad individual. 92
2.7. Familia, escuela y entorno digital como agentes de socialización. 94

PARTE 2. JUVENTUD, EXPECTATIVAS Y FRUSTRACIÓN **101**

CAPÍTULO 3. LA COLISIÓN CON LA REALIDAD Y LA CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN **103**
3.1. La inmediatez digital frente a los tiempos reales del aprendizaje y la maduración profesional. 103
3.2. La demora de la gratificación: perseverancia, motivación y autorregulación. 107
3.3. Locus de control, percepción de agencia y atribución de responsabilidades. 111
3.4. Autoestima, reconocimiento social y construcción de la identidad. 115
3.5. El fenómeno del merecimiento: deseo, expectativa y percepción de derecho. 119
3.6. Comparación social, redes digitales y desvalorización del éxito ajeno. 122
3.7. La frustración como experiencia educativa y como posible fuente de desadaptación. 125

CAPÍTULO 4. LAS CONDICIONES ESTRUCTURALES DEL CONFLICTO INTERGENERACIONAL **131**
4.1. Educación, credenciales académicas y transformación de las expectativas profesionales. 131
4.2. El mercado laboral: precariedad, rotación, autonomía y puestos de entrada. 134
4.3. El problema de la vivienda y el retraso de la emancipación. 138
4.4. Desigualdad de oportunidades, herencia patrimonial y reproducción social. 142
4.5. Mérito, privilegio y legitimidad de las diferencias económicas. 146
4.6. Polarización ideológica y simplificación del antagonista generacional. 149
4.7. Responsabilidad individual, restricciones estructurales y percepción de injusticia. 153

PARTE 3. TRATADO CONCEPTUAL: LA EROSIÓN DEL MÉRITO Y LA ONTOLOGÍA DEL CONFORT **159**

CAPÍTULO 5. LA ONTOLOGÍA DEL ESFUERZO **161**
5.1. El trabajo y la espera como articuladores de la conciencia de la realidad y configuradores de la identidad personal. 161
5.2. El esfuerzo como experiencia de causalidad: actuar, persistir y reconocer las consecuencias. 165
5.3. La formación de la autonomía a través de la dificultad y la responsabilidad. 169

5.4. Del valor de la perseverancia a la cultura de la satisfacción inmediata. 173
5.5. La confusión entre deseo, necesidad y derecho. 178
5.6. La pérdida de la ejemplaridad adulta y la transformación de los modelos de madurez. 181
5.7. Los límites del esfuerzo: mérito, desigualdad y justicia. 184

CAPÍTULO 6. LA SOCIEDAD DEL CONFORT Y LAS CONTRADICCIONES DE LA ABUNDANCIA 189
6.1. El confort como condición material y como horizonte cultural. 189
6.2. La expansión del consumo y la construcción social de las expectativas. 191
6.3. La paradoja de la satisfacción: cuando la mejora material no garantiza una mayor sensación de suficiencia. 195
6.4. La dificultad de aceptar los límites en una cultura de posibilidades crecientes. 200
6.5. La identidad personal entre autonomía, reconocimiento y dependencia de la aprobación externa. 204
6.6. El solipsismo como problema filosófico: los límites de interpretar el mundo desde el deseo individual. 207
6.7. ¿Crisis del esfuerzo o transformación del significado de trabajar y vivir? 210

PARTE 4. RECONSTRUCCIÓN EDUCATIVA Y RESPONSABILIDAD INTERGENERACIONAL 217

CAPÍTULO 7. EDUCAR PARA LA AUTONOMÍA EN UNA SOCIEDAD DE LA ABUNDANCIA 219
7.1. Diagnóstico final: bienestar, expectativas y capacidad adaptativa. 219
7.2. La pedagogía del límite: normas, consecuencias y responsabilidad progresiva. 221
7.3. La tolerancia a la frustración y el aprendizaje de la espera. 225
7.4. La familia como espacio de seguridad afectiva y autonomía personal. 228
7.5. La ejemplaridad adulta: coherencia entre lo que se exige y lo que se practica. 232
7.6. Escuela, alfabetización digital y formación del criterio propio. 235
7.7. El esfuerzo y la justicia: cómo exigir sin culpabilizar y apoyar sin sustituir. 239
7.8. Hacia un nuevo contrato intergeneracional: mérito real, oportunidades y reconocimiento. 241
7.9. Propuestas educativas, familiares e institucionales. 243

CONCLUSIONES GENERALES 251
Balance crítico de las hipótesis iniciales. 251
Educación familiar y responsabilidad individual. 255
Condiciones económicas, sociales e institucionales del conflicto intergeneracional. 256
Los límites de las generalizaciones generacionales. 258
La reconstrucción de una cultura de la responsabilidad compatible con la justicia social. 259
Preguntas abiertas y futuras líneas de investigación. 260

APÉNDICES 267
Apéndice I. Matriz de hipótesis, indicadores y evidencias. 269
Apéndice II. Cronología de las principales transformaciones sociohistóricas estudiadas. 279
Apéndice III. Tablas comparativas de indicadores internacionales. 285
Apéndice IV. Glosario de conceptos sociológicos, psicológicos y filosóficos. 291
Bibliografía general. 301
Índice analítico de conceptos y autores. 309

PRELIMINARES

PRÓLOGO

Toda generación recibe un mundo que no ha construido por completo. Hereda los logros de quienes la precedieron, pero también sus errores, sus contradicciones y unas condiciones de vida que no siempre comprende del mismo modo que sus antepasados. Con cada transformación histórica cambian las oportunidades, las expectativas y la manera de interpretar aquello que merece la pena conseguir. Sin embargo, hay una cuestión que permanece abierta: ¿cómo se prepara a una persona para desenvolverse en una realidad que no siempre responde a sus deseos?

Durante mucho tiempo, la necesidad impuso a millones de personas una relación directa con el esfuerzo. Trabajar, esperar, ahorrar, aprender un oficio o asumir responsabilidades no eran únicamente decisiones personales; con frecuencia, constituían condiciones indispensables para mejorar las propias circunstancias. El sacrificio podía ser excesivo, las oportunidades desiguales y las recompensas inciertas, pero la experiencia cotidiana hacía visible la distancia entre lo deseado y lo que realmente podía alcanzarse.

El progreso material ha permitido aliviar muchas de aquellas exigencias. Las familias han procurado ofrecer a sus descendientes una vida más segura, mayores posibilidades educativas y una protección que ellas mismas quizá no disfrutaron. Sería absurdo interpretar esas conquistas como un error. La reducción de la pobreza, la ampliación de las oportunidades y la posibilidad de vivir con mayor seguridad forman parte de los avances que una sociedad debe procurar conservar.

Pero el progreso también plantea preguntas que no se resuelven mediante la acumulación de bienes o la ampliación de las posibilidades de consumo. Si una generación trabaja para que sus hijos no tengan que afrontar las mismas privaciones, ¿cómo puede transmitirles, al mismo tiempo, las capacidades que aquella experiencia contribuyó a desarrollar? ¿Cómo se aprende a perseverar cuando el resultado tarda en llegar, a aceptar una frustración sin interpretarla siempre como una injusticia y a asumir una responsabilidad cuando otros pueden resolver de inmediato las dificultades propias?

Estas preguntas no admiten respuestas simples. La comodidad no convierte necesariamente a una persona en alguien pasivo, del mismo modo que la adversidad no garantiza madurez. Tampoco el éxito demuestra por sí solo superioridad moral, ni el fracaso acredita falta de voluntad. Las circunstancias, las oportunidades y los recursos disponibles influyen en las trayectorias individuales, y cualquier reflexión sobre el mérito debe reconocer esa realidad.

Sin embargo, reconocer los límites del esfuerzo no obliga a ignorar su importancia. Entre la creencia de que cada persona obtiene exactamente lo que merece y la idea de que las decisiones individuales apenas cuentan existe un espacio de reflexión que merece ser explorado. En él se encuentran la educación, la autonomía, la responsabilidad y la relación entre lo que deseamos conseguir y aquello que estamos dispuestos a hacer para lograrlo.

Este ensayo nace de esa inquietud. Su propósito es examinar si determinadas transformaciones del bienestar material, las prácticas educativas y las expectativas culturales pueden modificar la disposición a afrontar dificultades, sostener proyectos y asumir responsabilidades. También se pregunta qué sucede cuando el esfuerzo pierde parte de su sentido formativo y cuando el mérito, entendido como el resultado de una dedicación sostenida, deja de constituir una aspiración suficientemente valiosa para justificar el proceso necesario para alcanzarlo.

La expresión «generación de la renuncia» debe leerse desde esta perspectiva: no como una sentencia sobre todos los jóvenes, sino como una pregunta acerca de las condiciones en las que algunas personas pueden llegar a evitar objetivos cuyo esfuerzo consideran excesivo. Renunciar puede ser una decisión sensata, una respuesta a la injusticia o la consecuencia de barreras que una persona no puede superar por sí sola. Pero también puede expresar una dificultad para aceptar que ciertos logros requieren tiempo, aprendizaje, perseverancia y una implicación personal que nadie puede sustituir indefinidamente.

Distinguir estas situaciones es imprescindible. Sin esa distinción, la crítica se convierte en prejuicio; sin la posibilidad de formular preguntas incómodas, la comprensión se transforma en una aceptación pasiva de cualquier conducta o circunstancia.

El problema, por tanto, no consiste en añorar un pasado más duro ni en exigir que las nuevas generaciones reproduzcan las experiencias de sus antepasados. Consiste en averiguar cómo conservar el valor educativo del esfuerzo sin idealizar el sufrimiento, cómo defender el mérito sin ignorar las desigualdades y cómo ofrecer protección sin anular las oportunidades de desarrollar autonomía.

Una sociedad demuestra su madurez no solo cuando consigue reducir las dificultades que deben afrontar sus miembros, sino también cuando aprende a convertir ese bienestar en una oportunidad para desarrollar capacidades, criterio y responsabilidad. El verdadero desafío del progreso no es perpetuar la necesidad para que las personas aprendan a superarla, sino descubrir

cómo pueden prepararse para la vida cuando la necesidad deja de ser la principal maestra.

Estas páginas no pretenden dictar una sentencia definitiva. Pretenden contribuir a una discusión que requiere datos, reflexión y disposición a revisar las propias ideas. Porque cuestionar una posible erosión del esfuerzo no significa condenar a una generación, del mismo modo que reconocer las injusticias estructurales no exige renunciar a la responsabilidad individual.

Significa preguntarnos qué entendemos por progreso y qué capacidades necesitamos preservar para que sus conquistas no se conviertan, paradójicamente, en obstáculos para la autonomía de quienes las reciben.

NOTA DEL AUTOR

Este ensayo parte de una preocupación concreta: comprender cómo se relacionan el bienestar material, la educación familiar, las expectativas culturales y la disposición a asumir esfuerzos y responsabilidades en las sociedades occidentales contemporáneas.

La reflexión se articula alrededor de tres conceptos que guardan relación entre sí, pero que no deben confundirse: la erosión del esfuerzo, la posible pérdida de valor atribuido al mérito y la renuncia a determinados objetivos. El libro plantea que, en ciertos contextos, una menor disposición a sostener el esfuerzo necesario para alcanzar una meta podría reducir también el interés por perseguirla y por reconocer el valor de su consecución. Esta relación constituye una hipótesis interpretativa que requiere examen, no una conclusión que pueda darse por demostrada de antemano.

No escribo desde la idealización de las generaciones anteriores ni desde la convicción de que la juventud actual sea homogénea. Cada época presenta oportunidades y dificultades propias, y dentro de una misma generación existen diferencias importantes en las circunstancias económicas, familiares, educativas y personales. Las dificultades para acceder a una vivienda, obtener estabilidad laboral o construir un proyecto autónomo no pueden interpretarse automáticamente como falta de voluntad. Del mismo modo, reconocer esos obstáculos no elimina la importancia de las decisiones personales ni la necesidad de desarrollar capacidades para afrontar la realidad.

Por esta razón, he procurado distinguir entre los resultados documentados por la investigación, las interpretaciones que pueden elaborarse a partir de ellos y las hipótesis que todavía necesitan contrastación. Las referencias bibliográficas no pretenden sustituir el razonamiento del autor, sino proporcionar al lector elementos para examinar sus fundamentos, valorar sus límites y formar su propio criterio.

El alcance de la obra es principalmente documental, teórico e interpretativo. No constituye una investigación empírica original capaz de demostrar, por sí sola, que se haya producido una pérdida generalizada del esfuerzo entre las generaciones jóvenes. Su propósito es identificar relaciones relevantes,

examinar explicaciones posibles y proponer preguntas que puedan orientar investigaciones posteriores. Cuando la evidencia no permite establecer una relación causal o generalizar un resultado, esa limitación debe formar parte de la conclusión.

Tampoco considero que el esfuerzo posea un valor moral absoluto. Es posible esforzarse por objetivos injustos, perseguir metas que no merecen el sacrificio exigido o dedicar años a una aspiración que conviene revisar. Renunciar puede ser una expresión de lucidez y autonomía. La cuestión que aquí se examina es más específica: cuándo la evitación del esfuerzo razonable puede dificultar el desarrollo personal y cuándo, por el contrario, la renuncia responde a condiciones injustas, expectativas poco realistas o decisiones legítimas.

La responsabilidad, por tanto, debe analizarse junto con las oportunidades. Exigir sin considerar las circunstancias puede convertirse en culpabilización; proteger sin permitir una participación progresiva puede limitar el aprendizaje. Entre ambos extremos se encuentra el desafío de construir una cultura de la responsabilidad compatible con la justicia social.

Si alguna de las hipótesis planteadas no encuentra respaldo suficiente, deberá ser limitada, revisada o abandonada. Esa posibilidad no debilita el propósito del ensayo: forma parte de las condiciones necesarias para que la reflexión crítica mantenga su honestidad intelectual.

Mi intención no es ofrecer una explicación definitiva de la juventud contemporánea, sino contribuir a una discusión sobre las condiciones que permiten a las personas desarrollar autonomía, perseverancia y criterio propio. Si estas páginas consiguen que el lector examine con mayor precisión la relación entre esfuerzo, mérito, oportunidades y renuncia, el trabajo habrá cumplido una parte esencial de su propósito.

INTRODUCCIÓN GENERAL

LA PARADOJA DEL BIENESTAR Y LA FORMACIÓN DE LA AUTONOMÍA

Toda sociedad educa a sus nuevas generaciones desde una determinada interpretación de la vida, del esfuerzo y de las condiciones necesarias para desenvolverse en ella. Incluso cuando no existe un propósito educativo explícito, la familia, la escuela, las instituciones y el entorno cultural transmiten una idea de lo que cabe esperar del mundo, de aquello que se considera legítimo desear y de la responsabilidad que corresponde a cada individuo en la construcción de su propio futuro. Educar no consiste únicamente en proporcionar conocimientos, protección o recursos materiales; implica también preparar a una persona para relacionarse con una realidad que no siempre responde a sus expectativas.

Sin embargo, las condiciones en las que se desarrolla esta tarea han experimentado profundas transformaciones. Durante las últimas décadas, las sociedades occidentales han conocido importantes cambios en sus estructuras familiares, sus sistemas educativos, sus mercados laborales y sus formas de consumo. La expansión de la educación, el desarrollo de los sistemas de protección social y la ampliación del acceso a determinados bienes y servicios han modificado las oportunidades y las expectativas de amplios sectores de la población. Estos procesos, no obstante, han seguido trayectorias diferentes según los países y los grupos sociales, y no han eliminado las desigualdades económicas ni la transmisión intergeneracional de las ventajas y desventajas de origen.[1]

Para muchas familias, proporcionar a los hijos una vida materialmente más favorable que la propia se ha convertido en una aspiración fundamental. Este propósito expresa una de las funciones más comprensibles de la responsabilidad parental: evitar que los descendientes tengan que soportar determinadas privaciones y ofrecerles oportunidades que sus progenitores no tuvieron. La mejora de las condiciones de vida, la ampliación del acceso a la educación y la posibilidad de desarrollar proyectos personales con mayor libertad constituyen logros que no deberían interpretarse como problemas en sí mismos. Tampoco sería razonable sostener que la adversidad constituye una condición necesaria para el desarrollo de la responsabilidad. La pobreza no educa necesariamente, el sufrimiento no garantiza madurez y la privación

no convierte automáticamente a quien la experimenta en una persona más perseverante o consciente de sus obligaciones.
La cuestión que se plantea es diferente. ¿Qué sucede cuando el bienestar material que una generación consigue mediante el esfuerzo se transforma, para la siguiente, en el punto de partida desde el que se interpretan las posibilidades de la vida? ¿Cómo se transmiten el valor de la perseverancia, la capacidad de aceptar límites y la comprensión de que determinados resultados requieren tiempo cuando las condiciones cotidianas reducen la necesidad de afrontar algunas de las dificultades que dieron forma a la experiencia de los progenitores? Y, sobre todo, ¿cómo puede una familia proteger a sus hijos sin privarlos de las oportunidades de aprendizaje que surgen cuando deben actuar por sí mismos, asumir consecuencias y afrontar frustraciones proporcionadas a su edad y sus capacidades?

Estas preguntas constituyen el punto de partida de La erosión del mérito. La obra examina la posible transformación de la relación entre bienestar, educación, autonomía y responsabilidad en las sociedades occidentales contemporáneas. Su propósito no es establecer una condena moral de la juventud ni defender una idealización retrospectiva de las generaciones anteriores. Pretende investigar si determinados cambios en las prácticas educativas, las expectativas culturales y las condiciones materiales han modificado la manera en que algunas personas aprenden a interpretar el esfuerzo, el éxito, el fracaso y sus propias posibilidades de actuación.

La expresión «erosión del principio de esfuerzo» designa, por tanto, un problema que debe investigarse, no una conclusión que pueda darse por demostrada de antemano. El esfuerzo no ha desaparecido de las sociedades contemporáneas. Millones de jóvenes estudian, trabajan, cuidan de sus familiares, desarrollan proyectos personales y afrontan situaciones de considerable dificultad. En muchos casos, sus exigencias de justicia, estabilidad y reconocimiento responden a obstáculos objetivos, no a una incapacidad para aceptar las limitaciones de la realidad. La pregunta relevante no consiste en determinar si la juventud se esfuerza más o menos que sus antepasados mediante una comparación superficial, sino en examinar cómo han cambiado las condiciones en las que el esfuerzo se aprende, se ejerce, se recompensa y adquiere sentido.

EL BIENESTAR COMO HERENCIA Y COMO EXPECTATIVA

El progreso material introduce una transformación que merece atención sociológica. Cuando una generación consigue mejorar sus condiciones de vida, procura habitualmente que sus descendientes no tengan que soportar las mismas privaciones. Este impulso forma parte de una aspiración legítima

de protección y continuidad familiar. El problema potencial aparece cuando los recursos que facilitan el desarrollo de los hijos se convierten, de manera persistente, en sustitutos de las experiencias mediante las cuales podrían adquirir iniciativa, autonomía y responsabilidad.

La diferencia entre proporcionar medios y sustituir la capacidad de actuar es fundamental. Ofrecer educación, seguridad afectiva, alimentación, vivienda o apoyo económico puede ampliar la libertad de una persona y favorecer su desarrollo. Resolver sistemáticamente sus dificultades, evitarle toda consecuencia desagradable o intervenir ante cualquier obstáculo puede producir, en determinadas circunstancias, el efecto contrario: reducir las oportunidades de aprender a tomar decisiones, valorar alternativas y reconocer la relación entre las propias acciones y sus resultados.

La investigación psicológica ofrece indicios relevantes para examinar esta cuestión. Una revisión sistemática y metaanálisis de Bruysters y Pilkington encontró asociaciones positivas, generalmente pequeñas, entre las experiencias recordadas de sobreprotección parental y determinados esquemas psicológicos desadaptativos en la adolescencia y la edad adulta. Los autores señalan, sin embargo, que la evidencia disponible no permite establecer por sí sola relaciones causales y que se necesitan investigaciones longitudinales adicionales.[2] Estos resultados justifican estudiar la sobreprotección como una posible variable educativa, pero no permiten afirmar que produzca necesariamente inmadurez ni que explique por sí sola las dificultades de una generación.

No existe una frontera universal que permita identificar la sobreprotección mediante una simple regla. Las necesidades cambian con la edad, las circunstancias familiares, las capacidades individuales y las condiciones del entorno. Una ayuda que en un momento resulta imprescindible puede dejar de serlo cuando la persona adquiere recursos para desenvolverse por sí misma. Por eso, el análisis debe centrarse menos en la cantidad de apoyo proporcionado que en su función: si facilita una autonomía progresiva o si termina sustituyéndola.

Esta distinción nos conduce a una cuestión más profunda: la transmisión intergeneracional de la experiencia. Los padres pueden transmitir conocimientos, valores y recursos, pero no pueden transferir íntegramente a sus hijos las dificultades que les enseñaron a desenvolverse en el mundo. Tampoco sería deseable reproducir las privaciones del pasado con el propósito de obtener las mismas respuestas. La experiencia no se hereda como un patrimonio material. Debe reconstruirse mediante oportunidades de aprendizaje adecuadas a las condiciones de cada época.

La memoria familiar desempeña aquí una función relevante. El sacrificio de los antepasados puede constituir una referencia para interpretar el valor de los recursos disponibles, pero su recuerdo no garantiza por sí solo que los descendientes comprendan las circunstancias que hicieron necesario aquel esfuerzo. Entre una generación y otra pueden modificarse las necesidades, las expectativas, los lenguajes de reconocimiento y las formas de entender el éxito. Lo que para una persona representó una conquista extraordinaria puede convertirse para otra en una condición que considera normal, sin que esa diferencia implique necesariamente ingratitud o decadencia moral.

La cuestión sociológica consiste en comprender cómo se producen estas transformaciones y bajo qué condiciones alteran las expectativas individuales. La cuestión educativa consiste en determinar cómo transmitir una comprensión realista de las oportunidades y los límites sin convertir la experiencia de los padres en una obligación de reproducir sus valores de manera acrítica.

LA FAMILIA Y LA FORMACIÓN DE LA AUTONOMÍA

La familia constituye uno de los primeros espacios en los que una persona aprende a relacionarse con la autoridad, la frustración, la cooperación y la responsabilidad. En ella se establecen experiencias de confianza, se adquieren hábitos y se construyen expectativas sobre la relación entre necesidades individuales y obligaciones compartidas. Su influencia no es absoluta, porque interactúa con la escuela, los grupos de iguales, las condiciones económicas, las instituciones y los entornos digitales. Sin embargo, sigue siendo un ámbito decisivo para comprender cómo se desarrolla la autonomía.

La transformación de los modelos familiares contemporáneos plantea una tensión entre dos funciones igualmente importantes: proteger y preparar. Proteger significa ofrecer seguridad, responder a necesidades legítimas y evitar daños que el menor no está en condiciones de afrontar. Preparar significa favorecer la adquisición progresiva de las capacidades necesarias para desenvolverse sin una dependencia permanente de esa protección. Ambas funciones deberían complementarse, aunque pueden entrar en conflicto cuando el temor adulto a que los hijos sufran conduce a eliminar cualquier experiencia de dificultad, error o responsabilidad.

En determinadas circunstancias, la voluntad de proporcionar a los hijos una vida mejor puede derivar en una forma de sustitución educativa. El adulto no se limita a acompañar, orientar o prestar ayuda cuando resulta necesaria, sino que asume decisiones que el hijo podría aprender a tomar, resuelve

problemas que podría afrontar con apoyo y evita consecuencias que podrían contribuir a su aprendizaje. El propósito inicial puede ser afectivo y legítimo; sus resultados, sin embargo, dependerán de la continuidad de esas prácticas, de las características de cada persona y de las oportunidades que existan para desarrollar capacidades propias.

Por esta razón, no debemos identificar el afecto con la ausencia de límites ni la autoridad con la imposición. Una educación orientada a la autonomía necesita seguridad emocional, normas comprensibles, consecuencias proporcionadas y espacios adecuados para la iniciativa individual. También requiere que los adultos mantengan una relación coherente entre los principios que transmiten y la manera en que actúan. La ejemplaridad no consiste en exigir a los hijos una conducta que los progenitores no practican, sino en hacer visible, mediante la conducta cotidiana, el valor que se atribuye a la responsabilidad, la perseverancia y el respeto por los demás.

Esta reflexión no pretende restaurar modelos familiares autoritarios ni considerar que toda forma de cuestionamiento juvenil representa una pérdida de respeto. La autonomía incluye la capacidad de discrepar, revisar las normas heredadas y construir un criterio propio. La finalidad educativa no es producir individuos obedientes, sino personas capaces de tomar decisiones razonadas, comprender las consecuencias de sus actos y reconocer que la libertad personal convive con la libertad y las necesidades de los demás.

El problema surge cuando la protección deja de funcionar como una base desde la que se desarrolla la autonomía y se convierte en una condición permanente para poder actuar. Investigar esa posibilidad exige analizar los estilos educativos, las prácticas concretas de crianza y sus resultados, sin atribuir automáticamente a una generación las dificultades que puedan observarse en determinados individuos o familias.

LA JUVENTUD ANTE UNA REALIDAD TRANSFORMADA

Las nuevas generaciones se desarrollan en un entorno cultural y tecnológico distinto del que conocieron sus progenitores. La conectividad permanente, la expansión de las plataformas digitales, la disponibilidad inmediata de información y la exposición constante a imágenes de éxito, consumo y reconocimiento han transformado las condiciones en las que se forman las expectativas. Estos cambios pueden influir en la percepción del tiempo, la comparación social y la valoración de los resultados, aunque sus efectos no son uniformes ni pueden deducirse únicamente de la presencia de tecnología.

El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) How's Life for Children in the Digital Age? examina tanto las oportunidades educativas y sociales de las tecnologías digitales como los riesgos asociados a determinados usos. También destaca que la relación entre las actividades digitales y el bienestar depende del tipo de actividad, la edad, las circunstancias personales y el entorno familiar y escolar. La relación causal entre el uso de dispositivos y determinados resultados psicológicos continúa siendo compleja y no está plenamente establecida.[3]

La cultura de la inmediatez constituye, por ello, una línea de investigación pertinente, pero debe formularse con precisión. Muchos entornos digitales ofrecen respuestas rápidas, estímulos frecuentes y oportunidades continuas de interacción. La vida profesional, en cambio, exige con frecuencia procesos prolongados de aprendizaje, acumulación de experiencia, aceptación de tareas iniciales y resultados que no dependen exclusivamente de la voluntad individual. La distancia entre ambos ritmos puede generar tensiones, pero no debemos asumir que la utilización de tecnologías digitales conduce necesariamente a una menor capacidad de perseverancia. Esa relación debe examinarse atendiendo a los hábitos de uso, las diferencias personales y los contextos educativos.

La cuestión de la demora de la gratificación también exige cautela. El conocido experimento del malvavisco, empleado durante décadas para estudiar la capacidad infantil de esperar una recompensa, fue revisado por Watts, Duncan y Quan mediante una replicación conceptual publicada en 2018. En su análisis, las asociaciones entre la espera en la infancia y el rendimiento posterior fueron considerablemente menores al controlar variables como el contexto familiar, la capacidad cognitiva inicial y el entorno doméstico.[4] El resultado no elimina la relevancia de la autorregulación, pero advierte contra la interpretación de una conducta aislada como explicación suficiente del éxito futuro.

A esta transformación cultural se suma una realidad económica que complica la transición a la vida adulta. En diversos países europeos, el coste de la vivienda, las dificultades para emanciparse y las limitaciones económicas condicionan los proyectos de independencia. El informe de Eurofound Becoming adults: Young people in a post-pandemic world, publicado en 2024, documenta estos obstáculos y muestra, al mismo tiempo, que determinados indicadores del empleo juvenil habían mejorado respecto a los años anteriores.[5] La situación no puede describirse, por tanto, como un deterioro uniforme en todos los ámbitos.

Para algunos jóvenes, el futuro parece exigir un esfuerzo creciente sin ofrecer garantías equivalentes de estabilidad. En estas circunstancias, la frustración

puede surgir no de una expectativa desproporcionada, sino de la percepción de que las reglas que organizaron las oportunidades de generaciones anteriores han cambiado. La permanencia en el hogar familiar, por ejemplo, no constituye por sí sola una prueba de dependencia psicológica ni de falta de madurez: puede responder a decisiones personales, necesidades de apoyo o restricciones materiales.

Esta contradicción obliga a examinar cuidadosamente la relación entre responsabilidad individual y estructura social. Una persona puede necesitar desarrollar perseverancia, hábitos de trabajo y capacidad de adaptación, pero estas cualidades no eliminan los obstáculos económicos ni garantizan por sí solas el éxito. Del mismo modo, reconocer la existencia de barreras estructurales no significa negar la capacidad de decisión individual. Una interpretación rigurosa debe mantener ambas dimensiones en el análisis.
El conflicto intergeneracional aparece, en parte, cuando cada grupo interpreta la realidad desde experiencias diferentes. Quienes conocieron una mayor escasez pueden valorar la estabilidad laboral, la propiedad de una vivienda o la seguridad económica como conquistas que exigen sacrificio. Quienes se incorporan a un mercado laboral transformado pueden considerar insuficiente la promesa de que el esfuerzo conducirá a resultados semejantes. Ambas perspectivas pueden contener elementos de verdad y también puntos ciegos. El propósito del análisis no será decidir qué generación tiene razón por principio, sino identificar qué condiciones históricas explican sus diferencias y qué expectativas siguen siendo razonables en el presente.

EL ESFUERZO, EL MÉRITO Y LOS LÍMITES DE LA SATISFACCIÓN

El núcleo filosófico de esta obra se encuentra en la relación entre esfuerzo y autonomía. El esfuerzo no posee un valor moral automático: una persona puede esforzarse intensamente por alcanzar un objetivo injusto, inútil o destructivo. Tampoco todo resultado positivo demuestra una superioridad moral, porque el éxito depende de una combinación de capacidades, decisiones, oportunidades, recursos y circunstancias que no se distribuyen de manera idéntica.

Sin embargo, reconocer estas limitaciones no obliga a considerar irrelevante el esfuerzo. La capacidad de sostener una actividad, aprender de los errores, aceptar demoras y revisar las propias decisiones puede contribuir a la formación de la autonomía y a la consecución de objetivos significativos. El esfuerzo adquiere valor educativo cuando ayuda a comprender los procesos, desarrolla capacidades y permite reconocer la participación propia en los resultados, sin ocultar los factores externos que intervienen en ellos.

La dificultad aparece cuando se confunden tres cuestiones diferentes: el derecho a satisfacer una necesidad legítima, el deseo de alcanzar un objetivo y la expectativa de obtenerlo sin considerar las condiciones que lo hacen posible. La distinción no siempre es sencilla. Una vivienda digna, por ejemplo, puede constituir una necesidad fundamental y, al mismo tiempo, resultar inaccesible para determinadas personas por razones económicas. Sería un error interpretar esa dificultad como una incapacidad para esforzarse. En cambio, aspirar a un determinado nivel de consumo no convierte automáticamente su satisfacción en una obligación de la familia, de las instituciones o de la sociedad.

La educación debe contribuir a que las personas distingan entre lo que necesitan, lo que desean, lo que pueden razonablemente esperar y lo que requiere de ellas un proceso de aprendizaje, trabajo o cooperación. Esta tarea no consiste en reducir las aspiraciones, sino en relacionarlas con una comprensión más precisa de la realidad. Una autonomía madura no exige renunciar a los proyectos personales, sino aprender a perseguirlos sin confundir la frustración ante un obstáculo con una injusticia en todos los casos, ni aceptar como inevitable cualquier situación injusta por el mero hecho de que exista.
La cultura del confort merece ser examinada desde esta perspectiva. El bienestar amplía las posibilidades de elección, reduce determinadas cargas y permite dedicar recursos a la formación, la creatividad y las relaciones humanas. No constituye un adversario de la responsabilidad. El problema potencial aparece cuando la satisfacción inmediata se convierte en el criterio predominante para evaluar las experiencias y cuando toda dificultad se interpreta como una anomalía que debe eliminarse. Si esto ocurre, la persona puede encontrar más difícil sostener objetivos cuyo valor solo se manifiesta con el tiempo.

La erosión del esfuerzo puede tener una consecuencia adicional: la pérdida progresiva de valor atribuido al mérito. Cuando la consecución de determinados objetivos exige aprendizaje, perseverancia, responsabilidad y sacrificio, una menor disposición a asumir esas exigencias puede traducirse no solo en una mayor dificultad para alcanzarlos, sino también en una menor disposición a perseguirlos. El mérito deja entonces de percibirse como el resultado de un proceso que merece la pena afrontar y puede quedar relegado frente a la expectativa de obtener satisfacción con el menor coste personal posible. En este sentido, la renuncia no constituye el punto de partida del problema, sino una de sus posibles manifestaciones: la decisión de abandonar o evitar objetivos cuyo esfuerzo requerido se considera excesivo. Esta interpretación deberá distinguirse de aquellos casos en los que renunciar responde a la falta real de oportunidades, a la revisión razonada de una aspiración o al rechazo legítimo de condiciones injustas.

No obstante, esta posibilidad no puede atribuirse indistintamente a todos los individuos ni deducirse de su nivel de vida. Las sociedades prósperas también producen personas perseverantes, comprometidas y capaces de afrontar situaciones adversas. La investigación deberá determinar qué prácticas familiares, educativas y culturales favorecen la autonomía y cuáles pueden obstaculizarla, así como las condiciones en las que estos efectos se producen.

UNA INVESTIGACIÓN ENTRE LA SOCIOLOGÍA Y LA FILOSOFÍA

La amplitud del problema exige un enfoque interdisciplinar. La sociología permitirá estudiar la transformación de las estructuras familiares, las desigualdades, las expectativas de movilidad social y las relaciones entre generaciones. La psicología aportará herramientas para examinar la autorregulación, la motivación, la tolerancia a la frustración y la formación de la autonomía. Las ciencias de la educación ayudarán a analizar los estilos parentales, la transmisión de hábitos y los procesos mediante los cuales se adquieren responsabilidades. La filosofía, finalmente, permitirá reflexionar sobre el significado del esfuerzo, los límites de la libertad individual, el mérito y las obligaciones que hacen posible la convivencia.

Estas perspectivas no deben confundirse ni utilizarse como sustitutos unas de otras. Una explicación filosófica puede ofrecer una interpretación coherente de un fenómeno, pero no demuestra por sí sola que ese fenómeno se produzca con una frecuencia determinada. Un resultado estadístico puede mostrar una asociación, pero no resuelve automáticamente las cuestiones normativas acerca de qué consideramos una educación deseable o una distribución justa de oportunidades. El ensayo deberá respetar la especificidad de cada nivel de análisis y hacer explícito el paso de la evidencia a la interpretación.

El ámbito geográfico de la investigación serán las sociedades occidentales contemporáneas, entendidas como un conjunto diverso de contextos históricos, institucionales y culturales. Las comparaciones entre países tendrán en cuenta las diferencias en los sistemas educativos, las políticas de bienestar, los mercados laborales, las estructuras familiares y las condiciones de acceso a la vivienda. Cuando no existan datos comparables o las investigaciones disponibles sean insuficientes, esa limitación deberá reconocerse expresamente.

La obra se apoyará en literatura científica, estudios revisados por pares, datos de organismos estadísticos e informes institucionales. Las referencias servirán para identificar el origen de las afirmaciones y permitir que el lector

examine las pruebas por sí mismo. A lo largo del proceso distinguiremos entre hechos documentados, interpretaciones razonadas e hipótesis pendientes de confirmación. También prestaremos atención a los resultados que contradigan nuestras expectativas iniciales, porque una investigación pierde credibilidad cuando solo selecciona aquello que confirma la posición de su autor.

El propósito no es convertir el ensayo en una acumulación de citas ni ocultar la reflexión personal detrás de un aparato académico. Las fuentes deberán proporcionar una base verificable sobre la que construir una interpretación propia. El rigor no exige renunciar a una voz crítica; exige que esa voz reconozca sus límites, argumente sus afirmaciones y permanezca abierta a la revisión.

HACIA UNA NUEVA COMPRENSIÓN DE LA RESPONSABILIDAD

El problema de fondo no consiste en decidir si las nuevas generaciones son mejores o peores que las anteriores. Las comparaciones morales entre épocas suelen simplificar experiencias que responden a condiciones muy distintas y convierten la memoria individual en una medida universal del comportamiento. Cada generación hereda recursos, dificultades, expectativas y contradicciones que debe aprender a interpretar. La cuestión es qué condiciones educativas y sociales favorecen que las personas desarrollen las capacidades necesarias para vivir con autonomía y participar responsablemente en la sociedad.

Desde esta perspectiva, la familia ocupa una posición decisiva, pero no exclusiva. Los progenitores pueden favorecer la iniciativa o sustituirla, establecer límites razonables o evitarlos sistemáticamente, transmitir confianza o convertir la protección en dependencia. Sin embargo, sus decisiones están condicionadas por el tiempo disponible, los recursos económicos, las exigencias laborales, sus propias experiencias educativas y los modelos culturales dominantes. Del mismo modo, la escuela puede contribuir a formar criterio y responsabilidad, pero no puede compensar por sí sola todas las desigualdades ni sustituir la función educativa del entorno familiar.

La sociedad también debe examinar sus propias contradicciones. No puede exigir autonomía mientras dificulta de manera persistente las condiciones materiales necesarias para ejercerla; tampoco puede reivindicar responsabilidad individual y, al mismo tiempo, presentar toda obligación como una imposición ilegítima. Una cultura que valora el esfuerzo necesita ofrecer oportunidades razonables para que ese esfuerzo produzca aprendizaje,

participación y posibilidades de progreso. Sin esta correspondencia, la apelación a la responsabilidad corre el riesgo de convertirse en una justificación retrospectiva de las desigualdades.

Por ello, las propuestas que se desarrollarán en esta obra no estarán orientadas a recuperar sin más los modelos educativos del pasado ni a sustituirlos por una confianza ilimitada en la espontaneidad individual. Buscarán establecer qué principios siguen siendo válidos en unas condiciones históricas diferentes: la transmisión de límites comprensibles, la adquisición progresiva de responsabilidades, la coherencia de los modelos adultos, la valoración del aprendizaje sostenido y el reconocimiento de que la libertad requiere capacidades, oportunidades y consideración por los demás.

Educar para la autonomía no significa abandonar a una persona a sus dificultades, del mismo modo que protegerla no significa eliminar todas las dificultades de su camino. Significa proporcionar los recursos necesarios para que pueda afrontar desafíos proporcionados, aprender de sus decisiones y solicitar ayuda sin renunciar a su propia capacidad de actuación. Esta concepción permite reconocer simultáneamente la importancia del apoyo y la necesidad de desarrollar iniciativa, sin convertir la dureza en virtud ni la comodidad en un defecto moral.

El recorrido de este libro parte de una transformación histórica, atraviesa las relaciones familiares y las expectativas juveniles, examina las condiciones económicas que influyen en la emancipación y llega a una reflexión sobre el esfuerzo, el confort y la responsabilidad. Su objetivo final no será dictar una sentencia sobre una generación, sino comprender las condiciones en las que se forman las personas y explorar cómo pueden mejorarse.

La pregunta que queda abierta es, en última instancia, una pregunta sobre el sentido del progreso. Si una sociedad consigue reducir muchas de las dificultades que afrontaron sus antepasados, ¿cómo puede transmitir a las nuevas generaciones las capacidades necesarias para vivir con libertad en un mundo que continúa imponiendo límites? La respuesta no puede consistir en reproducir la escasez para recuperar el valor del sacrificio, ni en suponer que el bienestar material resolverá por sí mismo las dificultades de la formación humana. Debe buscarse en una educación que convierta las conquistas materiales en oportunidades de autonomía, conocimiento y responsabilidad.

Porque el éxito de una generación no debería medirse únicamente por los bienes que consigue dejar a sus descendientes, sino también por las capacidades que estos adquieren para comprender, preservar y mejorar el mundo que reciben.

Referencias bibliográficas de la introducción:

[1] Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2024). Education at a Glance 2024: OECD Indicators. OECD Publishing, París. https://doi.org/10.1787/c00cad36-en

[2] Bruysters, N. Y. F., y Pilkington, P. D. (2023). "Overprotective parenting experiences and early maladaptive schemas in adolescence and adulthood: A systematic review and meta-analysis". Clinical Psychology & Psychotherapy, 30(1), 10–23. https://doi.org/10.1002/cpp.2776

[3] Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025). How's Life for Children in the Digital Age? OECD Publishing, París. https://doi.org/10.1787/0854b900-en

[4] Watts, T. W., Duncan, G. J., y Quan, H. (2018). "Revisiting the Marshmallow Test: A Conceptual Replication Investigating Links Between Early Delay of Gratification and Later Outcomes". Psychological Science, 29(7), 1159–1177. https://doi.org/10.1177/0956797618761661

[5] Eurofound. (2024). Becoming adults: Young people in a post-pandemic world. Publications Office of the European Union, Luxemburgo. https://doi.org/10.2806/87785

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Preguntas de Investigación e Hipótesis

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las sociedades occidentales contemporáneas han experimentado profundas transformaciones económicas, educativas, tecnológicas y familiares que han modificado las condiciones en las que se desarrolla la infancia y se produce la transición hacia la vida adulta. La ampliación del bienestar material, el acceso generalizado a determinados bienes y servicios, la prolongación de la escolarización y la transformación de las relaciones entre padres e hijos han contribuido a configurar nuevas expectativas sobre la seguridad, la satisfacción personal y las posibilidades de desarrollo individual. Estas transformaciones representan avances importantes, pero también plantean interrogantes acerca de sus consecuencias educativas y sociales.

El problema que aborda este ensayo consiste en examinar si, en determinados contextos familiares y sociales, la progresiva reducción de algunas experiencias de dificultad, espera y responsabilidad durante la infancia puede dificultar la adquisición de capacidades necesarias para afrontar las exigencias de la vida adulta. La cuestión no reside en cuestionar el bienestar, la protección de los menores ni la legítima aspiración de las familias a proporcionar a sus descendientes mejores condiciones de vida. Se trata de analizar si ciertas formas de protección, cuando sustituyen de manera persistente la iniciativa del menor o evitan sistemáticamente que experimente las consecuencias proporcionadas de sus decisiones, pueden interferir en el desarrollo de la autonomía, la perseverancia y la capacidad de adaptación.

Esta cuestión exige distinguir entre fenómenos que, aunque pueden relacionarse, no son equivalentes. La protección afectiva no constituye por sí misma hiperprotección; la disponibilidad de recursos materiales no implica necesariamente una educación permisiva; la satisfacción inmediata no define el comportamiento de toda una generación, y las dificultades de emancipación no pueden atribuirse automáticamente a una insuficiente preparación psicológica. Las condiciones del mercado laboral, el precio de la vivienda, la desigualdad de oportunidades y las transformaciones institucionales también influyen en las posibilidades reales de los jóvenes para construir una vida autónoma. Cualquier explicación rigurosa deberá considerar simultáneamente estas dimensiones.

El concepto de erosión del principio de esfuerzo designa, en este trabajo, una posible transformación cultural y educativa en la manera de comprender la relación entre deseo, acción, espera, responsabilidad y resultado. No presupone que las generaciones jóvenes trabajen menos, tengan menos valores o sean menos capaces que las anteriores. Tampoco implica que el esfuerzo individual garantice el éxito. Plantea, en cambio, la posibilidad de que determinadas expectativas de satisfacción, determinadas prácticas educativas y ciertas condiciones sociales debiliten la percepción de que alcanzar objetivos relevantes suele requerir tiempo, aprendizaje, perseverancia y aceptación de límites.

En este marco, la erosión del mérito se plantea como una posible consecuencia de la transformación de la relación entre esfuerzo y logro. No se trata de afirmar que el mérito haya perdido su valor en toda la juventud contemporánea, sino de investigar si, en determinados contextos, la menor disposición a sostener el esfuerzo necesario para alcanzar ciertos objetivos puede reducir también la importancia que se concede a conquistarlos mediante la propia dedicación. La expresión «generación de la renuncia» sintetiza esta preocupación interpretativa, pero no designa a una juventud homogénea ni presupone que toda renuncia sea negativa. Su sentido se refiere, específicamente, a la posible evitación de objetivos por la resistencia a asumir un esfuerzo razonable, diferenciándola de la renuncia impuesta por barreras estructurales o motivada por una decisión justificada.

El concepto de ontología del confort, por su parte, se utilizará como una categoría interpretativa de carácter filosófico. No alude únicamente a la comodidad material, sino a la posibilidad de que el confort deje de percibirse como una condición favorable de la existencia y pase a constituir un horizonte normativo desde el que se juzgan las experiencias, las obligaciones y las relaciones con los demás. Esta categoría no se considera un fenómeno demostrado de antemano: su utilidad dependerá de que permita interpretar procesos observables y establecer conexiones coherentes con la investigación sociológica, psicológica y educativa.

El núcleo del problema se sitúa, por tanto, en la relación entre bienestar, socialización y autonomía. ¿Cómo puede una sociedad transmitir a las nuevas generaciones las capacidades necesarias para desenvolverse en una realidad que no siempre satisface sus expectativas, cuando una parte de la educación familiar puede orientarse a evitarles las dificultades que experimentaron sus progenitores? ¿En qué circunstancias la protección favorece la independencia y en cuáles puede sustituir las oportunidades de aprender a actuar de manera autónoma? ¿Qué parte de las dificultades observadas responde a prácticas educativas, qué parte a transformaciones culturales y qué parte a restricciones estructurales?

El ensayo abordará estas preguntas desde una perspectiva interdisciplinar, atendiendo a las diferencias de clase social, contexto familiar, trayectoria educativa y oportunidades económicas. Su propósito no es construir una oposición moral entre generaciones, sino examinar las condiciones bajo las cuales se desarrollan la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de afrontar la frustración en las sociedades occidentales contemporáneas.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La investigación se organizará en torno a una pregunta principal y varias preguntas específicas que permitirán descomponer el problema general en dimensiones susceptibles de análisis.

2.1. Pregunta principal

¿Cómo se relacionan las transformaciones del bienestar material, las prácticas de educación familiar y las expectativas culturales con el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y la disposición al esfuerzo de los jóvenes en las sociedades occidentales contemporáneas?
Esta formulación evita dar por demostrada una relación causal única. Permite estudiar tanto los posibles efectos de determinadas prácticas educativas como la influencia de las condiciones económicas, las instituciones y los cambios culturales.

2.2. Preguntas específicas

Primera. Transformación sociohistórica. ¿Cómo han cambiado las expectativas familiares sobre el bienestar, el éxito y la movilidad social a medida que se han transformado las condiciones materiales de vida y las oportunidades educativas?

Segunda. Educación familiar. ¿Qué relación existe entre las prácticas de protección, el establecimiento de límites, la asignación progresiva de responsabilidades y el desarrollo de la autonomía durante la infancia y la adolescencia?

Tercera. Esfuerzo y autorregulación. ¿Cómo intervienen la perseverancia, la capacidad de demorar determinadas gratificaciones, la autorregulación y la tolerancia a la frustración en la adquisición de competencias necesarias para la vida adulta? ¿Qué límites presentan las evidencias disponibles para establecer relaciones causales entre estas capacidades y los resultados posteriores?

Cuarta. Cultura de la inmediatez. ¿Cómo se relacionan los entornos digitales, la comparación social y las expectativas de disponibilidad inmediata con las formas contemporáneas de gestionar la atención, el reconocimiento y la satisfacción personal?

Quinta. Condiciones estructurales. ¿En qué medida la precariedad laboral, las dificultades de acceso a la vivienda, la desigualdad económica y la transformación de las oportunidades profesionales condicionan la emancipación juvenil y la percepción del esfuerzo como vía de progreso?

Sexta. Mérito y justicia. ¿Cómo puede distinguirse la dificultad derivada de una preparación insuficiente de aquella que procede de barreras económicas, desigualdades de origen o falta de oportunidades? ¿Qué relación existe entre responsabilidad individual, mérito y justicia social?

Séptima. Conflicto intergeneracional. ¿Hasta qué punto las diferencias entre las expectativas de los progenitores y las experiencias de sus descendientes responden a cambios educativos y culturales, y hasta qué punto reflejan transformaciones objetivas de las condiciones de vida?

Octava. Reconstrucción educativa. ¿Qué prácticas familiares, escolares e institucionales pueden contribuir a desarrollar la autonomía y la responsabilidad sin confundir la educación en el esfuerzo con la aceptación de la desigualdad, la culpabilización individual o la exigencia indiscriminada?

Estas preguntas no presuponen que todos los fenómenos estudiados estén presentes en todos los países, familias o grupos juveniles. Su función es orientar la búsqueda de evidencias, identificar posibles relaciones y delimitar los aspectos que requieren una explicación diferenciada.

3. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Las hipótesis siguientes constituyen proposiciones provisionales que deberán contrastarse mediante bibliografía científica, datos comparativos y análisis crítico. Se distinguirá entre la existencia de una asociación, la interpretación de sus posibles mecanismos y la demostración de una relación causal. Cuando la evidencia disponible no permita establecer causalidad, el texto lo indicará expresamente.

3.1. Hipótesis principal

H1. En determinados contextos familiares y socioculturales, la combinación de una protección excesivamente sustitutiva, una asignación insuficiente de

responsabilidades progresivas y unas expectativas elevadas de satisfacción inmediata puede asociarse con mayores dificultades para desarrollar determinadas dimensiones de la autonomía, la perseverancia y la tolerancia a la frustración.

La hipótesis no sostiene que el bienestar material produzca por sí mismo una menor disposición al esfuerzo, ni que la hiperprotección conduzca necesariamente a dificultades posteriores. Propone examinar si determinadas combinaciones de prácticas educativas y expectativas culturales guardan relación con esas capacidades, considerando factores alternativos como el nivel socioeconómico, el temperamento, la salud, el entorno escolar y las oportunidades disponibles.

3.2. Hipótesis secundarias

H2. Bienestar y expectativas intergeneracionales. La mejora de las condiciones materiales puede modificar el umbral de lo que una familia considera necesario para una vida satisfactoria y, con ello, transformar las expectativas que transmite a sus descendientes. La relación entre bienestar y disposición al esfuerzo, sin embargo, no tiene por qué ser lineal: la seguridad material también puede facilitar la exploración, el aprendizaje y la autonomía.

H3. Protección y autonomía. Las prácticas familiares que combinan seguridad afectiva, límites comprensibles y responsabilidades adaptadas a la edad pueden favorecer el desarrollo de la autonomía. Por el contrario, cuando la protección sustituye sistemáticamente la iniciativa del menor, resuelve por él dificultades que podría afrontar o elimina toda consecuencia de sus decisiones, puede reducir oportunidades relevantes de aprendizaje. La distinción decisiva no será, por tanto, entre protección y desprotección, sino entre protección que capacita y protección que sustituye.

H4. Experiencia del esfuerzo y percepción de agencia. La participación repetida en tareas que exigen planificación, perseverancia y revisión de errores puede contribuir a que una persona reconozca la relación entre sus acciones y determinados resultados. Este aprendizaje depende también de que exista una conexión razonablemente comprensible entre la acción y sus consecuencias; cuando los resultados están condicionados por barreras externas o por circunstancias fuera del control individual, atribuir el fracaso exclusivamente a una falta de esfuerzo puede generar interpretaciones injustas o ineficaces.

H5. Inmediatez digital y gestión de la espera. La exposición a entornos digitales diseñados para ofrecer estímulos, respuestas y reconocimiento con rapidez puede relacionarse con determinadas expectativas sobre la atención y la satisfacción. No se presupone que la tecnología reduzca necesariamente la

paciencia o la capacidad de concentración: sus efectos pueden variar según el uso, la edad, el contexto educativo, las características individuales y las actividades que sustituye o complementa.

H6. Restricciones estructurales y emancipación. Las dificultades de acceso a un empleo estable, una vivienda asequible y unos ingresos suficientes condicionan la capacidad de los jóvenes para independizarse. Por ello, la prolongación de la convivencia con los progenitores no puede utilizarse por sí sola como indicador de dependencia psicológica, falta de esfuerzo o insuficiente madurez.

H7. Mérito y desigualdad de oportunidades. La percepción de que el esfuerzo individual determina por sí solo el éxito puede debilitarse cuando existe una distancia persistente entre el trabajo realizado y los resultados obtenidos, especialmente en contextos de desigualdad de oportunidades. Una explicación rigurosa del éxito y el fracaso deberá considerar conjuntamente las decisiones individuales, los recursos disponibles, las circunstancias y las estructuras sociales.

H8. Responsabilidad y justicia educativa. La educación en el esfuerzo será más defendible cuando se vincule al aprendizaje, la autonomía y la responsabilidad progresiva, y no a la obediencia indiscriminada o a la aceptación de cualquier condición social. Una cultura de la responsabilidad compatible con la justicia debe permitir exigir compromisos personales y, al mismo tiempo, reconocer las barreras que impiden convertir el esfuerzo en resultados.

4. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y ALCANCE DE LAS HIPÓTESIS

Para evitar que el análisis dependa de conceptos vagos o de juicios morales implícitos, el ensayo empleará los términos centrales con un significado delimitado.

Por juventud se entenderá una etapa de transición cuya duración y características varían según el contexto social, educativo, económico e institucional. No se tratará como un grupo homogéneo ni se supondrá que la edad determina por sí misma las actitudes o las capacidades.

Por esfuerzo se entenderá la inversión sostenida de atención, tiempo y actividad para alcanzar un objetivo, superar una dificultad o adquirir una competencia. No será sinónimo de sufrimiento, sacrificio ilimitado ni garantía de éxito.

Por autonomía se entenderá la capacidad progresiva de tomar decisiones, asumir responsabilidades y regular la propia conducta, dentro de las posibilidades reales y las obligaciones de convivencia. No equivaldrá a independencia económica absoluta ni a ausencia de apoyo.

Por hiperprotección se entenderán aquellas prácticas de protección que, por su intensidad, persistencia o falta de adaptación a la edad, limitan innecesariamente la iniciativa, la toma de decisiones o la adquisición de responsabilidades. La preocupación parental, el apoyo afectivo y la protección frente a riesgos reales no se clasificarán automáticamente bajo este concepto.

Por confort se entenderá tanto la disponibilidad de condiciones materiales que reducen determinadas dificultades como la posible conversión de la comodidad en una expectativa cultural dominante. La distinción permitirá analizar los beneficios objetivos del bienestar sin presuponer que toda búsqueda de comodidad sea perjudicial.

Finalmente, la erosión del principio de esfuerzo y la ontología del confort se tratarán como categorías interpretativas del ensayo, no como variables científicas ya validadas. Su valor dependerá de su capacidad para organizar el análisis, distinguir fenómenos relacionados y producir interpretaciones que puedan contrastarse con datos y teorías existentes.

5. CRITERIO GENERAL DE CONTRASTE

Las hipótesis no se considerarán confirmadas por la mera existencia de ejemplos individuales, testimonios llamativos o impresiones compartidas socialmente. Su evaluación requerirá recurrir a estudios revisados por pares, revisiones sistemáticas, estadísticas oficiales, informes de organismos internacionales y análisis comparativos que permitan examinar tanto las relaciones propuestas como las explicaciones alternativas.

Se prestará especial atención a tres distinciones. En primer lugar, la diferencia entre correlación y causalidad: que dos fenómenos aparezcan asociados no demuestra que uno origine el otro. En segundo lugar, la diferencia entre percepción y condición objetiva: las expectativas de los jóvenes, las interpretaciones de sus progenitores y los indicadores económicos deberán analizarse como dimensiones relacionadas, pero no intercambiables. En tercer lugar, la diferencia entre responsabilidad individual y condicionamiento estructural: reconocer la influencia de las circunstancias no elimina la capacidad de decisión, del mismo modo que reconocer la responsabilidad personal no autoriza a ignorar las desigualdades.

El contraste podrá obligar a reformular, limitar o rechazar cualquiera de las hipótesis. Si los datos no respaldan una generalización sobre las generaciones jóvenes, esta no deberá mantenerse por coherencia con el título. Si determinadas prácticas educativas muestran resultados diferentes según el contexto, esa variación formará parte de la explicación. Y si las dificultades atribuidas inicialmente a una cultura de la inmediatez se explican mejor por restricciones económicas o institucionales, la interpretación deberá adaptarse a los resultados.

El propósito último de este planteamiento no es demostrar que las nuevas generaciones hayan perdido el valor del esfuerzo, sino investigar qué condiciones favorecen o dificultan su aprendizaje, cómo se relacionan esas condiciones con las transformaciones familiares y sociales, y de qué manera puede promoverse la autonomía sin idealizar el pasado ni convertir la responsabilidad individual en una explicación universal de las desigualdades.

CRITERIOS METODOLÓGICOS Y CONVENCIONES DE CITACIÓN

1. ORIENTACIÓN METODOLÓGICA GENERAL

El presente ensayo adoptará una orientación interdisciplinar, con predominio del análisis sociológico y educativo, complementado por aportaciones de la psicología del desarrollo, la economía, la historia social y la filosofía. Su propósito será examinar las relaciones entre el bienestar material, las transformaciones familiares, las expectativas culturales y el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en las sociedades occidentales contemporáneas.

El trabajo tendrá un carácter analítico, documental e interpretativo. No se presentará como una investigación experimental original ni como un estudio estadístico propio, salvo que posteriormente se incorporen datos y análisis realizados específicamente para esta obra. Su base estará constituida por la revisión crítica de investigaciones publicadas, estadísticas oficiales, informes institucionales y obras teóricas pertinentes. A partir de estas fuentes se examinarán las hipótesis formuladas, se identificarán coincidencias y discrepancias entre los resultados disponibles y se desarrollará una interpretación propia del problema.

La combinación de disciplinas responde a la naturaleza del objeto estudiado. Las transformaciones familiares no pueden comprenderse únicamente mediante indicadores económicos; el desarrollo de la autonomía no puede explicarse exclusivamente a partir de valores culturales; y las dificultades de emancipación juvenil no pueden interpretarse al margen de las condiciones laborales, residenciales e institucionales. Por ello, el análisis procurará relacionar los niveles individual, familiar, cultural y estructural, evitando reducir un fenómeno complejo a una causa única.

2. ALCANCE GEOGRÁFICO, TEMPORAL Y SOCIAL

El ámbito geográfico principal será el de las sociedades occidentales contemporáneas, con especial atención a Europa y, cuando resulte pertinente, a otros países occidentales cuyos datos permitan establecer comparaciones justificadas. La expresión «sociedades occidentales» no se

utilizará como si designara una realidad homogénea. Las diferencias entre países en materia de protección social, organización familiar, mercado laboral, vivienda, educación y transición a la vida adulta deberán considerarse parte del análisis.

La selección de países dependerá de la disponibilidad, comparabilidad y calidad de las fuentes. No se extrapolarán automáticamente resultados obtenidos en un país a la totalidad de las sociedades occidentales. Cuando una conclusión se apoye en datos de un territorio concreto, se identificará ese ámbito y se limitará el alcance de la interpretación en consecuencia.

El análisis se centrará en las transformaciones contemporáneas, incorporando antecedentes históricos cuando sean necesarios para comprender la expansión del bienestar, la consolidación de las sociedades de consumo, la evolución de las clases medias y los cambios en las expectativas familiares. Las comparaciones entre generaciones deberán atender tanto a las diferencias culturales como a las condiciones materiales e institucionales en las que cada generación ha desarrollado su trayectoria.

La juventud se estudiará como una etapa heterogénea, condicionada por la edad, el origen social, el género, el nivel educativo, el territorio y las oportunidades disponibles. No se supondrá que todos los jóvenes comparten las mismas actitudes ni que las diferencias entre generaciones constituyen necesariamente diferencias de valores. Se distinguirá, siempre que las fuentes lo permitan, entre comportamientos observados, opiniones declaradas y condiciones objetivas de vida.

3. JERARQUÍA Y SELECCIÓN DE LAS FUENTES

Las fuentes se seleccionarán atendiendo a su fiabilidad, pertinencia, transparencia metodológica y capacidad para responder a las preguntas de investigación. Se establecerá la siguiente jerarquía orientativa:

a) Investigaciones científicas revisadas por pares. Tendrán especial relevancia los estudios publicados en revistas académicas reconocidas, las revisiones sistemáticas y los metaanálisis. Se examinarán sus muestras, diseños, limitaciones y alcance antes de utilizar sus conclusiones.

b) Estadísticas oficiales y bases de datos comparativas. Se recurrirá a organismos como Eurostat, la OCDE, la Comisión Europea y los institutos nacionales de estadística para documentar cuestiones relativas al empleo, la educación, la vivienda, los ingresos, la desigualdad y las condiciones de

vida. Se comprobarán las definiciones de los indicadores, los periodos de referencia y las posibles diferencias metodológicas entre países.

c) Informes de organismos públicos e instituciones especializadas. Se utilizarán cuando aporten análisis relevantes, series de datos, revisiones de evidencia o información contextual que no esté suficientemente desarrollada en otras fuentes. Su contenido se evaluará atendiendo a la metodología empleada y a la naturaleza de la institución responsable.

d) Obras académicas y aportaciones teóricas fundamentales. Se recurrirá a libros y textos de referencia en sociología, psicología, filosofía, economía e historia social cuando ayuden a definir conceptos, reconstruir debates o interpretar procesos de largo recorrido. Se distinguirá entre las aportaciones históricamente influyentes y las conclusiones respaldadas por evidencia empírica contemporánea.

e) Otras fuentes documentales. La prensa, los ensayos divulgativos, los testimonios y los documentos públicos podrán utilizarse para contextualizar debates, ilustrar percepciones sociales o identificar preguntas emergentes. No se emplearán por sí solos como prueba suficiente de tendencias generales ni de relaciones causales.

Esta jerarquía no implica que una fuente institucional sea siempre superior a una investigación científica ni que un artículo revisado por pares sea necesariamente concluyente. La calidad de cada fuente dependerá de la pregunta concreta, el método utilizado, la solidez de los datos y las limitaciones reconocidas. Cuando existan resultados contradictorios, se expondrán las discrepancias relevantes en lugar de seleccionar únicamente aquellos que favorezcan la interpretación propuesta.

4. EVALUACIÓN DE LA EVIDENCIA Y DISTINCIÓN ENTRE NIVELES DE AFIRMACIÓN

Para mantener la claridad argumental, el ensayo distinguirá tres niveles de afirmación.

Hechos documentados. Serán afirmaciones respaldadas por datos verificables, investigaciones identificables o fuentes documentales pertinentes. Se indicarán el ámbito geográfico, el periodo y las condiciones necesarias para interpretar correctamente los resultados.

Interpretaciones fundamentadas. Serán explicaciones elaboradas a partir de hechos documentados y marcos teóricos existentes. Aunque cuenten con

respaldo empírico, no se presentarán como conclusiones inevitables cuando existan otras interpretaciones razonables.

Hipótesis y propuestas conceptuales del autor. Incluirán las relaciones todavía por contrastar, las preguntas abiertas y las categorías interpretativas propias del ensayo, entre ellas la «erosión del principio de esfuerzo» y la «ontología del confort». Estas categorías se utilizarán para organizar el razonamiento, pero no se les atribuirá automáticamente la condición de constructos científicos validados.

Cuando se examine una relación entre variables, se diferenciará entre asociación estadística y causalidad. Los estudios transversales, los testimonios retrospectivos y las correlaciones no bastarán por sí solos para afirmar que una práctica educativa produce un resultado posterior. Se concederá especial importancia a los estudios longitudinales, los diseños comparativos y las revisiones que examinen explicaciones alternativas, sin considerar que ningún diseño elimina por completo todas las limitaciones.

También se atenderá a la magnitud de los efectos, no solo a su significación estadística; a la representatividad de las muestras; a las variables de confusión; y a las diferencias entre grupos y contextos. Un resultado estadísticamente significativo puede tener una relevancia práctica limitada, mientras que una asociación observada en un contexto específico puede no reproducirse en otros.

La evidencia contraria a las hipótesis iniciales tendrá el mismo derecho a ser considerada que aquella que las respalde. Si los resultados obligan a restringir una afirmación, introducir excepciones o abandonar una explicación, el texto deberá reflejarlo. La coherencia del ensayo dependerá de la calidad de su razonamiento, no de la confirmación obligatoria de sus premisas.

5. PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR Y LÍMITES DE LA INTERPRETACIÓN FILOSÓFICA

Las aportaciones de la sociología, la psicología, la economía y la educación se utilizarán de acuerdo con el tipo de pregunta que cada disciplina está en condiciones de abordar. La sociología contribuirá al análisis de las instituciones, las desigualdades y los cambios culturales; la psicología permitirá examinar procesos de desarrollo, autorregulación y motivación; la economía ayudará a interpretar las condiciones materiales y los incentivos; y la investigación educativa aportará conocimientos sobre las prácticas de enseñanza, socialización y adquisición de competencias.

La filosofía desempeñará una función interpretativa y crítica: examinará los conceptos de autonomía, responsabilidad, mérito, confort, deseo y justicia, así como los supuestos normativos que intervienen en los debates educativos. Su aportación no consistirá en sustituir la evidencia empírica, sino en analizar el significado de los fenómenos, la coherencia de los argumentos y las consecuencias de las posiciones adoptadas.

Se evitará utilizar conceptos filosóficos como si fueran variables empíricas sin una definición operacional adecuada. Del mismo modo, los resultados de investigaciones psicológicas o sociológicas no se presentarán como demostraciones automáticas de juicios morales acerca de cómo deberían vivir las personas. La descripción de lo que ocurre, la explicación de por qué ocurre y la valoración de lo que sería deseable deberán mantenerse diferenciadas.

6. CRITERIOS PARA LAS COMPARACIONES HISTÓRICAS E INTER-GENERACIONALES

Las comparaciones entre generaciones se realizarán con cautela. Se evitará contraponer una generación anterior supuestamente caracterizada por el sacrificio y la responsabilidad con otra contemporánea definida por la comodidad o la inmediatez sin aportar evidencias que permitan sostener esa diferencia.

Cuando se utilicen datos históricos, se comprobará si los indicadores mantienen definiciones comparables a lo largo del tiempo. Se tendrá en cuenta que las condiciones de acceso a la educación, el empleo, la vivienda y el consumo han variado, al igual que las expectativas sobre la familia, el trabajo y la realización personal.

Se distinguirá entre efectos de edad, efectos de periodo y efectos de cohorte cuando la información disponible permita hacerlo. Una diferencia observada entre jóvenes y adultos en un momento determinado no demuestra por sí misma que una generación conserve esa diferencia a lo largo de su vida. Del mismo modo, una transformación experimentada por personas de distintas edades puede responder a cambios sociales generales y no a características exclusivas de una cohorte.

Las referencias al pasado no se emplearán como recurso nostálgico ni como patrón moral incuestionable. El objetivo será comprender qué condiciones históricas favorecieron determinadas prácticas y cuáles han cambiado, sin idealizar las limitaciones, desigualdades o privaciones de épocas anteriores.

7. CONVENCIONES DE CITACIÓN EN EL CUERPO DEL TEXTO

El ensayo empleará un sistema de citación numérica correlativa mediante números entre corchetes. Cada fuente recibirá un número de identificación en su primera aparición y conservará ese mismo número en todas las menciones posteriores. La numeración será continua a lo largo de la obra, salvo que en una revisión editorial se acuerde expresamente un sistema distinto.

Las citas se colocarán junto a la afirmación que respaldan, procurando que el lector pueda identificar con precisión qué dato, argumento o conclusión procede de cada fuente. Cuando una misma frase contenga varias afirmaciones que dependan de fuentes distintas, las referencias se situarán de manera que no resulte ambiguo qué afirmación respalda cada una.

Las afirmaciones empíricas específicas, las cifras, las comparaciones internacionales, las definiciones procedentes de autores concretos y las interpretaciones atribuidas a una investigación deberán llevar referencias cuando corresponda. No será necesario acompañar cada frase de una cita si varias frases consecutivas desarrollan de manera inequívoca un mismo resultado documentado; en ese caso, se garantizará que la referencia permita reconocer el alcance de la evidencia citada.

Las citas textuales se utilizarán de manera limitada y solo cuando la formulación original resulte relevante para el análisis. Se reproducirán fielmente, entre comillas, con indicación de la página o localización precisa cuando esté disponible. Las paráfrasis se redactarán con palabras propias y conservarán el sentido original, sin presentar como conclusión de una fuente algo que esta no haya afirmado.

Cuando se cite una fuente secundaria que resume un estudio original que no ha podido consultarse, se indicará esa circunstancia en lugar de atribuir al autor original una lectura directa que no se ha realizado. Se priorizará, siempre que sea posible, la consulta del documento primario.

8. NOTAS, REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y CONTROL DE NUMERACIÓN

Las fuentes se recogerán en un aparato bibliográfico común al final del ensayo. Cada entrada incluirá, según el tipo de documento, autoría, año de publicación, título, revista o institución responsable, volumen y páginas cuando corresponda, y DOI o URL estable cuando esté disponible.
Para facilitar la comprobación, se procurará utilizar el DOI como enlace persistente de los artículos académicos y la dirección oficial de la institución

editora en el caso de informes y estadísticas. Se comprobarán los títulos, la autoría, el año y los datos de publicación antes de cerrar la bibliografía. No se incluirán referencias inventadas ni se dará por verificada una fuente únicamente porque aparezca citada en otro texto.

La lista bibliográfica será única para toda la obra y mantendrá correspondencia entre las citas del cuerpo del texto y las entradas finales. Ninguna referencia se considerará válida por el mero hecho de aparecer en la bibliografía: deberá existir una relación efectiva entre su contenido y la afirmación que pretende respaldar.

Las notas a pie de página se reservarán principalmente para aclaraciones, precisiones terminológicas, comentarios complementarios o explicaciones que interrumpirían el desarrollo del argumento. Las referencias bibliográficas ordinarias se gestionarán mediante el sistema numérico correlativo acordado. Antes de cerrar cada capítulo se comprobará la continuidad de la numeración, la correspondencia entre citas y referencias, la exactitud de los datos bibliográficos y la pertinencia de las fuentes utilizadas. Si se añade, elimina o sustituye una referencia durante la revisión, se actualizarán las menciones afectadas en el conjunto del manuscrito.

9. TRANSPARENCIA, LIMITACIONES Y RESPONSABILIDAD INTERPRETATIVA

El ensayo reconocerá expresamente las limitaciones de las fuentes y del propio enfoque. Los datos disponibles pueden no cubrir todos los países, grupos sociales o periodos relevantes; las categorías estadísticas pueden variar entre instituciones; y los resultados de una investigación pueden depender de su diseño, muestra y contexto. Estas limitaciones se incorporarán a la interpretación cuando afecten a la fuerza de las conclusiones.

No se presentarán como consensos científicos las cuestiones que continúen siendo objeto de debate. Tampoco se utilizarán anécdotas, casos extremos o ejemplos mediáticos para generalizar sobre la juventud, las familias o las sociedades occidentales. Cuando se incorporen testimonios o ejemplos individuales, se indicará su función ilustrativa y se evitará atribuirles una representatividad que no poseen.
La obra no pretende demostrar que el esfuerzo sea la causa universal del éxito ni que las dificultades personales puedan explicarse exclusivamente por las condiciones sociales. Su propósito consiste en examinar cómo interactúan las decisiones individuales, los procesos educativos y las estructuras de oportunidad, así como identificar qué prácticas pueden favorecer la autonomía y la responsabilidad sin ignorar la desigualdad.

La revisión final deberá comprobar no solo la corrección de las referencias, sino también la proporcionalidad entre las pruebas disponibles y la contundencia de las afirmaciones. Una conclusión deberá ser más prudente cuando la evidencia sea indirecta, limitada o contradictoria. El rigor no consiste en acumular citas, sino en utilizarlas de forma transparente, pertinente y verificable.

10. CRITERIO DE REVISIÓN DE CADA CAPÍTULO

Cada capítulo se someterá a una revisión documental y argumental antes de considerarse aprobado. El procedimiento incluirá la comprobación de las afirmaciones empíricas principales, la identificación de conceptos que necesiten definición, la búsqueda de evidencia alternativa y la revisión de las referencias bibliográficas.

También se examinará la coherencia interna del capítulo, su relación con las preguntas de investigación y su contribución a las hipótesis generales. Se reducirán las repeticiones, se distinguirán las afirmaciones descriptivas de las interpretativas y se señalarán expresamente las cuestiones que permanezcan abiertas.

La aprobación de un capítulo significará que su estructura y contenido se consideran válidos dentro del estado de revisión alcanzado, no que sus afirmaciones queden inmunes a posteriores correcciones documentales o de coherencia global. Cualquier cambio sustancial posterior deberá justificarse y comunicarse, preservando la estabilidad del índice y la trazabilidad de las modificaciones.

Este procedimiento permitirá construir una obra en la que la reflexión filosófica conserve su profundidad sin separarse de la evidencia, y en la que las hipótesis del autor puedan desarrollarse con libertad, pero también con la disposición necesaria para revisarlas cuando los datos o los argumentos así lo exijan.

PARTE 1

MARCO TEÓRICO Y SOCIOHISTÓRICO

CAPÍTULO I

La Génesis de la Abundancia Diferida

1.1. DE LA ESCASEZ A LA CONSOLIDACIÓN DE LAS SOCIEDADES DE CONSUMO Y LAS CLASES MEDIAS

La transformación de las sociedades occidentales desde unas condiciones de vida marcadas por importantes restricciones materiales hasta otras caracterizadas por una mayor disponibilidad de bienes y servicios constituye uno de los cambios históricos fundamentales para comprender las expectativas familiares contemporáneas. Este proceso no fue uniforme ni inevitable, y tampoco supuso la desaparición de la pobreza. Fue el resultado de transformaciones productivas, tecnológicas, políticas e institucionales que, a lo largo de varias generaciones, modificaron la relación de amplios sectores de la población con el trabajo, el consumo, la seguridad económica y las posibilidades de movilidad social [6, 7].

Durante buena parte de la historia anterior a la industrialización, la vida cotidiana de amplios sectores de la población dependía estrechamente de la producción agrícola, del trabajo físico y de recursos materiales cuya disponibilidad podía verse afectada por las cosechas, las enfermedades, las crisis económicas o los conflictos. Las diferencias de clase eran profundas y el acceso a una alimentación suficiente, una vivienda adecuada, la educación y la atención sanitaria se distribuía de manera muy desigual. Esta descripción no debe interpretarse como si todas las sociedades preindustriales hubieran sido idénticas ni como si la pobreza hubiera desaparecido en las sociedades actuales. Las reconstrucciones históricas de los niveles de vida indican, no obstante, que el crecimiento económico sostenido de los últimos dos siglos permitió una mejora material de gran alcance en numerosas regiones del mundo, aunque sus beneficios se distribuyeron de forma desigual [8].

La industrialización alteró progresivamente las formas de producción y organización social. La expansión de las fábricas, la mecanización, el desarrollo de los transportes y el crecimiento de los mercados incrementaron la capacidad de producir bienes y modificaron las relaciones entre trabajo, ingresos y consumo. Sin embargo, el crecimiento de la producción no se tradujo de manera inmediata en una mejora generalizada del bienestar. Durante diferentes fases de la industrialización persistieron condiciones laborales precarias, jornadas extensas, viviendas insalubres y una protección

limitada frente a la enfermedad, el desempleo y la vejez. La prosperidad posterior fue, por tanto, el resultado de un proceso histórico complejo, no una consecuencia automática del progreso tecnológico.

La evolución de las sociedades occidentales tampoco puede explicarse exclusivamente mediante el desarrollo del mercado. El crecimiento de la productividad y la expansión comercial coincidieron con transformaciones en las relaciones laborales, la organización sindical, la legislación social, los sistemas fiscales y las políticas públicas. La construcción de sistemas de protección social permitió que determinados riesgos, anteriormente soportados principalmente por las familias y los individuos, fueran asumidos parcialmente mediante instituciones colectivas. La extensión de las pensiones, los seguros de desempleo, la educación pública y los sistemas sanitarios, con diferencias importantes entre países, contribuyó a modificar las condiciones en las que los hogares podían organizar su vida y planificar su futuro [7].

En Europa occidental, la etapa posterior a la Segunda Guerra Mundial tuvo especial importancia en la expansión de la protección social, el crecimiento económico y la consolidación de amplios sectores de población con ingresos relativamente estables. La expansión del empleo asalariado, el aumento de la producción industrial, la construcción de infraestructuras y la ampliación de determinados servicios públicos favorecieron la mejora de las condiciones materiales de numerosos hogares. En varios países, estos procesos contribuyeron al crecimiento de las clases medias y a la extensión de expectativas de estabilidad, movilidad social y mejora intergeneracional. No obstante, el ritmo y la intensidad de estas transformaciones variaron según las estructuras productivas, los sistemas de bienestar, las políticas nacionales y las posiciones sociales de partida [7, 10].

La consolidación de las sociedades de consumo estuvo vinculada a esta expansión de la capacidad adquisitiva, pero también a la transformación de los sistemas de producción y distribución. Bienes que anteriormente podían resultar inaccesibles para numerosos hogares fueron incorporándose progresivamente a la vida cotidiana. Los electrodomésticos, los medios de transporte privados, los dispositivos de comunicación y una oferta cada vez más amplia de productos comerciales modificaron la organización doméstica y las formas de experimentar la comodidad. El consumo dejó de responder únicamente a la satisfacción de necesidades básicas y pasó a desempeñar un papel creciente en la expresión de preferencias, la construcción de identidades y la participación en la vida social.

Esta transformación tuvo una dimensión objetiva y otra cultural. En el plano material, aumentó la posibilidad de acceder a bienes y servicios que reducían determinadas dificultades cotidianas. En el plano simbólico, la disponibilidad

de productos y la expansión de la publicidad contribuyeron a redefinir las expectativas sobre lo que constituía una vida deseable. La mejora de las condiciones materiales podía convertirse así en un nuevo punto de referencia: aquello que una generación había considerado un logro excepcional podía ser interpretado por sus descendientes como una condición ordinaria de la vida familiar. Esta última proposición constituye una interpretación que deberá examinarse en los apartados posteriores, no una regla universal aplicable a todas las familias.

El crecimiento de las clases medias resulta especialmente relevante para comprender esta transformación. La expresión no designa un grupo social homogéneo, sino un conjunto diverso de posiciones definidas, según el enfoque utilizado, por los ingresos, la ocupación, la formación, el patrimonio, la seguridad económica o las pautas de consumo. Su expansión en diferentes sociedades occidentales permitió que numerosos hogares accedieran a niveles de educación, vivienda, equipamiento doméstico y protección frente a ciertos riesgos superiores a los disponibles para generaciones precedentes. Sin embargo, la pertenencia a las clases medias no garantizó la ausencia de vulnerabilidad: los hogares podían disponer de bienes de consumo y, al mismo tiempo, depender de un salario, afrontar deudas o carecer de recursos suficientes para resistir una pérdida prolongada de ingresos.

Por esta razón, conviene distinguir entre abundancia de bienes, seguridad económica y bienestar general. La posesión de determinados productos no equivale necesariamente a disponer de estabilidad laboral, tiempo libre, salud, relaciones satisfactorias o perspectivas de futuro. Tampoco el crecimiento de los ingresos medios demuestra que todos los grupos sociales se hayan beneficiado en igual medida. Los estudios históricos sobre desigualdad muestran que las tendencias distributivas han variado según los periodos y las regiones: en numerosas economías avanzadas se produjeron descensos de la desigualdad durante parte del siglo XX, mientras que otras etapas presentaron trayectorias diferentes [7]. La historia del bienestar material debe analizarse, por tanto, junto con la distribución de sus beneficios y la persistencia de desigualdades.

La expansión del consumo también modificó el significado social del trabajo. Para muchos hogares, el empleo pasó a representar no solo una fuente inmediata de ingresos, sino una vía para acceder a una vivienda mejor, financiar la educación de los hijos, adquirir bienes duraderos y ofrecer a la siguiente generación oportunidades que habían estado fuera del alcance de sus progenitores. El esfuerzo laboral podía adquirir así un sentido intergeneracional: trabajar y ahorrar en el presente para mejorar las condiciones de

vida futuras de la familia. Esta relación entre sacrificio, progreso y transmisión de oportunidades no fue idéntica en todos los grupos sociales, pero constituye un elemento relevante para interpretar las expectativas que acompañaron a la expansión de las clases medias.

A medida que determinadas mejoras se consolidaron, también pudieron cambiar los criterios con los que se evaluaba el bienestar. Una vivienda con instalaciones básicas, la posibilidad de desplazarse con mayor facilidad o el acceso a una educación prolongada podían representar avances significativos para una generación y convertirse en expectativas asumidas por la siguiente. La normalización de los logros materiales no implica necesariamente ingratitud ni pérdida de valores. Es, en parte, una consecuencia de la adaptación humana a las condiciones de vida y de la transformación histórica de las necesidades socialmente reconocidas. Sin embargo, esta adaptación plantea una cuestión pertinente para el presente ensayo: ¿qué sucede cuando las condiciones alcanzadas mediante un esfuerzo prolongado dejan de percibirse como conquistas y pasan a considerarse requisitos mínimos para una vida aceptable?

La pregunta adquiere mayor complejidad cuando se observa que el acceso a los bienes de consumo puede extenderse más rápidamente que la seguridad económica necesaria para mantenerlos. El crédito, la financiación y la difusión comercial de determinados estilos de vida permiten acceder a bienes sin disponer necesariamente de un patrimonio sólido o de ingresos suficientes para afrontar cualquier contingencia. Por ello, una apariencia de abundancia puede coexistir con endeudamiento, inseguridad laboral o dificultades para asumir gastos esenciales. La sociedad de consumo no elimina las restricciones materiales: puede reducir algunas, transformar otras y generar nuevas dependencias económicas.

Las transformaciones tampoco siguieron una trayectoria idéntica en todos los países occidentales. Las diferencias entre los sistemas de protección social, los modelos de empleo, las políticas de vivienda y la distribución del patrimonio condicionaron las posibilidades de las familias para convertir el crecimiento económico en seguridad duradera. La evolución de las clases medias, por tanto, no debe interpretarse como una expansión continua e irreversible de la prosperidad. En determinados contextos, la estabilidad de los hogares se ha visto afectada por cambios en el empleo, el coste de la vivienda y las condiciones de acceso a recursos esenciales. Esta diversidad histórica resulta fundamental para evitar que el ensayo confunda la experiencia de algunos sectores sociales con la realidad de toda una sociedad.

Desde la perspectiva de este trabajo, el interés de esta transformación no reside en establecer una oposición entre una época pasada de sacrificio y un presente de comodidad. La escasez no constituye por sí misma una escuela moral, del mismo modo que la abundancia no produce necesariamente pasividad. Las privaciones pueden estimular la búsqueda de soluciones, pero también limitar las oportunidades educativas, deteriorar la salud y transmitir inseguridad entre generaciones. A su vez, la disponibilidad de recursos puede facilitar la autonomía, ampliar las posibilidades de aprendizaje y permitir una mejor planificación del futuro. El problema educativo aparece cuando se examina cómo se utilizan esos recursos y qué experiencias, responsabilidades y expectativas acompañan a su transmisión.

La hipótesis que empieza a perfilarse es más específica: cuando una generación consigue mejorar las condiciones materiales de sus descendientes, puede intentar protegerlos de las dificultades que marcaron su propia experiencia. Esta disposición puede expresar afecto, responsabilidad y una aspiración legítima de progreso. No obstante, si la protección material se acompaña de una reducción sistemática de las oportunidades para tomar decisiones, asumir responsabilidades o afrontar dificultades proporcionadas a la edad, cabe preguntarse si algunas capacidades necesarias para la autonomía reciben suficiente espacio para desarrollarse. Esta posibilidad no puede deducirse de la historia del consumo por sí sola; deberá analizarse mediante la investigación sobre prácticas familiares, desarrollo psicológico y condiciones sociales.

El paso de la escasez relativa a una mayor disponibilidad material constituye, en consecuencia, el contexto histórico de nuestro problema, no su explicación completa. La expansión de la producción, el crecimiento de las clases medias y la consolidación de los sistemas de bienestar modificaron las posibilidades de vida de millones de personas. Al mismo tiempo, transformaron las expectativas con las que las familias interpretan el éxito, la seguridad y el futuro de sus hijos. Comprender esa transformación permitirá examinar, en los siguientes apartados, cómo se construyó la promesa de movilidad social, cómo se transmitió la memoria del esfuerzo entre generaciones y de qué manera cambiaron las aspiraciones familiares.

La cuestión central no consiste en determinar si la abundancia ha debilitado moralmente a las sociedades occidentales, sino en comprender cómo las condiciones materiales históricamente alcanzadas se convierten en expectativas culturales y prácticas educativas. Solo después de distinguir estos procesos podremos valorar si existe una erosión del principio de esfuerzo, en qué contextos se manifiesta y qué parte de sus posibles efectos corresponde a la educación familiar, a las instituciones o a las transformaciones económicas y sociales.

1.2. EL CONTRATO DE BIENESTAR: EDUCACIÓN, EMPLEO Y PROMESA DE MOVILIDAD SOCIAL

La expansión del bienestar material descrita en el apartado anterior estuvo acompañada por una expectativa social de gran trascendencia: la posibilidad de que cada generación mejorase sus condiciones de vida mediante la educación, el trabajo y una participación más amplia en las oportunidades ofrecidas por el desarrollo económico. Esta expectativa no constituyó un contrato formal ni una garantía jurídica universal, sino una especie de acuerdo social implícito que vinculaba el esfuerzo individual y familiar con la esperanza de progreso. La educación debía proporcionar conocimientos y cualificaciones; el empleo, ingresos y estabilidad; y las instituciones públicas, unas condiciones de seguridad que permitieran planificar el futuro. En conjunto, estos elementos contribuyeron a configurar una de las promesas centrales de las sociedades occidentales durante buena parte del siglo XX.

La expresión «contrato de bienestar» se emplea aquí en un sentido analítico. Designa la relación entre las expectativas depositadas en el trabajo y la educación, las oportunidades de movilidad social y la protección ofrecida por las instituciones. No implica que todos los países desarrollaran el mismo modelo ni que existiera un compromiso idéntico entre el Estado, las empresas y las familias. Los sistemas de bienestar occidentales presentan diferencias históricas importantes en su organización, financiación y cobertura, así como en la relación entre las prestaciones públicas, el mercado y las responsabilidades familiares [11, 12].

La educación ocupó una posición central en esta transformación. La ampliación de la escolarización y el acceso creciente a niveles educativos superiores permitieron que sectores más amplios de la población adquirieran conocimientos y credenciales que anteriormente estaban más restringidos. La formación pasó a considerarse una vía de acceso a ocupaciones cualificadas, mejores ingresos y mayores posibilidades de participación social. Para numerosas familias, garantizar que sus hijos recibieran una educación más prolongada que la propia se convirtió en una de las formas más importantes de transmitirles oportunidades y reducir las limitaciones que habían condicionado sus propias trayectorias.

Sin embargo, la expansión educativa no eliminó automáticamente las desigualdades de origen. Las posibilidades de aprovechar la educación siguen estando relacionadas, entre otros factores, con los recursos económicos y culturales familiares, las condiciones de escolarización y las oportunidades disponibles en cada contexto. La investigación comparativa de la OCDE ha identificado una asociación persistente entre el origen

socioeconómico y los resultados educativos y laborales, aunque su intensidad varía entre países y según el indicador utilizado [12, 13]. Por tanto, el aumento general de la escolarización puede coexistir con diferencias importantes en las posibilidades de convertir las credenciales educativas en posiciones sociales ventajosas.

Esta distinción resulta fundamental para comprender el significado histórico de la educación. Su expansión amplió oportunidades reales, pero también reforzó la expectativa de que la formación constituía una inversión necesaria para construir una vida adulta satisfactoria. Cuando las familias asumieron esa expectativa, comenzaron a interpretar las decisiones educativas de sus hijos como una cuestión que afectaba no solo al aprendizaje, sino también a sus posibilidades futuras de empleo, independencia y reconocimiento social. La educación se convirtió así en un espacio donde convergían las aspiraciones familiares, las políticas públicas y las exigencias de una economía cada vez más dependiente de las cualificaciones.

El empleo completaba esta expectativa de progreso. Durante determinadas etapas de la expansión económica de posguerra, el crecimiento de la actividad productiva y la ampliación de los sistemas de protección social permitieron a numerosos hogares acceder a una mayor estabilidad de ingresos y a mejores condiciones materiales. En varios países occidentales, el empleo asalariado llegó a representar una base importante para organizar la vida familiar, adquirir una vivienda, mantener a los hijos y preparar la jubilación. Esta experiencia contribuyó a fortalecer la asociación cultural entre trabajo, independencia económica y reconocimiento social.

No obstante, la estabilidad laboral nunca estuvo distribuida de manera uniforme. La experiencia de los trabajadores dependía de su sector productivo, cualificación, género, posición social y país de residencia. Mientras algunos grupos accedieron a empleos relativamente estables y protegidos, otros continuaron expuestos al desempleo, a salarios bajos y a condiciones laborales precarias. Por ello, la imagen de una época en la que el trabajo garantizaba una vida segura debe tratarse como una generalización que requiere matices, no como una descripción universal del pasado.

El papel de las instituciones públicas fue decisivo para amortiguar determinados riesgos. La protección frente al desempleo, la enfermedad y la vejez, junto con la extensión de los servicios educativos y sanitarios, contribuyó a reducir la dependencia exclusiva de los recursos de cada hogar. Estos mecanismos no suprimieron las diferencias económicas, pero modificaron la manera en que las familias podían afrontar las contingencias y organizar sus proyectos vitales. La investigación comparativa sobre los Estados del bienestar también señala que las políticas educativas y sociales pueden

influir en la relación entre el origen familiar y las oportunidades posteriores, aunque sus efectos dependen del diseño institucional y del contexto en que se aplican [11, 12].

La promesa de movilidad social se apoyaba, por tanto, en la interacción de varios componentes: una economía capaz de generar oportunidades laborales, un sistema educativo que ampliara las capacidades de la población, unas instituciones que ofrecieran protección frente a determinados riesgos y unas familias dispuestas a invertir tiempo y recursos en el futuro de sus descendientes. Ninguno de estos componentes era suficiente por separado. La educación podía mejorar las posibilidades de acceso al empleo, pero sus resultados dependían de la estructura ocupacional; el crecimiento económico podía crear riqueza, pero no aseguraba una distribución equitativa; y la protección social podía amortiguar los riesgos, pero no garantizaba que todos los individuos alcanzaran el mismo nivel de bienestar.

Conviene distinguir, además, entre movilidad social absoluta y movilidad social relativa. La primera se refiere, en términos generales, a la posibilidad de que una generación alcance niveles de vida o posiciones económicas superiores a los de sus progenitores. La segunda examina hasta qué punto la posición de una persona depende de su origen en comparación con la de otras personas. Una sociedad puede experimentar crecimiento económico y permitir que muchos hogares mejoren sus condiciones materiales, mientras mantiene una relación considerable entre el origen familiar y las oportunidades de alcanzar las posiciones más ventajosas. El progreso general de los niveles de vida no demuestra, por sí mismo, que las oportunidades se hayan vuelto iguales.

Esta distinción ayuda a comprender las limitaciones de la promesa meritocrática. La idea de que el esfuerzo y la capacidad deben influir en las oportunidades resulta central para muchas concepciones de la justicia social. Sin embargo, para evaluar si una sociedad ofrece oportunidades efectivamente abiertas, es necesario considerar las circunstancias que condicionan el desarrollo de las capacidades y la posibilidad de convertirlas en resultados. Las investigaciones de la OCDE sobre movilidad intergeneracional muestran que las diferencias de ingresos, educación y ocupación pueden transmitirse entre generaciones, y que existen variaciones importantes entre países en la intensidad de esa persistencia [12, 13]. El esfuerzo individual importa, pero sus resultados no pueden interpretarse al margen de las condiciones en las que se realiza.
Para las familias que experimentaron una mejora significativa de sus condiciones de vida, la educación y el trabajo adquirieron también un valor intergeneracional. El sacrificio presente podía justificarse por la expectativa

de que los hijos no tuvieran que afrontar las mismas privaciones. Ahorrar para financiar estudios, procurar una vivienda adecuada o ayudar económicamente durante la transición a la vida adulta representaban formas de convertir el esfuerzo de una generación en recursos para la siguiente. En este sentido, el bienestar no se entendía únicamente como una mejora individual, sino como una herencia material y educativa que debía ampliar las posibilidades de los descendientes.

Este mecanismo de transmisión podía adoptar formas distintas. Algunas familias priorizaban la educación formal; otras procuraban transmitir un oficio, una red de contactos, un patrimonio o una cultura de trabajo. En muchos casos, estos recursos se combinaban. La transmisión familiar de oportunidades, sin embargo, no se limita a la ayuda económica directa: incluye conocimientos, hábitos, expectativas y formas de desenvolverse en las instituciones. La investigación sobre movilidad social subraya precisamente que los resultados educativos y laborales están relacionados con factores familiares y sociales que pueden facilitar o restringir el aprovechamiento de las oportunidades disponibles [12, 13].

La promesa de progreso también pudo influir en la manera en que los progenitores interpretaban su responsabilidad educativa. Si la generación adulta había conocido limitaciones materiales y había logrado superarlas mediante el trabajo, podía considerar que proporcionar a sus hijos una vida mejor constituía una obligación moral. Evitarles ciertas privaciones era una forma legítima de cuidado y de reparación intergeneracional. Sin embargo, de esa aspiración no se desprende necesariamente una actitud hiperprotectora ni una reducción de la responsabilidad de los hijos. La protección material y el desarrollo de la autonomía son dimensiones distintas, cuya relación debe examinarse mediante evidencias específicas sobre las prácticas educativas.

El cambio cultural relevante para este ensayo aparece cuando las condiciones que una generación tuvo que conquistar mediante un esfuerzo prolongado se convierten en el punto de partida de la siguiente. Una educación más amplia, determinados bienes domésticos, la seguridad alimentaria o el acceso a servicios públicos pueden dejar de experimentarse como conquistas excepcionales y pasar a formar parte de las expectativas ordinarias. Este desplazamiento no implica necesariamente una pérdida de gratitud o una menor disposición al esfuerzo. Puede reflejar la normalización de los avances sociales y la adaptación de las aspiraciones a unas condiciones históricas diferentes.
La tensión surge cuando las expectativas de progreso se mantienen o aumentan mientras las condiciones que permitían satisfacerlas se transforman. La expansión educativa puede incrementar el número de personas con

titulaciones superiores, pero el valor laboral de una credencial depende también de la estructura del empleo y de la demanda de cualificaciones. Del mismo modo, una familia puede transmitir la expectativa de alcanzar una independencia económica semejante a la que ella conoció, aunque las condiciones de acceso a la vivienda, los salarios o la estabilidad laboral hayan cambiado. En tales circunstancias, la distancia entre expectativas y oportunidades puede producir frustración sin que esta deba atribuirse exclusivamente a una insuficiente perseverancia individual.

La OCDE ha señalado que la movilidad social presenta obstáculos tanto en la parte inferior como en la superior de la distribución social: algunos grupos encuentran dificultades persistentes para mejorar su posición, mientras que determinadas ventajas pueden concentrarse y transmitirse entre generaciones [13]. Estos resultados cuestionan una interpretación simplista según la cual la voluntad individual sería suficiente para explicar las trayectorias vitales. También obligan a distinguir entre el deseo legítimo de progreso, la percepción subjetiva de merecimiento y las oportunidades efectivamente disponibles.

Desde la perspectiva educativa, esta distinción permite formular una pregunta central: ¿cómo transmitir a los hijos el valor del esfuerzo cuando las experiencias de sus progenitores y las condiciones de vida de los descendientes no son necesariamente equivalentes? Si el esfuerzo se presenta como una garantía automática de éxito, los obstáculos estructurales pueden interpretarse injustamente como fracasos personales. Si, por el contrario, se considera irrelevante la acción individual porque los resultados dependen de las circunstancias, se corre el riesgo de debilitar la percepción de agencia y la disposición a asumir responsabilidades. Una interpretación equilibrada debe reconocer que la acción personal tiene consecuencias, aunque estas se produzcan dentro de límites sociales y económicos que no todos pueden superar en las mismas condiciones.

El contrato de bienestar, entendido como la expectativa de que educación, empleo y protección social contribuirían a una vida mejor, no ha desaparecido de manera uniforme, pero sus condiciones de cumplimiento han cambiado. En distintos contextos, las familias siguen considerando la formación y el trabajo como vías fundamentales de progreso, mientras que las nuevas generaciones se enfrentan a combinaciones específicas de oportunidades, costes y riesgos. La comparación entre generaciones exige, por ello, analizar tanto las expectativas transmitidas como las condiciones objetivas que permiten realizarlas.
La cuestión que se desprende de este recorrido no consiste en decidir si las generaciones anteriores estaban mejor preparadas para el esfuerzo o si las actuales han perdido la capacidad de sacrificio. Consiste en comprender

cómo una promesa histórica de movilidad social se convierte en una expectativa familiar, cómo se transmite entre generaciones y qué sucede cuando las oportunidades reales dejan de coincidir con las expectativas heredadas. Esta perspectiva permitirá abordar en el siguiente apartado la memoria intergeneracional: el modo en que las experiencias de privación, trabajo y progreso de los progenitores pueden influir en la educación y las aspiraciones de sus descendientes.

1.3. LA MEMORIA INTERGENERACIONAL: DEL SACRIFICIO DE LOS ANTEPASADOS A LAS EXPECTATIVAS DE SUS DESCENDIENTES

La mejora de las condiciones materiales de vida no se transmite únicamente mediante el patrimonio, los ingresos o los bienes que una generación deja a la siguiente. También se transmite a través de las experiencias familiares, las expectativas educativas, las formas de interpretar el trabajo y las ideas acerca de lo que significa construir una vida satisfactoria. Cada generación recibe, junto con sus recursos materiales, una determinada representación del pasado: relatos de privaciones superadas, recuerdos de oportunidades perdidas, ejemplos de perseverancia y, en ocasiones, advertencias sobre los riesgos que conviene evitar. Esta memoria constituye una dimensión relevante de la socialización familiar, aunque su contenido y sus efectos varían según las personas, las relaciones familiares y el contexto social.

La expresión «memoria intergeneracional» se utilizará en este apartado para designar el conjunto de experiencias, relatos, hábitos, valoraciones y expectativas mediante los cuales una generación interpreta su propia trayectoria y transmite parte de esa interpretación a sus descendientes. No se trata de una memoria colectiva idéntica para todos los miembros de una familia, ni de una transmisión automática e inalterable. Las experiencias pueden recordarse de manera diferente, adquirir nuevos significados con el paso del tiempo o ser reinterpretadas por los hijos a partir de sus propias circunstancias. La memoria familiar es, por tanto, un proceso de selección e interpretación del pasado, además de un mecanismo de transmisión cultural.

En muchas familias, las experiencias de dificultad han desempeñado una función importante en la construcción de los valores asociados al trabajo y a la responsabilidad. Quienes han conocido la inseguridad económica, la inestabilidad laboral o las limitaciones de acceso a la educación pueden atribuir un valor especial a la estabilidad, el ahorro, la formación y la independencia. Estas valoraciones no nacen necesariamente de una doctrina explícita: pueden desarrollarse a partir de la experiencia cotidiana de comprobar que determinados recursos son difíciles de conseguir y que su pérdida puede comprometer la seguridad del hogar.

La experiencia de una generación puede convertirse así en una orientación educativa para la siguiente. Los progenitores que han tenido que trabajar desde edades tempranas, renunciar a determinadas oportunidades o superar dificultades materiales pueden insistir en la importancia de estudiar, cumplir los compromisos y aprender a desenvolverse sin depender permanentemente de otros. En ocasiones, el mensaje se expresa directamente mediante consejos y advertencias; en otras, se transmite a través del ejemplo, la distribución de responsabilidades domésticas y las decisiones que organizan la vida familiar.

La investigación científica ofrece respaldo a la existencia de cierta continuidad intergeneracional en los valores relacionados con el trabajo, aunque no permite reducir su transmisión a una relación simple entre lo que piensan los progenitores y lo que harán sus hijos. Un metaanálisis de treinta estudios realizados en once países, con una muestra conjunta de 19.987 participantes, encontró una asociación significativa y de magnitud moderada entre los valores laborales de padres e hijos. El estudio también identificó relaciones entre los valores parentales, las prácticas educativas y los valores de los descendientes, al tiempo que señaló la influencia de otros factores sociales y culturales [14]. Estos resultados respaldan la relevancia de la familia, pero no demuestran que una experiencia de privación produzca necesariamente una mayor ética del trabajo en la siguiente generación.

La transmisión tampoco es exclusivamente verbal. Los hijos observan cómo sus progenitores afrontan los contratiempos, distribuyen los recursos, responden a una obligación o interpretan el fracaso. La puntualidad, la perseverancia, la prudencia económica y el cumplimiento de los compromisos pueden incorporarse a la experiencia cotidiana sin que exista una enseñanza formal. Del mismo modo, la impaciencia, la evitación sistemática de las dificultades o la tendencia a atribuir a otros toda responsabilidad pueden transmitirse mediante prácticas observadas, aunque ninguna de estas disposiciones deba considerarse una consecuencia inevitable de la educación familiar.

La relación entre generaciones es, además, recíproca. Los hijos no son receptores pasivos de los valores de sus progenitores: interpretan los mensajes, seleccionan aquello que consideran pertinente y pueden aceptar, modificar o rechazar las expectativas recibidas. La investigación sobre la transmisión intergeneracional de valores ha señalado la importancia de la calidad de las relaciones familiares y del contexto social, así como la necesidad de considerar la influencia que los hijos ejercen sobre sus padres y las transformaciones que se producen a lo largo del ciclo vital [15]. La continuidad entre generaciones, por tanto, convive con el cambio y la negociación.

Una de las transformaciones más relevantes aparece cuando una generación intenta evitar que sus descendientes experimenten las privaciones que marcaron su propia infancia. Quien ha crecido en condiciones de inseguridad puede considerar que ofrecer estabilidad material, una educación prolongada y una vida más cómoda constituye una forma esencial de protección. Desde esta perspectiva, mejorar las condiciones de los hijos representa una realización del esfuerzo anterior: aquello que los progenitores no pudieron disfrutar se convierte en una oportunidad que desean poner a su alcance.

Esta aspiración es comprensible y, en muchos casos, socialmente beneficiosa. Evitar la pobreza, facilitar el acceso a la educación y proteger a los menores frente a riesgos reales no son signos de debilidad educativa, sino responsabilidades familiares y colectivas. El problema no reside en que los hijos tengan una vida mejor que la de sus progenitores. La cuestión es si la mejora material se acompaña de una transmisión suficiente de conocimientos, capacidades prácticas y responsabilidades que permitan utilizar los recursos disponibles de forma autónoma.

La diferencia es importante porque el deseo de reparar las privaciones del pasado puede adoptar formas educativas distintas. Una familia puede transformar su experiencia en una motivación para que sus hijos estudien, aprendan un oficio, administren sus recursos y dispongan de más oportunidades. Otra puede intentar eliminar de su camino cualquier dificultad, resolver anticipadamente los problemas que podrían afrontar por sí mismos o interpretar la frustración de los menores como una experiencia que debe evitarse siempre. Entre ambos extremos existe una amplia variedad de prácticas familiares, y no sería riguroso atribuir a todas las familias que han mejorado su situación económica una misma tendencia protectora.

La memoria del sacrificio también puede producir una tensión particular. Los progenitores pueden considerar que el esfuerzo realizado para proporcionar bienestar a sus hijos debería ser reconocido y valorado por estos. Sin embargo, los descendientes no experimentan necesariamente ese esfuerzo de la misma manera. Para quienes han vivido desde la infancia con determinados niveles de seguridad, algunos bienes y servicios pueden formar parte de la normalidad, no de una conquista que deban recordar continuamente. La diferencia entre ambas perspectivas puede generar incomprensión: los adultos interpretan ciertas condiciones como privilegios alcanzados con dificultad, mientras que los jóvenes pueden percibirlas como requisitos ordinarios de una vida digna.

Esta divergencia no demuestra que los descendientes sean ingratos ni que los progenitores estén necesariamente equivocados. Refleja, en parte, la diferencia entre vivir una transformación y nacer dentro de sus resultados.

Una persona que ha conocido la ausencia de un recurso puede valorar profundamente su adquisición; quien nunca ha experimentado esa ausencia puede concederle menos importancia relativa. Esta interpretación permite comprender cómo cambian las expectativas entre generaciones sin convertir las diferencias de experiencia en una jerarquía moral entre quienes supuestamente saben valorar el esfuerzo y quienes no.

Además, las generaciones no siempre parten de condiciones equivalentes. Los hijos pueden recibir una educación más prolongada y disponer de mejores recursos tecnológicos que sus progenitores, pero afrontar dificultades distintas para acceder a una vivienda, obtener un empleo estable o mantener un nivel de vida independiente. La mejora en una dimensión no implica necesariamente progreso en todas las demás. Las investigaciones comparativas sobre movilidad social muestran que el origen familiar continúa relacionado con los resultados educativos y económicos, aunque la intensidad de esa relación varía entre países y según las características examinadas [17]. Por ello, la memoria de una época de progreso debe contrastarse con las oportunidades reales de la generación siguiente.

La transmisión familiar de expectativas puede contribuir tanto a ampliar las oportunidades como a generar presiones difíciles de sostener. Cuando los progenitores consideran que la educación constituye la vía fundamental para mejorar la posición social, pueden alentar a sus hijos a desarrollar capacidades y perseverar en sus estudios. Sin embargo, si las expectativas se convierten en exigencias rígidas o no tienen en cuenta las aptitudes, intereses y circunstancias individuales, también pueden producir conflictos y sentimientos de fracaso. La influencia familiar no depende únicamente de la intensidad de las aspiraciones, sino de la forma en que se comunican, de los recursos disponibles para alcanzarlas y de la capacidad de adaptar los objetivos a la realidad.

Esta cuestión adquiere especial importancia cuando el sacrificio parental se convierte en una deuda moral implícita. Los hijos pueden sentir que deben compensar las renuncias de sus progenitores alcanzando determinados resultados académicos, profesionales o económicos. En otros casos, los adultos pueden esperar que los descendientes valoren su esfuerzo reproduciendo las mismas prioridades vitales. Sin embargo, el reconocimiento de lo recibido no obliga a repetir exactamente la trayectoria de quienes lo proporcionaron. Una transmisión educativa saludable puede conservar el valor de la responsabilidad y, al mismo tiempo, permitir que los descendientes definan sus propios objetivos.

El riesgo contrario consiste en que el deseo de ofrecer una vida mejor se interprete como la obligación de proporcionar permanentemente aquello que produce satisfacción inmediata. Si el bienestar se identifica de manera

exclusiva con la ausencia de dificultades, los progenitores pueden tener problemas para distinguir entre sufrimientos innecesarios que conviene evitar y desafíos proporcionados que permiten aprender. La frustración no es beneficiosa por sí misma, ni toda dificultad posee valor educativo. Sin embargo, algunas experiencias de espera, responsabilidad y resolución de problemas forman parte del aprendizaje de la autonomía. La cuestión educativa consiste en acompañar esas experiencias de manera adecuada, no en imponer privaciones para reproducir las condiciones del pasado.

También debe considerarse que el significado del esfuerzo cambia con las condiciones históricas. Las tareas, los conocimientos y las estrategias que permitieron a una generación mejorar sus condiciones de vida no garantizan los mismos resultados en otra. La expansión educativa, la transformación tecnológica, los cambios en el mercado laboral y el encarecimiento de determinados bienes esenciales pueden alterar la relación entre esfuerzo y recompensa. Transmitir valores sin atender a estas diferencias puede conducir a interpretaciones incompletas, como atribuir las dificultades de los jóvenes a una falta de voluntad cuando existen obstáculos objetivos que no estaban presentes, o no se manifestaban de la misma manera, en la trayectoria de sus progenitores.

Por ello, la memoria intergeneracional no debería funcionar como una obligación de reproducir el pasado, sino como un recurso para comprenderlo. Las experiencias de sacrificio pueden transmitir perseverancia, prudencia y sentido de responsabilidad, pero también pueden dejar temores, rigidez o una necesidad excesiva de controlar el futuro de los hijos. De igual manera, el deseo de evitar las privaciones puede favorecer la seguridad y ampliar las oportunidades, aunque en determinadas circunstancias derive en una protección que sustituya la iniciativa personal. El efecto dependerá de cómo se interpreten las experiencias, de las prácticas que se desarrollen a partir de ellas y del contexto en que se eduque.

Desde esta perspectiva, la pregunta central no es si las nuevas generaciones recuerdan suficientemente el sacrificio de las anteriores. La cuestión es qué parte de aquella experiencia puede convertirse en aprendizaje útil para unas condiciones de vida diferentes. La memoria de la escasez puede ayudar a comprender el valor de los recursos, pero no debería utilizarse para exigir una gratitud permanente ni para negar las dificultades contemporáneas. Del mismo modo, proporcionar a los hijos condiciones mejores no debería interpretarse como una razón para eximirlos de toda responsabilidad, sino como una oportunidad para que desarrollen capacidades que sus progenitores quizá no pudieron adquirir en las mismas condiciones.

La transmisión intergeneracional alcanza su sentido educativo más completo cuando el bienestar heredado se convierte en una base para la autonomía. En ese proceso, los descendientes no necesitan reproducir el sacrificio de sus antepasados para demostrar que lo valoran. Necesitan comprender las condiciones que hicieron posible su presente, reconocer que los recursos y las oportunidades no son ilimitados y aprender a asumir responsabilidades acordes con sus capacidades y circunstancias. La continuidad entre generaciones no exige repetir las dificultades, sino transmitir los aprendizajes que permiten afrontarlas cuando aparecen.

Este análisis prepara el paso al siguiente apartado, dedicado a la transformación de las aspiraciones familiares y la redefinición del éxito. Una vez examinada la forma en que la memoria del sacrificio puede transmitirse, reinterpretarse o perder relevancia, será necesario estudiar cómo cambian los objetivos que las familias consideran deseables y qué ocurre cuando las expectativas heredadas dejan de coincidir con las condiciones económicas, culturales y personales de las nuevas generaciones.

1.4. LA TRANSFORMACIÓN DE LAS ASPIRACIONES FAMILIARES Y LA REDEFINICIÓN DEL ÉXITO

Las aspiraciones familiares no constituyen un conjunto de valores inmutable que pase intacto de una generación a otra. Se forman a partir de la experiencia de los progenitores, de las condiciones materiales en las que han vivido, de las oportunidades que han tenido a su alcance y de la interpretación que hacen de sus logros y dificultades. Por ello, lo que una generación considera una vida satisfactoria puede diferir de aquello que desea para sus descendientes. Quienes han conocido la inseguridad económica, la limitación de oportunidades educativas o la necesidad de aceptar trabajos físicamente exigentes pueden identificar el éxito con la estabilidad, la posesión de una vivienda, la seguridad laboral y la posibilidad de ofrecer a sus hijos una vida menos condicionada por las privaciones. Sus descendientes, criados en un entorno relativamente más protegido, pueden incorporar esas mejoras como condiciones ordinarias de su existencia y orientar sus expectativas hacia otros objetivos: realización personal, libertad de elección, reconocimiento social, bienestar emocional o conciliación entre trabajo y vida privada. Esta transformación no implica necesariamente una pérdida de valores; puede reflejar el cambio de las necesidades, las oportunidades y los criterios con los que cada generación evalúa una vida buena.

En las sociedades occidentales contemporáneas, la expansión de la educación y la diversificación de las trayectorias vitales han contribuido a modificar la relación entre origen familiar, expectativas y proyecto personal.

La formación académica ha adquirido una importancia decisiva como vía de acceso a numerosas profesiones, mientras que el desarrollo individual se presenta cada vez con mayor frecuencia como una tarea que requiere elegir entre múltiples opciones. Sin embargo, la ampliación de las aspiraciones no garantiza que existan oportunidades equivalentes para realizarlas. La investigación sobre movilidad intergeneracional muestra que la posición socioeconómica de la familia continúa asociándose con los resultados educativos y económicos de los descendientes, aunque la intensidad de esa relación varía entre países y dimensiones analizadas [17]. De este modo, una sociedad puede promover ideales de autonomía y progreso personal al mismo tiempo que mantiene desigualdades que condicionan la capacidad efectiva de alcanzarlos. La distancia entre lo que una persona espera y lo que sus circunstancias le permiten conseguir constituye, por tanto, una cuestión central para comprender las tensiones entre aspiraciones individuales y realidad social.

También es necesario distinguir entre los deseos de los progenitores, sus expectativas sobre lo que sus hijos pueden alcanzar y las decisiones que finalmente toman estos últimos. Desear que un hijo llegue más lejos que sus padres puede expresar confianza, afecto y voluntad de favorecer su desarrollo. Pero las aspiraciones adultas pueden convertirse en una fuente de presión cuando el proyecto familiar se impone sobre las capacidades, los intereses o las preferencias del descendiente. La investigación longitudinal sobre varias generaciones ha observado continuidades en la relación entre la posición socioeconómica familiar y las expectativas educativas, pero también ha mostrado que la influencia de dichas expectativas sobre los resultados posteriores no permanece necesariamente igual a lo largo del tiempo [18]. En consecuencia, ni las expectativas elevadas aseguran por sí mismas el éxito ni su ausencia permite anticipar de manera concluyente el futuro de una persona. Su efecto depende de factores como el apoyo disponible, el rendimiento académico, las condiciones institucionales y las oportunidades reales.

La redefinición del éxito plantea, además, una cuestión conceptual. Durante determinados periodos históricos, la estabilidad laboral, la formación de una familia, la adquisición de una vivienda y la mejora de la posición económica pudieron funcionar como referencias relativamente compartidas de progreso, aunque nunca fueran universales ni estuvieran al alcance de todos. En la actualidad, esos objetivos conviven con otros criterios, como disponer de tiempo propio, desarrollar una vocación, proteger la salud, evitar entornos laborales perjudiciales o mantener relaciones personales satisfactorias. No sería riguroso concluir que las generaciones recientes han sustituido el esfuerzo por la comodidad simplemente porque valoren más estos aspectos. El deseo de conciliar trabajo y vida personal puede expresar una preferencia legítima, una respuesta a experiencias laborales negativas o una adaptación

a circunstancias económicas diferentes. Del mismo modo, perseguir ingresos elevados o reconocimiento profesional no demuestra, por sí solo, una mayor disposición al sacrificio. Las prioridades declaradas y las conductas efectivas deben analizarse por separado.

El problema aparece cuando se confunde la legitimidad de una aspiración con la garantía de que deba cumplirse, o cuando se atribuye al entorno familiar la obligación de eliminar cualquier obstáculo que se interponga entre el deseo y su realización. La familia puede proporcionar recursos, orientación y seguridad afectiva, pero no puede asegurar que todos los proyectos personales prosperen ni impedir que sus integrantes experimenten las limitaciones inherentes a la vida social. Una educación orientada a la autonomía necesita transmitir tanto la posibilidad de aspirar a una vida mejor como la comprensión de que alcanzar determinados objetivos requiere tiempo, aprendizaje, adaptación y, en ocasiones, renunciar a otras opciones. También debe reconocer que el esfuerzo individual no neutraliza todas las desigualdades: las condiciones de partida, la disponibilidad de recursos y las estructuras de oportunidad influyen en los resultados. La responsabilidad personal y la justicia social no son principios incompatibles; el análisis debe evitar tanto la exculpación automática de toda conducta como la atribución exclusiva del fracaso a quien lo experimenta.

Desde la perspectiva de este ensayo, interesa examinar si determinadas transformaciones de las aspiraciones familiares han ampliado la distancia entre las condiciones de vida que los adultos desean ofrecer a sus hijos y las capacidades que estos necesitan desarrollar para gestionar su propia existencia. Se trata de una hipótesis que deberá contrastarse, no de una conclusión que pueda deducirse de la mejora material o del cambio cultural por sí solos. Proteger a los descendientes de privaciones evitables constituye una función legítima de la familia; sustituir de manera persistente su iniciativa, asumir por ellos las consecuencias de sus decisiones o presentar toda dificultad como una injusticia puede, en determinadas circunstancias, dificultar el aprendizaje de la responsabilidad. Entre ambos extremos existe un amplio campo de prácticas educativas que combina apoyo, límites y autonomía progresiva.

La redefinición del éxito no debe entenderse, por tanto, como una decadencia lineal de las aspiraciones colectivas, sino como una transformación de sus contenidos y de las condiciones necesarias para realizarlas. La cuestión decisiva no es si una generación desea más o menos que la anterior, sino qué entiende por una vida satisfactoria, qué espera de sí misma y de los demás, y cómo aprende a relacionar sus aspiraciones con la realidad. Esta perspectiva permite avanzar hacia el apartado siguiente, en el que se examinará la relación entre abundancia material, seguridad económica y aparición de nuevas formas de vulnerabilidad.

1.5. ABUNDANCIA MATERIAL, SEGURIDAD ECONÓMICA Y NUEVAS FORMAS DE VULNERABILIDAD

La mejora de las condiciones materiales constituye uno de los cambios más significativos experimentados por numerosas sociedades occidentales durante los últimos siglos. El acceso más amplio a bienes de consumo, educación, atención sanitaria, infraestructuras y sistemas de protección social ha reducido determinadas formas históricas de privación y ha ampliado las posibilidades de elección de amplios sectores de la población. Sin embargo, la abundancia material y la seguridad económica no son conceptos equivalentes. Disponer de más bienes no significa necesariamente contar con una posición estable, del mismo modo que el crecimiento de la renta media no garantiza que sus beneficios se distribuyan de manera uniforme. Para analizar la relación entre bienestar y autonomía resulta necesario distinguir entre los recursos disponibles, la seguridad con la que se puede mantener un determinado nivel de vida y la capacidad efectiva de afrontar circunstancias adversas sin depender por completo de terceros.

La abundancia puede entenderse, en primer lugar, como una ampliación de las posibilidades materiales: disponer de una vivienda adecuada, acceder a bienes y servicios, cubrir las necesidades básicas y contar con recursos para desarrollar proyectos personales. La seguridad económica, en cambio, incorpora una dimensión temporal. No depende únicamente de lo que una persona posee en un momento determinado, sino también de la estabilidad de sus ingresos, de sus compromisos financieros, de su patrimonio, de las redes de apoyo disponibles y de su capacidad para responder ante una pérdida de empleo, una enfermedad o cualquier otro acontecimiento que altere sus circunstancias. Una familia puede mantener un consumo elevado y, al mismo tiempo, encontrarse expuesta a un endeudamiento considerable o a una dependencia excesiva de ingresos futuros. También puede suceder lo contrario: hogares con un consumo moderado pueden disfrutar de cierta estabilidad gracias a una vivienda pagada, un empleo relativamente seguro o una red familiar sólida. La apariencia de prosperidad no basta, por tanto, para determinar el grado real de seguridad.

Los indicadores internacionales de bienestar confirman la necesidad de analizar conjuntamente las condiciones materiales y sus desigualdades. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, en su informe How's Life? 2024, examina la renta, el patrimonio, el empleo y la vivienda, pero también la salud, la satisfacción vital, las relaciones sociales y los recursos necesarios para sostener el bienestar en el futuro [19]. Este enfoque permite evitar una interpretación exclusivamente económica del progreso. Un aumento de los ingresos puede mejorar las oportunidades de una familia, pero sus efectos sobre la calidad de vida dependen también del coste de la

vivienda, del tiempo disponible, de la estabilidad laboral, de las relaciones personales y de la distribución de los recursos. Además, los promedios nacionales pueden ocultar diferencias importantes entre grupos sociales y generaciones. La expansión general de la prosperidad no elimina por sí misma la inseguridad de quienes disponen de menos recursos o se enfrentan a mayores obstáculos para conservarlos.

En este contexto, las nuevas formas de vulnerabilidad no deben confundirse con una simple vuelta a la pobreza tradicional. En determinados hogares, las necesidades básicas pueden encontrarse razonablemente cubiertas y, sin embargo, persistir una exposición considerable a la incertidumbre. El coste de la vivienda, la dificultad de acumular ahorros, la inestabilidad de algunos empleos, el endeudamiento o la necesidad de mantener determinados gastos para conservar una posición social pueden reducir el margen de decisión. La OCDE ha advertido de que, pese a la resistencia relativa de los ingresos medios y del empleo frente a las crisis recientes, los costes de la vivienda y la percepción de inseguridad financiera continúan representando dificultades relevantes para numerosos hogares [19]. Por ello, sería incorrecto afirmar que la sociedad contemporánea ha superado la precariedad; resulta más preciso señalar que las privaciones y los riesgos adoptan formas diversas y afectan de manera desigual a la población.

Esta distinción tiene especial importancia cuando se examina la experiencia de los descendientes de familias que han mejorado sustancialmente sus condiciones de vida. Una persona que ha crecido en un entorno con acceso habitual a bienes, servicios y protección familiar puede considerar esos recursos como parte ordinaria de su existencia. No necesita haberlos obtenido mediante su propio esfuerzo para incorporarlos a sus expectativas. Este proceso no implica necesariamente ingratitud ni falta de conciencia histórica: es una consecuencia posible de la adaptación a las condiciones en las que se desarrolla la vida cotidiana. Lo que para una generación representó una conquista, para la siguiente puede convertirse en el punto de partida desde el que organiza sus aspiraciones. La memoria del sacrificio de los progenitores puede conservarse como relato familiar sin traducirse automáticamente en una comprensión práctica de las dificultades que hicieron necesarias aquellas renuncias.

La cuestión educativa aparece cuando los recursos proporcionados por la familia, aun siendo legítimos y beneficiosos, impiden reconocer la relación entre las decisiones, sus costes y sus consecuencias. Si los adultos resuelven sistemáticamente todos los problemas económicos de sus hijos, eliminan cualquier incomodidad o compensan de forma automática las consecuencias de sus decisiones, pueden reducir las ocasiones en las que estos aprenden a administrar recursos limitados, establecer prioridades y

asumir responsabilidades. Se trata de una posibilidad que debe estudiarse empíricamente, no de una consecuencia inevitable de la prosperidad. La ayuda familiar puede ser precisamente el apoyo que permite estudiar, superar una dificultad temporal o afrontar una transición laboral adversa. Su significado educativo depende, entre otros factores, de si acompaña el desarrollo de las capacidades personales o sustituye de manera persistente su ejercicio.

Tampoco sería adecuado atribuir las dificultades de autonomía exclusivamente a la abundancia material. La dependencia puede surgir de la pobreza, de la falta de oportunidades, de problemas de salud, de la inseguridad laboral o de unas condiciones de vivienda que retrasan la emancipación. Una persona joven que permanece en el hogar familiar porque no puede acceder a una vivienda asequible no se encuentra en la misma situación que otra que dispone de recursos suficientes, pero evita asumir responsabilidades que podría afrontar. Ambas pueden depender materialmente de sus progenitores, pero las causas y las implicaciones de esa dependencia son distintas. La interpretación del fenómeno exige considerar tanto la conducta individual como las restricciones estructurales, evitando convertir una circunstancia económica en un juicio moral sobre el carácter de quien la experimenta.

Existe, además, una dimensión subjetiva de la abundancia: la adaptación de las expectativas. Cuando determinados bienes y comodidades pasan a formar parte de la vida habitual, su valor percibido puede disminuir y surgir nuevas aspiraciones. La mejora de las condiciones materiales no garantiza, por sí sola, una sensación duradera de suficiencia, porque las expectativas pueden modificarse junto con las posibilidades de consumo y las referencias sociales. Este fenómeno no demuestra que las personas sean incapaces de sentirse satisfechas ni que toda aspiración adicional resulte superflua. Indica, más modestamente, que la relación entre recursos y bienestar no es lineal y que las necesidades percibidas también se forman en un contexto cultural. La comparación con el entorno, los modelos de éxito difundidos por los medios y las redes digitales, y la transformación de los estándares de vida pueden influir en aquello que cada individuo considera necesario para sentirse realizado.

Desde la perspectiva de este ensayo, el punto central no consiste en cuestionar la mejora material ni en idealizar las privaciones del pasado. La pobreza, la inseguridad y la falta de oportunidades no constituyen instrumentos educativos deseables. El problema que interesa investigar es si determinadas condiciones de abundancia, cuando se combinan con prácticas familiares de sustitución de responsabilidades y expectativas poco ajustadas a la realidad, pueden dificultar el aprendizaje de la autonomía. La seguridad material puede ofrecer una base extraordinariamente favorable

para el desarrollo personal; no garantiza, sin embargo, que se adquieran las capacidades necesarias para gestionar la libertad, tolerar la incertidumbre o afrontar las consecuencias de las propias decisiones. Disponer de recursos y saber utilizarlos responsablemente son dimensiones diferentes, aunque relacionadas, del bienestar.

En consecuencia, una sociedad puede alcanzar niveles elevados de desarrollo material y seguir enfrentándose a formas significativas de vulnerabilidad económica, social y personal. La abundancia debe evaluarse no solo por el volumen de bienes disponibles, sino también por la distribución de las oportunidades, la estabilidad de las condiciones de vida y la capacidad de las personas para actuar con autonomía. Esta perspectiva permite cerrar el recorrido histórico y social del capítulo con una pregunta que prepara el apartado siguiente: ¿estamos ante una ruptura efectiva de los valores que orientaban a las generaciones anteriores o ante una transformación de las condiciones de vida que exige revisar cómo interpretamos esos valores?

1.6. ¿RUPTURA DE VALORES O TRANSFORMACIÓN DE LAS CONDICIONES DE VIDA?

Las diferencias que se observan entre generaciones suelen interpretarse mediante dos explicaciones contrapuestas. La primera sostiene que determinados valores —el esfuerzo, la responsabilidad, la perseverancia, la autonomía o el respeto a la autoridad— han perdido relevancia en las generaciones más jóvenes. La segunda considera que esas diferencias responden, al menos en parte, a la transformación de las condiciones económicas, familiares, educativas y culturales en las que cada generación ha desarrollado su vida. Ambas interpretaciones pueden contener elementos válidos, pero ninguna debería aceptarse como explicación general sin un análisis que permita distinguir los cambios efectivos de valores de las modificaciones en las circunstancias que condicionan su expresión. Una sociedad en la que el empleo estable resulta menos accesible, la vivienda exige una proporción mayor de los ingresos o las trayectorias educativas se prolongan no ofrece necesariamente las mismas posibilidades para practicar determinados comportamientos que otra con condiciones distintas. Juzgar las conductas contemporáneas únicamente a partir de los criterios de generaciones anteriores puede ocultar esas diferencias; atribuir cualquier cambio a las circunstancias externas, por el contrario, puede impedir reconocer la importancia de las decisiones y de la educación.

El concepto de valor requiere, además, una precisión. Que una persona considere importante el trabajo no significa que acepte cualquier empleo, del

mismo modo que valorar la autonomía no implica rechazar toda ayuda familiar o que apreciar la libertad individual suponga desconocer las obligaciones hacia los demás. Los valores son principios de orientación, pero su manifestación depende de las oportunidades disponibles, de los costes percibidos y de las circunstancias personales. Una persona puede valorar la estabilidad laboral y, sin embargo, cambiar repetidamente de empleo porque no encuentra una alternativa estable; puede defender la independencia económica y continuar viviendo con sus progenitores porque no puede asumir el coste de una vivienda. Interpretar esas situaciones como pruebas de falta de esfuerzo o de responsabilidad confundiría las preferencias con las posibilidades reales de actuación. Por ello, el análisis de las diferencias generacionales debe atender tanto a las declaraciones de las personas como a sus comportamientos y a las condiciones en las que estos se producen.

La investigación empírica ofrece razones para desconfiar de las explicaciones generacionales demasiado simples. Hajdu y Sik analizaron datos de cinco rondas de la Encuesta Mundial de Valores y de la Encuesta Europea de Valores, correspondientes a más de cuarenta países, mediante modelos que permiten diferenciar los efectos asociados a la edad, al periodo histórico y a la cohorte de nacimiento. Sus resultados no identificaron diferencias relevantes entre cohortes en la importancia atribuida al trabajo ni en diversos valores laborales; en cambio, observaron variaciones asociadas a la edad y a las etapas de la vida [20]. Este resultado no demuestra que las generaciones sean idénticas en todos los aspectos, ni permite generalizar sus conclusiones a cualquier valor o sociedad. Sí muestra que la impresión de que los jóvenes valoran menos el trabajo puede depender de qué se mide, de cómo se comparan las edades y de las circunstancias históricas en las que se recogen los datos. La investigación sobre generaciones necesita, por tanto, sustituir las impresiones generales por preguntas delimitadas y contrastables.

Una dificultad metodológica central consiste en separar tres dimensiones que a menudo se confunden: la edad, el periodo histórico y la cohorte de nacimiento. La edad remite a la etapa del ciclo vital en la que se encuentra una persona; el periodo, a las circunstancias compartidas por la sociedad en un momento determinado; y la cohorte, a las experiencias históricas que pueden distinguir a quienes nacieron en un intervalo temporal concreto. Los jóvenes y los adultos pueden diferir porque se encuentran en etapas vitales distintas, porque todos están respondiendo a cambios recientes o porque determinadas experiencias formativas han dejado una huella duradera en una cohorte. La separación de estos efectos es metodológicamente compleja y exige datos comparables a lo largo del tiempo. El Pew Research Center ha mostrado, por ejemplo, que ciertas diferencias que inicialmente parecían generacionales pueden reducirse al tener en cuenta otros factores,

mientras que otras persisten en análisis más detallados [21]. Por ello, expresiones como «la juventud actual» o «las generaciones anteriores» pueden resultar útiles para iniciar una pregunta, pero son demasiado amplias para funcionar por sí solas como explicaciones.

Esta precaución no obliga a negar que se produzcan transformaciones culturales profundas. Las formas de autoridad familiar, las expectativas sobre el trabajo, las relaciones afectivas, los modelos de éxito y los criterios de realización personal han cambiado en las sociedades occidentales. Algunas de estas transformaciones pueden representar una ampliación de derechos, una mayor capacidad de elección o una corrección de prácticas tradicionales injustas. Otras pueden generar nuevas tensiones, especialmente cuando el aumento de las expectativas no va acompañado de recursos para alcanzarlas, o cuando la protección familiar dificulta el desarrollo de la iniciativa individual. La tarea crítica consiste en distinguir entre las transformaciones que amplían la autonomía y aquellas que, en determinadas circunstancias, pueden debilitar la capacidad de afrontar responsabilidades. No toda ruptura con una tradición constituye una pérdida, del mismo modo que no toda innovación representa necesariamente un progreso.

La cuestión adquiere una relevancia especial en el ámbito familiar. Las generaciones adultas pueden interpretar como falta de compromiso determinadas decisiones de sus descendientes, mientras que estos pueden considerar excesivas o poco realistas las exigencias heredadas de un contexto social diferente. Los progenitores que conocieron la necesidad de aceptar empleos duros, ahorrar durante años o renunciar a determinados bienes pueden entender esas experiencias como pruebas del valor del sacrificio. Sus hijos, en cambio, pueden cuestionar que el sufrimiento deba aceptarse como una virtud en sí misma, sobre todo cuando no perciben una relación clara entre esfuerzo, estabilidad y progreso. Ninguna de las dos posiciones debe darse por válida de manera automática. El sacrificio puede ser necesario para alcanzar objetivos valiosos, pero también puede convertirse en una exigencia injustificada cuando se glorifica el sufrimiento sin considerar sus costes. A su vez, rechazar condiciones abusivas o buscar una vida equilibrada no equivale necesariamente a evitar toda dificultad. El criterio relevante es la capacidad de distinguir entre el esfuerzo que contribuye a un propósito y la penalidad que carece de una justificación suficiente.

Desde el planteamiento de este ensayo, el concepto de erosión del principio de esfuerzo no debe entenderse como una descripción ya demostrada de toda una generación, sino como una hipótesis interpretativa que requiere delimitación. El principio de esfuerzo se refiere aquí al reconocimiento de que determinados objetivos requieren tiempo, aprendizaje, perseverancia y

disposición a asumir consecuencias; no significa aceptar que cualquier esfuerzo garantiza el éxito, ni que las personas deban responsabilizarse en solitario de los obstáculos estructurales. La cuestión consiste en investigar si ciertas prácticas familiares, expectativas culturales y formas de organización social dificultan la adquisición de esas capacidades, y en qué condiciones sucede. También será necesario examinar si lo que se interpreta como una pérdida de esfuerzo puede representar, en algunos casos, una modificación de las prioridades, una respuesta racional a unas oportunidades más inciertas o una crítica legítima a modelos laborales y sociales anteriores.

En este sentido, la expresión ontología del confort se utilizará como una categoría filosófica propia del ensayo, no como un concepto científico consolidado ni como una variable empírica ya validada. Con ella se pretende explorar qué sucede cuando la comodidad deja de ser únicamente una condición material deseable y pasa a funcionar como un horizonte desde el que se evalúan las experiencias, las relaciones y las obligaciones. El confort no constituye por sí mismo un problema: reducir el sufrimiento evitable, disponer de seguridad y mejorar las condiciones de vida son aspiraciones legítimas. La dificultad puede aparecer cuando la evitación de toda incomodidad se convierte en criterio dominante y entra en conflicto con experiencias necesarias para aprender, madurar o convivir con otros. Determinar si esta tendencia se ha extendido, a qué grupos afecta y qué consecuencias produce exige investigación específica, sin convertir una intuición filosófica en una conclusión empírica anticipada.

El balance del capítulo conduce, por tanto, a una posición que evita tanto la idealización del pasado como la aceptación acrítica de cualquier transformación contemporánea. Las generaciones anteriores no estuvieron libres de injusticias, limitaciones educativas, rigideces familiares o formas de sufrimiento que hoy pueden y deben evitarse. Las generaciones actuales, por su parte, afrontan problemas económicos, tecnológicos y sociales que no pueden evaluarse adecuadamente mediante comparaciones superficiales con experiencias históricas distintas. Entre ambos contextos persisten, sin embargo, preguntas fundamentales sobre cómo se aprende a actuar con autonomía, cómo se transmite la responsabilidad y cómo se relacionan los deseos personales con los límites de la realidad. El objetivo no será demostrar que una generación es moralmente superior a otra, sino identificar las condiciones que favorecen o dificultan la formación de personas capaces de decidir, perseverar, colaborar y asumir las consecuencias de sus actos.

Con este planteamiento concluye el primer capítulo. El recorrido histórico ha mostrado que la abundancia, el bienestar y la transformación de las expectativas familiares no permiten, por sí solos, deducir una pérdida de valores. Sí proporcionan un marco para investigar cómo cambian las

aspiraciones y las prácticas educativas cuando se modifican las condiciones de vida. El capítulo siguiente abordará de manera más directa la metamorfosis pedagógica y familiar: la transformación de la autoridad, las diferencias entre protección e hiperprotección, la transmisión de valores, la ejemplaridad adulta y el papel de los límites en el desarrollo progresivo de la autonomía.

Referencias al primer capítulo:

[6] OECD. (2014). How Was Life? Global Well-being since 1820. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264214262-en

[7] OECD. (2021). How Was Life? Volume II: New Perspectives on Well-being and Global Inequality since 1820. OECD Publishing, Paris. DOI: https://doi.org/10.1787/3d96efc5-en

[8] Hasell, J., & Roser, M. (2019). "How do we know the history of extreme poverty?" Our World in Data. Consultar el estudio metodológico y las reconstrucciones históricas. Se utiliza como síntesis accesible de las estimaciones históricas; sus cifras deben interpretarse atendiendo a los métodos de reconstrucción y sus limitaciones.

[10] OECD. (2024). "Situating France in the welfare state literature: Content or Discontent? Perceptions of Social Protection in France, Germany and the United Kingdom". En Content or Discontent? Perceptions of Social Protection in France, Germany and the United Kingdom.

[11] Nikolai, R. (2021). "Education". En The Oxford Handbook of the Welfare State. Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780198828389.013.39. Examina la relación histórica e institucional entre educación, desigualdad y modelos de Estado del bienestar.

[12] Causa, O., Dantan, S., & Johansson, Å. (2009). Intergenerational Social Mobility in European OECD Countries. OECD Economics Department Working Papers, No. 709. OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/223043801483. Estudia la persistencia intergeneracional de ingresos y educación en países europeos y las diferencias entre contextos institucionales.

[13] OECD. (2018). A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/9789264301085-en. Analiza la movilidad entre generaciones, la persistencia de las ventajas y desventajas socioeconómicas y las políticas que pueden ampliar las oportunidades.

[14] Cemalcilar, Z., Secinti, E., & Sümer, N. (2018). "Intergenerational Transmission of Work Values: A Meta-Analytic Review". Journal of Youth and Adolescence, 47, 1559–1579. https://doi.org/10.1007/s10964-018-0858-x. Revisión metaanalítica de la asociación entre los valores laborales de progenitores e hijos.

[15] Min, J., Silverstein, M., & Lendon, J. P. (2012). "Intergenerational transmission of values over the family life course". Advances in Life Course Research, 17(3), 112–120. https://doi.org/10.1016/j.alcr.2012.05.001.

[17] Causa, O., Nguyen, M., & Tanaka, T. (2026). Intergenerational Social Mobility Across OECD Countries: Does the Apple Fall Far from the Tree? OECD Economics Department Working Papers, No. 1858. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/6d76ec2a-en

[18] Burger, K., & Mortimer, J. T. (2021). "Socioeconomic Origin, Future Expectations, and Educational Achievement: A Longitudinal Three-Generation Study of the Persistence of Family Advantage". Developmental Psychology, 57(9), 1540–1558. https://doi.org/10.1037/dev0001238

[19] OECD (2024). How's Life? 2024: Well-being and Resilience in Times of Crisis. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/90ba854a-en

[20] Hajdu, G., & Sik, E. (2018). "Age, Period, and Cohort Differences in Work Centrality and Work Values". Societies, 8(1), Article 11. https://doi.org/10.3390/soc8010011

[21] Lau, A., & Kennedy, C. (2023, 22 de mayo). "Assessing the Effects of Generation Using Age-Period-Cohort Analysis". Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/decoded/2023/05/22/assessing-the-effects-of-generation-using-age-period-cohort-analysis/

CAPÍTULO II

La Metamorfosis Pedagógica y Familiar

2.1. LA TRANSFORMACIÓN DE LA AUTORIDAD FAMILIAR EN LAS SOCIEDADES OCCIDENTALES

La autoridad familiar ha experimentado transformaciones profundas en las sociedades occidentales, tanto en sus fundamentos culturales como en las formas cotidianas de ejercerla. Durante buena parte de la historia, la organización familiar estuvo vinculada a jerarquías relativamente rígidas, a una distribución diferenciada de las funciones parentales y a una concepción de la obediencia infantil como parte del orden doméstico. La autoridad de los progenitores encontraba legitimidad en la tradición, en la posición que ocupaban dentro de la familia y en su responsabilidad sobre la educación y el sostenimiento de los hijos. Sin embargo, sería incorrecto describir el pasado como un periodo homogéneo de disciplina y respeto, o suponer que todas las familias se organizaban del mismo modo. Las prácticas educativas variaban según la época, la clase social, el entorno cultural y las condiciones materiales. La transformación histórica no consiste, por tanto, en el paso de una familia antigua uniformemente autoritaria a otra moderna uniformemente permisiva, sino en una modificación gradual y desigual de las relaciones entre padres e hijos, de los criterios que legitiman la autoridad y de las expectativas sobre la participación infantil en las decisiones familiares.

Uno de los cambios más relevantes ha sido el desplazamiento desde una autoridad justificada principalmente por la posición jerárquica hacia otra que, al menos en el plano normativo, debe apoyarse cada vez más en el cuidado, la responsabilidad, la coherencia y la legitimidad de las decisiones. La expansión de los derechos de la infancia, la mayor atención al bienestar psicológico y el reconocimiento progresivo de los niños y adolescentes como personas con necesidades y perspectivas propias han contribuido a cuestionar prácticas basadas en la obediencia incuestionable. Este cambio ofrece avances importantes: permite reconocer que la autoridad adulta no justifica cualquier conducta y que la disciplina no debe confundirse con el miedo, la humillación o el castigo arbitrario. Al mismo tiempo, exige que los progenitores desarrollen formas de orientar y corregir que no dependan exclusivamente de la imposición. La autoridad pierde legitimidad cuando se ejerce de manera abusiva, pero también puede debilitarse cuando los adultos renuncian a asumir las decisiones difíciles que forman parte de su responsabilidad educativa.

La psicología del desarrollo ha contribuido a precisar esta distinción. La investigación sobre estilos parentales, iniciada de forma influyente por Diana Baumrind y desarrollada posteriormente por otros autores, ha diferenciado entre dimensiones como la calidez afectiva, las exigencias de conducta, la supervisión y las formas de control [22]. Esta perspectiva permite distinguir una autoridad que combina afecto y estructura de otra basada principalmente en la coerción, así como de aquellas prácticas en las que existe cercanía emocional, pero escasa orientación o establecimiento de límites. La revisión de la literatura elaborada para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos señala que la combinación de calidez, estructura y autonomía ajustada a la edad constituye un marco relevante para comprender el desarrollo infantil y adolescente, aunque sus efectos dependen también de factores individuales, sociales y culturales [22]. Por tanto, la cuestión no es elegir entre autoridad y libertad como si fueran principios incompatibles, sino determinar qué formas de autoridad permiten desarrollar progresivamente la capacidad de actuar con criterio propio.

Esta transformación también ha afectado a la distribución de los papeles familiares. En numerosos hogares occidentales se ha avanzado hacia una mayor participación de ambos progenitores en las decisiones y en las tareas de cuidado, aunque las desigualdades en la distribución del trabajo doméstico y educativo no hayan desaparecido. Un estudio realizado en Suecia, basado en tres cohortes de personas que describieron las prácticas de crianza de las que habían sido objeto, identificó una reducción considerable del control directivo de los padres y una evolución hacia relaciones familiares más igualitarias entre las cohortes estudiadas [23]. El alcance de este resultado debe interpretarse con cautela: se refiere a una muestra concreta y no demuestra que el mismo proceso se haya producido con idéntica intensidad en todas las sociedades occidentales. No obstante, ofrece un ejemplo documentado de cómo pueden cambiar tanto las prácticas de autoridad como las expectativas sobre el papel de los hijos dentro de la familia.

La democratización de las relaciones familiares no implica necesariamente la desaparición de las jerarquías funcionales. Padres e hijos pueden compartir espacios de diálogo y reconocer mutuamente sus necesidades sin asumir idénticas responsabilidades. Los adultos continúan teniendo la obligación de proteger a los menores, tomar decisiones adecuadas a su edad y establecer normas relacionadas con la seguridad, la convivencia y el desarrollo. La participación infantil en las decisiones debe crecer de forma progresiva, de acuerdo con la madurez y las circunstancias, pero no convierte a los niños en responsables equivalentes de decisiones que corresponden a los adultos. Una familia puede escuchar las objeciones de un hijo sin que cada norma dependa de su aceptación inmediata; puede explicar una decisión sin tener

que negociar indefinidamente sus fundamentos; y puede reconocer un error parental sin renunciar por ello a su función orientadora. El diálogo y la autoridad no se excluyen: se necesitan mutuamente cuando el objetivo es formar personas capaces de comprender las razones de las normas y asumirlas de manera progresivamente autónoma.

El problema surge cuando la revisión de los modelos autoritarios se interpreta como una obligación de evitar cualquier conflicto con los hijos. Educar implica, en ocasiones, frustrar deseos, limitar conductas, exigir responsabilidades o mantener decisiones que no resultan agradables para quien las recibe. Si el temor a provocar malestar conduce a que los progenitores retiren sistemáticamente las normas, cedan ante toda protesta o eviten las consecuencias educativas de determinadas conductas, la autoridad puede perder capacidad orientadora. Sin embargo, tampoco debe suponerse que cualquier conflicto familiar demuestra una falta de autoridad o que una mayor obediencia refleja necesariamente una educación mejor. La obediencia puede derivarse de la comprensión, la confianza y la aceptación de una norma, pero también del temor o de la falta de oportunidades para expresar desacuerdo. La calidad de la relación educativa debe evaluarse atendiendo a cómo se establecen las normas, cómo se resuelven los conflictos y qué capacidades desarrolla el menor, no solo a la ausencia visible de enfrentamientos.

También es necesario considerar que los progenitores ejercen su autoridad en condiciones diferentes a las de generaciones anteriores. La transformación del empleo, la conciliación entre trabajo y vida familiar, la diversidad de estructuras familiares, el acceso constante a información externa y la presencia de nuevos referentes culturales modifican el entorno en el que se educa. Los adultos ya no son necesariamente la única fuente de información a la que acceden sus hijos, y las normas familiares conviven con mensajes procedentes de la escuela, los grupos de iguales, los medios de comunicación y las plataformas digitales. Esto no significa que la autoridad familiar haya perdido toda legitimidad, sino que ya no puede descansar únicamente en la idea de que los adultos poseen un conocimiento indiscutible o un control completo sobre el entorno de sus descendientes. Su función requiere más explicación, coherencia y capacidad de diálogo, sin que ello implique renunciar a la responsabilidad de orientar.

Las diferencias culturales también aconsejan evitar la aplicación mecánica de un único modelo de autoridad. La investigación comparada muestra que las prácticas parentales adquieren significado en contextos sociales determinados y que la relación entre disciplina, autonomía y bienestar no puede comprenderse al margen de las normas culturales, las condiciones económicas y las expectativas sobre la infancia [24]. Una misma conducta

puede ser interpretada de forma diferente según el entorno en el que se produce, y las categorías desarrolladas en una tradición psicológica concreta no siempre describen con precisión todas las realidades familiares. Para este ensayo, centrado en las sociedades occidentales, será útil identificar tendencias generales sin confundirlas con reglas universales ni ignorar la diversidad interna de esas sociedades.

Desde la perspectiva de este trabajo, la transformación de la autoridad familiar constituye una cuestión central porque afecta a la manera en que los hijos aprenden a relacionar libertad, normas y responsabilidad. Una autoridad exclusivamente coercitiva puede obstaculizar la iniciativa, el diálogo y la formación del juicio propio; una autoridad inconsistente o permanentemente negociable puede dificultar la interiorización de límites y la aceptación de obligaciones. Entre ambos extremos existe una forma de orientación que combina afecto, expectativas claras, razones comprensibles y consecuencias proporcionadas. No se trata de restaurar sin crítica modelos familiares del pasado ni de idealizar cualquier forma contemporánea de crianza, sino de identificar qué prácticas favorecen el desarrollo de la autonomía sin abandonar la función protectora y educativa de los adultos.

La hipótesis que se desprende de este análisis es que el cambio histórico de la autoridad no produce por sí mismo una pérdida de responsabilidad. Sus consecuencias dependen de cómo se hayan sustituido las formas tradicionales de obediencia: si mediante relaciones más dialogantes que conservan normas y obligaciones, o mediante una retirada de la orientación adulta que confunde el respeto a la individualidad con la ausencia de exigencias. Esta distinción será decisiva para examinar el siguiente apartado, dedicado al tránsito entre la protección necesaria y la hiperprotección, y a la aspiración parental de evitar que los hijos sufran las privaciones experimentadas por sus progenitores.

2.2. DE LA PROTECCIÓN NECESARIA A LA HIPERPROTECCIÓN: «QUE NO LES FALTE LO QUE A MÍ ME FALTÓ»

El deseo de proporcionar a los hijos unas condiciones de vida mejores que las experimentadas por los progenitores constituye una de las motivaciones más comprensibles de la educación familiar. Quien ha conocido la escasez, la inseguridad económica, las limitaciones educativas o la necesidad de asumir responsabilidades desde una edad temprana puede orientar una parte importante de su vida a evitar que sus descendientes atraviesen dificultades semejantes. La frase «que no les falte lo que a mí me faltó» resume esa voluntad de progreso intergeneracional: ofrecer oportunidades, garantizar protección y reducir sufrimientos que se consideran evitables. En

sí misma, esta aspiración no representa un problema educativo. Puede traducirse en una inversión en educación, una mayor disponibilidad afectiva, una alimentación adecuada, una vivienda segura o el apoyo necesario para que los hijos desarrollen sus capacidades. La dificultad surge cuando la protección deja de facilitar el crecimiento y comienza a sustituir de forma persistente las experiencias mediante las que una persona aprende a decidir, afrontar obstáculos y asumir responsabilidades.

Para comprender esta diferencia es necesario distinguir entre proteger de un daño y evitar cualquier experiencia incómoda. La protección parental resulta imprescindible durante la infancia y continúa siendo importante durante la adolescencia, aunque su forma deba adaptarse a la edad, la madurez y las circunstancias individuales. Los adultos tienen la obligación de anticipar peligros que los menores no están en condiciones de reconocer, proporcionar apoyo ante dificultades que superan sus recursos y establecer límites relacionados con su seguridad y bienestar. Sin embargo, no todos los obstáculos constituyen amenazas que deban eliminarse. Equivocarse en una tarea, afrontar una decepción, administrar una cantidad limitada de dinero, cumplir una obligación doméstica o resolver un desacuerdo cotidiano pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje cuando las exigencias son proporcionadas y existe apoyo suficiente. Una educación que pretende eliminar indiscriminadamente toda frustración corre el riesgo de confundir el bienestar inmediato con el desarrollo a largo plazo.

La hiperprotección puede definirse, en el marco de este ensayo, como un patrón de intervención adulta que limita de manera excesiva o persistente la iniciativa del hijo, restringe oportunidades de autonomía apropiadas para su edad o asume responsabilidades que este podría aprender progresivamente a gestionar. No debe confundirse con la atención intensa que requiere un menor ante una enfermedad, una discapacidad, una situación de riesgo o una circunstancia excepcional. Tampoco puede diagnosticarse a partir de un acto aislado de ayuda. Lo relevante es el patrón, su duración, la adecuación de la intervención a las necesidades reales y el espacio que deja para el aprendizaje. La misma conducta puede ser necesaria en una situación y excesiva en otra: acompañar a un niño pequeño en una tarea resulta distinto de realizar sistemáticamente esa tarea por un adolescente capaz de llevarla a cabo.

La revisión sistemática y metaanálisis de Bruysters y Pilkington, publicada en Clinical Psychology & Psychotherapy, examinó la relación entre las experiencias de sobreprotección parental recordadas durante la infancia y la presencia posterior de determinados esquemas cognitivos y emocionales. Los resultados mostraron asociaciones positivas generalmente pequeñas, entre ellas algunas vinculadas con la dependencia, la autonomía reducida y

la percepción de incapacidad para afrontar situaciones por cuenta propia [2]. Estos hallazgos son relevantes, pero requieren una interpretación rigurosa: los estudios incluidos se apoyaban en medidas retrospectivas y las asociaciones observadas no permiten establecer que la sobreprotección sea, por sí sola, la causa de las dificultades posteriores. Las experiencias familiares, las características individuales, el contexto social y otros factores pueden intervenir en esas relaciones. La evidencia respalda la conveniencia de estudiar el fenómeno, no la afirmación de que todo hijo sobreprotegido desarrollará necesariamente dependencia o escasa tolerancia a la frustración.

La investigación sobre prácticas parentales ofrece un marco complementario. El análisis de Ulferts para la OCDE destaca la importancia de combinar calidez afectiva, apoyo a la autonomía y estructura educativa, con expectativas y normas ajustadas al desarrollo infantil y adolescente [22]. Estas dimensiones ayudan a comprender por qué la protección no debe evaluarse únicamente por la cantidad de atención o de recursos que los padres proporcionan. Una familia puede ofrecer un apoyo intenso y, al mismo tiempo, fomentar la iniciativa, explicar las normas y permitir que sus hijos tomen decisiones apropiadas para su edad. En cambio, una intervención que resuelve sistemáticamente las dificultades en lugar del menor puede transmitir, incluso sin intención, que los problemas deben ser solucionados por otra persona o que equivocarse resulta inaceptable. La cuestión no es cuánto quieren los padres a sus hijos, sino cómo se traduce ese afecto en prácticas concretas de acompañamiento, orientación y cesión progresiva de responsabilidades.

La motivación para sobreproteger puede surgir de distintas fuentes. En algunos casos, los progenitores intentan compensar una infancia marcada por la privación y desean proporcionar a sus hijos aquello que ellos no tuvieron. En otros, interviene el temor a que sufran, fracasen, sean rechazados o se enfrenten a peligros que los adultos perciben como especialmente amenazantes. También pueden influir la culpa por disponer de poco tiempo para la vida familiar, la presión por cumplir determinadas expectativas parentales o la dificultad para aceptar que los hijos necesitan desarrollar criterios y preferencias propios. Estas motivaciones no son equivalentes y no deben atribuirse de forma general a las familias contemporáneas sin datos suficientes. Sin embargo, permiten formular una pregunta relevante: ¿puede el deseo legítimo de evitar sufrimientos llegar a reducir las oportunidades de aprendizaje que los hijos necesitan para desenvolverse sin una supervisión constante?

Una de las tensiones más importantes aparece cuando los padres confunden la ayuda con la sustitución. Ayudar consiste en proporcionar recursos, orientación o apoyo para que el hijo pueda afrontar una dificultad; sustituirlo

significa asumir la tarea o resolver el problema en su lugar cuando ya dispone, o podría disponer con una orientación razonable, de capacidades para participar en su solución. La distinción no siempre es sencilla. Un adolescente puede necesitar que sus padres intervengan en un conflicto grave, pero también puede beneficiarse de aprender a expresar su desacuerdo, buscar soluciones y aceptar las consecuencias de una decisión cotidiana. Un joven que comienza a administrar su dinero necesita margen para tomar decisiones y cometer errores de alcance limitado, pero también orientación para comprender los costes y las obligaciones que debe atender. La autonomía no se adquiere mediante una retirada brusca de la ayuda, sino mediante una transferencia gradual de responsabilidades acompañada de supervisión proporcionada.

La dimensión material de la protección merece una consideración específica. Proporcionar a los hijos bienes, recursos económicos o acceso a actividades educativas y culturales puede ampliar sus oportunidades y favorecer su desarrollo. No existe una relación automática entre recibir ayuda material y desarrollar una actitud dependiente. El significado educativo de esa ayuda depende de las condiciones en las que se proporciona, de las responsabilidades que la acompañan y de la manera en que se integra en la relación familiar. El apoyo económico que permite completar una formación, superar una crisis temporal o acceder a una oportunidad puede aumentar la autonomía futura. Por el contrario, la financiación indefinida de cualquier gasto, sin diálogo sobre prioridades ni participación progresiva en la gestión de los recursos, puede reducir las ocasiones de aprender a planificar y asumir límites. Incluso en este último caso, las consecuencias dependerán de la situación concreta: no sería razonable equiparar la ayuda a un joven que no encuentra empleo con la sustitución sistemática de responsabilidades que podría asumir.

También debe evitarse que el concepto de hiperprotección se utilice para culpabilizar a los padres que proporcionan ayuda o para justificar una retirada prematura del apoyo familiar. La prolongación de la convivencia con los progenitores, por ejemplo, puede responder a los precios de la vivienda, a la inestabilidad laboral, a la continuidad de los estudios o a la necesidad de cuidar a un familiar. La dependencia material no demuestra por sí misma una falta de madurez. La autonomía comprende dimensiones diferentes —económica, práctica, emocional y decisoria— que pueden desarrollarse a ritmos distintos. Una persona puede necesitar ayuda económica y, al mismo tiempo, mostrar iniciativa, administrar sus obligaciones y tomar decisiones responsables. Por ello, la valoración debe centrarse en las capacidades efectivas y en las oportunidades disponibles, no únicamente en la independencia residencial o en la ausencia de apoyo parental.

Desde la perspectiva de este ensayo, la cuestión central no es si los progenitores deben evitar que sus hijos sufran las privaciones que ellos padecieron, sino cómo pueden hacerlo sin transmitir la expectativa de que toda dificultad debe ser eliminada por terceros. El propósito de la protección debería ser ampliar las capacidades del hijo para desenvolverse en el mundo, no garantizar que nunca experimente inseguridad, decepción o esfuerzo. Esta distinción exige reconocer que hay sufrimientos evitables que deben prevenirse y dificultades formativas que pueden afrontarse con apoyo. La diferencia no siempre será evidente, pero constituye una responsabilidad educativa esencial: proteger de los daños reales sin convertir toda incomodidad en una amenaza, y acompañar los errores sin asumir automáticamente sus consecuencias.

La hipótesis que se desprende de este apartado es que determinadas formas persistentes de sobreprotección pueden limitar las oportunidades de desarrollar autonomía y confianza en las propias capacidades, especialmente cuando sustituyen de manera habitual la iniciativa del hijo. No se afirma que este patrón sea universal, que defina a una generación ni que explique por sí solo los problemas de adaptación de los jóvenes. Su alcance deberá examinarse junto con las condiciones económicas, las características individuales, las prácticas escolares y el entorno social. La intención parental puede ser afectuosa y, aun así, producir efectos no deseados; reconocer esa posibilidad no supone condenar a los progenitores, sino comprender que el afecto y la eficacia educativa no siempre coinciden de forma automática.

En definitiva, «que no les falte lo que a mí me faltó» puede constituir un principio legítimo de progreso familiar siempre que no se transforme en «que nunca tengan que afrontar lo que yo tuve que afrontar». La primera aspiración busca ampliar las oportunidades de los descendientes; la segunda, si se aplica sin distinciones, puede privarlos de experiencias necesarias para aprender a actuar con independencia. La educación exige algo más complejo que transmitir las ventajas conquistadas por una generación: requiere ayudar a la siguiente a comprenderlas, administrarlas y convertirlas en capacidades propias. Este planteamiento conduce al apartado siguiente, dedicado a la relación entre el suministro material, la transmisión de valores y los límites de la compensación económica y afectiva.

2.3. EL SUMINISTRO MATERIAL Y LA TRANSMISIÓN DE VALORES: LÍMITES DE LA COMPENSACIÓN ECONÓMICA Y AFECTIVA

La satisfacción de las necesidades materiales constituye una de las responsabilidades fundamentales de la familia. Proporcionar alimentación, vivienda, vestido, educación, atención sanitaria y condiciones adecuadas

para el desarrollo no es una concesión que deba interpretarse como un obstáculo para la autonomía, sino una base necesaria para el bienestar y el ejercicio de las capacidades personales. Sin embargo, la función educativa de la familia no se agota en garantizar recursos. Junto con los bienes y servicios que proporciona, transmite criterios para interpretarlos, utilizarlos y reconocer su valor. Los hijos no aprenden únicamente de lo que reciben, sino también de cómo se obtiene, administra, comparte y conserva aquello de lo que disponen. Por esta razón, el suministro material y la educación en valores deben entenderse como dimensiones relacionadas, aunque no intercambiables, de la responsabilidad parental.

La distinción adquiere relevancia cuando el bienestar material se convierte en uno de los principales medios mediante los cuales los adultos expresan afecto, compensan ausencias o intentan reparar experiencias familiares difíciles. En determinados hogares, la adquisición de bienes puede representar una forma legítima de cuidado y una oportunidad para ofrecer a los hijos experiencias que los progenitores no pudieron disfrutar. El problema aparece cuando los recursos materiales comienzan a sustituir sistemáticamente otras formas de atención, como el tiempo compartido, la escucha, la orientación, la presencia educativa o la participación de los hijos en las responsabilidades cotidianas. Un regalo puede expresar cariño, pero no reemplaza una conversación necesaria; una ayuda económica puede resolver una dificultad concreta, pero no enseña automáticamente a gestionar recursos; satisfacer un deseo puede producir alegría, pero no garantiza que el hijo aprenda a distinguir entre lo que desea, lo que necesita y aquello que puede permitirse. La cuestión no es cuestionar el valor de los bienes, sino reconocer los límites de lo que pueden aportar por sí solos.

La compensación económica puede adoptar significados diferentes según las circunstancias en las que se produce. Un progenitor que trabaja durante muchas horas puede proporcionar recursos materiales como una forma de cuidado y responsabilidad, aunque disponga de menos tiempo para compartir con sus hijos. No sería justo concluir que esa familia transmite necesariamente una educación deficiente: la organización del trabajo, las condiciones económicas y las posibilidades de conciliación condicionan la presencia adulta. De igual modo, una familia con abundantes recursos puede ofrecer una educación cercana y exigente, mientras que otra con dificultades económicas puede proporcionar un acompañamiento afectivo y educativo sólido. Ni la riqueza garantiza una transmisión insuficiente de valores ni la escasez asegura que estos se desarrollen mejor. Lo que interesa estudiar es cómo se combinan los recursos disponibles, las relaciones familiares y las prácticas mediante las que los menores aprenden a interpretar su entorno.

La investigación sobre socialización financiera ofrece un ejemplo concreto de esta relación entre recursos y aprendizaje. LeBaron y Kelley revisaron la literatura publicada durante la década anterior sobre la forma en que las familias transmiten conocimientos, actitudes y comportamientos relacionados con el dinero. Su revisión identifica tres vías especialmente relevantes: el ejemplo de los progenitores, las conversaciones sobre cuestiones económicas y las experiencias prácticas mediante las que los hijos aprenden a administrar recursos [26]. Estas vías muestran que la educación financiera no consiste exclusivamente en proporcionar dinero o explicar conceptos abstractos. Los hijos también observan cómo los adultos consumen, ahorran, planifican, afrontan dificultades y toman decisiones. La transmisión de valores se produce, por tanto, tanto de manera explícita como a través de comportamientos cotidianos que pueden reforzar o contradecir los mensajes verbales.

La investigación española aporta un contexto especialmente pertinente para este ensayo. Chuliá, Garrido y Miyar estudiaron la socialización financiera en familias con hijos de entre once y veintidós años mediante una encuesta a progenitores y grupos de discusión con adolescentes y jóvenes. Su trabajo confirma la importancia que ambas generaciones atribuyen a la familia como espacio de aprendizaje de hábitos y valores financieros, y señala posibilidades de mejora en la educación que se ofrece en este ámbito [27]. El dinero constituye aquí un caso ilustrativo de una cuestión más amplia: recibir recursos no equivale a saber gestionarlos. Aprender a planificar gastos, establecer prioridades, comprender el coste de las decisiones y reconocer las limitaciones de un presupuesto requiere oportunidades de aprendizaje y orientación. Cuando los adultos resuelven todas las necesidades económicas sin permitir una participación progresiva de sus hijos, pueden reducirse las ocasiones de adquirir experiencia práctica; cuando, por el contrario, acompañan el acceso a los recursos con explicaciones y responsabilidades adecuadas a la edad, la ayuda puede convertirse en una herramienta educativa.

Esta cuestión no se limita a la administración del dinero. También afecta a la relación entre consumo, identidad y reconocimiento social. En sociedades donde los bienes materiales ocupan un lugar destacado en la expresión del estatus y de la pertenencia, los objetos pueden adquirir un significado que supera su utilidad inmediata. Determinadas prendas, dispositivos electrónicos, actividades de ocio o experiencias de consumo pueden convertirse en señales de integración social o en referencias mediante las que los jóvenes comparan su situación con la de sus iguales. Esto no significa que todo consumo sea superficial ni que el deseo de poseer determinados bienes constituya un defecto moral. El problema aparece cuando la posesión se convierte en una medida predominante del propio valor o cuando la

aceptación social parece depender de la capacidad de mantener un determinado nivel de consumo. En tales circunstancias, la educación familiar puede desempeñar un papel relevante al ayudar a distinguir entre utilidad, deseo, pertenencia y reconocimiento.

Un estudio de Flouri examinó la relación entre las prácticas parentales y los valores materialistas en una muestra de 2.218 escolares británicos de educación secundaria. Los resultados encontraron asociaciones entre determinadas características de la implicación parental, el conflicto entre los progenitores y el materialismo de los adolescentes [28]. Estos resultados no permiten establecer una relación causal simple ni concluir que el suministro material produzca por sí mismo valores materialistas. Sí aconsejan considerar la calidad de las relaciones familiares y el entorno emocional cuando se analiza la importancia que los jóvenes conceden a la posesión de bienes. La transmisión de valores no depende únicamente de las instrucciones que los adultos formulan, sino también de las prioridades que muestran con sus propias decisiones y de las formas de reconocimiento que predominan en la vida familiar.

La dimensión afectiva exige una cautela semejante. El afecto no puede medirse por la cantidad de bienes que se proporcionan ni por la frecuencia con la que se satisfacen los deseos de los hijos. Puede manifestarse mediante el cuidado cotidiano, la atención, el respeto, la disponibilidad emocional, el acompañamiento en situaciones difíciles y la capacidad de establecer límites sin humillar ni retirar el apoyo afectivo. En ocasiones, los progenitores pueden recurrir a la compensación material porque experimentan culpa, porque no encuentran tiempo suficiente para estar presentes o porque desean evitar conflictos. Esas motivaciones no deben presumirse de manera general, pero merecen consideración cuando la satisfacción de los deseos se convierte en una respuesta automática ante cualquier malestar. Si el regalo o la concesión sustituyen sistemáticamente la conversación, la resolución del conflicto o el cumplimiento de una obligación, el hijo puede recibir un mensaje distinto del que los adultos pretenden transmitir.

También es posible que la compensación afectiva adopte la forma de una permisividad constante. Algunos progenitores pueden interpretar el amor como la obligación de evitar la decepción de sus hijos, de concederles aquello que solicitan o de impedir que experimenten las consecuencias desagradables de sus decisiones. Sin embargo, el afecto y la satisfacción inmediata no son equivalentes. Acompañar a un hijo implica atender sus necesidades y reconocer sus emociones, pero también ayudarlo a comprender que los demás tienen necesidades propias, que los recursos son limitados y que la convivencia requiere obligaciones compartidas. Negar una petición puede resultar necesario sin que ello implique rechazo afectivo;

mantener una norma puede generar desagrado sin constituir una falta de sensibilidad. La función educativa consiste precisamente en sostener esta diferencia: ofrecer seguridad emocional sin convertir el bienestar inmediato en el único criterio para decidir.

Por otra parte, la responsabilidad educativa no exige que los padres mantengan a sus hijos permanentemente conscientes de las dificultades económicas de la familia ni que conviertan cada gasto en una lección moral. Una exposición excesiva a las preocupaciones adultas puede generar angustia o asignar a los menores responsabilidades que no les corresponden. La participación debe ser gradual y adecuada a la edad. Un niño puede aprender a cuidar sus pertenencias, compartir y comprender que no todas las peticiones se satisfacen; un adolescente puede comenzar a administrar una cantidad de dinero, planificar gastos o participar en algunas decisiones domésticas; un joven adulto puede asumir progresivamente responsabilidades económicas compatibles con su situación formativa y laboral. No existe una única secuencia válida para todas las familias, pero sí un principio general: las oportunidades de aprendizaje deben crecer a medida que se desarrollan las capacidades y que las circunstancias lo permiten.

El análisis debe contemplar, además, las diferencias de recursos y las desigualdades de partida. Una familia con ingresos limitados puede tener dificultades para proporcionar determinados bienes o experiencias sin que ello refleje una carencia de afecto o de compromiso educativo. A la inversa, una familia con recursos abundantes puede ofrecer oportunidades extraordinarias de formación, cultura y autonomía. La cuestión no es promover la privación como método pedagógico, sino evitar que el acceso a los recursos se confunda con la adquisición automática de las capacidades necesarias para utilizarlos responsablemente. El dinero puede ampliar la libertad de elección, pero no enseña por sí mismo a decidir; la seguridad afectiva puede favorecer la confianza, pero no sustituye la experiencia de asumir responsabilidades; y el suministro material puede aliviar dificultades reales, pero no elimina la necesidad de transmitir criterios para actuar en un mundo de límites, obligaciones y consecuencias.

Desde la perspectiva de este ensayo, la compensación económica o afectiva se convierte en un problema educativo cuando ocupa de forma persistente el lugar de otras funciones familiares que no puede desempeñar. La cuestión no es cuánto recibe un hijo, sino qué aprende en la relación con aquello que recibe, cómo comprende su origen, qué responsabilidades asume y qué lugar ocupa el consumo en su idea de bienestar. Una educación que combina recursos suficientes, afecto y participación progresiva puede utilizar la abundancia como una oportunidad para desarrollar autonomía. Por el contrario, cuando los recursos se entregan sin orientación y toda frustración

se resuelve mediante una concesión, puede reducirse el espacio para aprender a gestionar deseos, prioridades y límites. Esta posibilidad debe mantenerse como hipótesis de trabajo y examinarse sin atribuir automáticamente los mismos efectos a todas las familias.

En definitiva, la función educativa de los progenitores no consiste únicamente en proporcionar a los hijos una vida materialmente mejor, sino también en ayudarlos a comprender y gestionar las condiciones de esa mejora. Transmitir valores implica explicar, pero también ejemplificar; proporcionar recursos, pero enseñar a utilizarlos; ofrecer afecto, pero mantener una orientación coherente; y proteger, sin sustituir de manera permanente la iniciativa personal. Esta reflexión conduce al apartado siguiente, en el que se examinará una cuestión decisiva para la credibilidad de la educación familiar: la relación entre autoridad moral, ejemplo adulto y coherencia entre lo que los progenitores exigen y lo que practican.

2.4. LA AUTORIDAD MORAL, LA EJEMPLARIDAD ADULTA Y LA COHERENCIA EDUCATIVA

La autoridad familiar no depende únicamente de la posición que los progenitores ocupan dentro de la estructura doméstica, sino también de la credibilidad que adquieren mediante sus actos. Una norma puede imponerse por la fuerza, por costumbre o por la dependencia material de los hijos, pero su aceptación como criterio legítimo de conducta requiere algo más que la capacidad adulta de exigir obediencia. La autoridad moral se construye cuando los hijos perciben que las decisiones de sus progenitores responden a razones comprensibles, que las normas se aplican con cierta coherencia y que quienes las establecen están dispuestos a asumir las responsabilidades que les corresponden. En este sentido, la ejemplaridad no consiste en ofrecer una imagen de perfección, sino en mostrar mediante la conducta cotidiana que los valores transmitidos también orientan las decisiones de los adultos.

La familia constituye uno de los primeros espacios en los que los niños observan cómo se relacionan los principios declarados con el comportamiento efectivo. La responsabilidad, el respeto, la honestidad, la perseverancia y la consideración hacia los demás se transmiten mediante explicaciones, pero también a través de situaciones ordinarias: cómo se cumple una promesa, cómo se reconoce un error, cómo se trata a una persona con menos poder, cómo se afronta una obligación desagradable o cómo se responde ante una dificultad. Si un progenitor exige sinceridad, pero recurre habitualmente al engaño cuando le resulta conveniente, el mensaje educativo queda debilitado por la contradicción entre la norma y el ejemplo. Si exige respeto,

pero descalifica a quienes discrepan de él, transmite una concepción selectiva de ese valor. Esta discrepancia no determina necesariamente el comportamiento futuro del hijo, pero introduce una ambigüedad que puede dificultar la comprensión de los principios que se pretende enseñar.

La investigación psicológica ha examinado cómo los niños interiorizan las normas y qué condiciones favorecen que una regla externa llegue a convertirse en un criterio personal de conducta. Grusec y Goodnow señalaron que la interiorización de los valores parentales depende, entre otros factores, de que el niño perciba correctamente el mensaje educativo y lo acepte como legítimo [29]. Desde esta perspectiva, transmitir un valor no equivale simplemente a comunicar una instrucción: también importa cómo se interpreta, qué relación mantiene con la experiencia del menor y en qué medida se considera razonable la expectativa adulta. Una norma aplicada de manera arbitraria o contradictoria puede ser obedecida en presencia de los progenitores sin que llegue a orientar la conducta cuando desaparece la supervisión. Por el contrario, explicar las razones de una exigencia y mantener una relación en la que exista confianza puede favorecer que el niño comprenda su sentido, aunque los resultados dependan de su desarrollo, del contexto y de las características de la relación familiar.

La ejemplaridad adquiere una relevancia especial porque los niños no son receptores pasivos de las instrucciones adultas. Observan, comparan y construyen interpretaciones sobre lo que sucede a su alrededor. Cuando los padres reconocen que una obligación también les corresponde, cumplen los compromisos que han asumido o tratan de reparar un daño que han causado, proporcionan modelos concretos de responsabilidad. Cuando, en cambio, exigen a sus hijos conductas que ellos mismos consideran prescindibles para su propia vida, pueden transmitir que las normas son instrumentos de control aplicables a quienes tienen menos poder, en lugar de principios compartidos de convivencia. La autoridad moral pierde credibilidad cuando parece exigir sacrificios unilaterales, mientras que se fortalece cuando los adultos muestran que también están sujetos a obligaciones, límites y consecuencias.

Esto no significa que padres e hijos deban asumir idénticas responsabilidades ni que todas las normas tengan que aplicarse de manera idéntica a cualquier edad. La igualdad moral no elimina las diferencias de función, experiencia y capacidad. Un adulto puede exigir a un adolescente que respete un horario sin que ello obligue a mantener para sí mismo exactamente las mismas condiciones; las responsabilidades laborales, familiares y de seguridad pueden justificar diferencias. Lo esencial es que esas diferencias tengan razones comprensibles y no se conviertan en privilegios arbitrarios. La coherencia educativa no exige una simetría absoluta, sino una relación

justificable entre las normas, los objetivos que persiguen y las responsabilidades de cada integrante de la familia.
También es importante distinguir entre autoridad moral y ausencia de errores. Ningún progenitor puede actuar siempre de manera ejemplar, responder correctamente a todas las situaciones o evitar que sus decisiones resulten contradictorias. Pretender una perfección constante sería irrealista y podría convertir la educación en una representación destinada a proteger la imagen adulta. Reconocer un error, pedir disculpas y tratar de repararlo puede ofrecer una experiencia educativa valiosa: muestra que la responsabilidad no consiste en no equivocarse nunca, sino en ser capaz de reconocer las consecuencias de los propios actos y actuar para corregirlas. De este modo, la autoridad no tiene por qué desaparecer cuando se reconoce una equivocación. Puede adquirir mayor credibilidad si el reconocimiento es sincero y se acompaña de una modificación de la conducta.

La investigación de Kochanska sobre el desarrollo temprano de la conciencia moral ofrece otra perspectiva relevante. Sus estudios longitudinales examinaron cómo las relaciones entre progenitores e hijos y las diferencias individuales de temperamento se relacionan con la aparición de conductas de conciencia, cooperación e interiorización de normas durante los primeros años de vida [30]. Sus resultados respaldan una comprensión del desarrollo moral en la que intervienen tanto las características del niño como la calidad de la interacción con sus cuidadores. No permiten reducir la formación de la responsabilidad a la imitación directa de los adultos, pero ayudan a comprender por qué la relación afectiva, la receptividad del menor y las prácticas de socialización deben estudiarse conjuntamente. La ejemplaridad constituye un componente de la educación, no una explicación única de todos sus resultados.

La coherencia también se manifiesta en la relación entre lo que los adultos exigen y las consecuencias que aplican. Si una norma se anuncia con firmeza, pero se abandona cada vez que su cumplimiento genera una protesta, el menor puede aprender que su aplicación depende más de la insistencia que de la razón que la fundamenta. Si las consecuencias varían de forma imprevisible según el estado de ánimo del progenitor, resulta más difícil anticipar qué conducta se espera y por qué. Sin embargo, la coherencia no debe confundirse con una rigidez que impida revisar una decisión ante nuevas circunstancias. Una norma puede modificarse cuando aparecen razones relevantes; una consecuencia puede reconsiderarse si resulta desproporcionada; y una exigencia puede adaptarse a las capacidades reales del menor. Lo que importa es que el cambio se explique y no se produzca únicamente como respuesta automática a la presión del momento.
La forma en que se ejerce la autoridad influye asimismo en la posibilidad de que los hijos desarrollen un criterio propio. Darling y Steinberg propusieron

un modelo integrador que distingue entre las prácticas parentales concretas y el estilo general de relación en el que se aplican [31]. Esta distinción permite comprender que una misma exigencia puede adquirir significados diferentes según el contexto afectivo, la comunicación y la legitimidad que perciba el menor. Una regla razonable establecida en una relación de apoyo puede funcionar como orientación; una regla similar aplicada mediante humillación, amenaza o arbitrariedad puede generar miedo, resistencia o cumplimiento superficial. El objetivo educativo no consiste únicamente en obtener la conducta deseada en un momento concreto, sino en favorecer que los hijos comprendan las razones de sus obligaciones y desarrollen progresivamente la capacidad de actuar con responsabilidad sin depender de una vigilancia constante.

En las sociedades contemporáneas, esta tarea se desarrolla en un entorno en el que los progenitores ya no monopolizan los modelos de conducta a los que acceden sus hijos. Los referentes proceden también de la escuela, los grupos de iguales, los medios de comunicación, las plataformas digitales y otras figuras públicas. La familia conserva una función significativa, pero sus mensajes conviven con modelos que pueden reforzar, cuestionar o contradecir sus valores. Esta pluralidad hace especialmente importante que los adultos puedan explicar sus criterios sin pretender que toda discrepancia externa constituye una amenaza. La autoridad moral no se fortalece aislando al menor de cualquier perspectiva diferente, sino ayudándolo a comparar argumentos, reconocer contradicciones y desarrollar capacidad de juicio. Para ello, los propios progenitores necesitan mostrar que es posible discrepar, revisar una opinión y mantener principios sin recurrir al desprecio hacia quien piensa de otra manera.

Desde la perspectiva de este ensayo, la cuestión central es si las prácticas familiares favorecen que los valores se conviertan en criterios personales o si permanecen como exigencias externas que solo se cumplen mientras existe supervisión. La diferencia resulta importante para el desarrollo de la autonomía: una persona puede obedecer porque teme una sanción, porque desea obtener una recompensa o porque comprende el sentido de una obligación y la reconoce como propia. Estas motivaciones pueden coexistir, y su peso cambia según la edad y la situación. La educación no puede eliminar de inmediato la necesidad de supervisión, pero sí debería favorecer un tránsito gradual desde el control externo hacia una comprensión más autónoma de las normas y las responsabilidades.

La hipótesis que se plantea es que la coherencia entre el discurso y la conducta adulta puede contribuir a la credibilidad de la autoridad y a la interiorización de valores, mientras que las contradicciones persistentes pueden debilitarla. Esta hipótesis no supone que los hijos reproduzcan

necesariamente los comportamientos de sus progenitores ni que la incoherencia adulta determine por sí sola el desarrollo moral. Las características individuales, el entorno social, las experiencias escolares y otras relaciones significativas también intervienen. El propósito es identificar la ejemplaridad como una dimensión relevante de la educación familiar y examinar cómo se relaciona con las normas, los límites y la responsabilidad progresiva.

En definitiva, la autoridad moral no se obtiene únicamente por ser padre o madre, ni se conserva mediante la exigencia constante de obediencia. Se construye a través de una relación en la que la orientación adulta, la coherencia, la capacidad de reconocer errores y la aplicación razonada de las normas contribuyen a que los hijos comprendan qué se espera de ellos y por qué. La ejemplaridad no exige perfección, sino disposición a responder por la propia conducta. Esta conclusión conduce al apartado siguiente, centrado en el establecimiento de límites y en la manera en que las normas, las consecuencias y las responsabilidades pueden acompañar el desarrollo progresivo de la autonomía.

2.5. EL ESTABLECIMIENTO DE LÍMITES Y EL DESARROLLO PROGRESIVO DE LA AUTONOMÍA

La educación familiar se enfrenta a una tensión permanente: proteger a los hijos de riesgos que todavía no están preparados para afrontar y, al mismo tiempo, permitirles adquirir las capacidades necesarias para desenvolverse sin una dependencia constante de los adultos. Resolver esta tensión exige comprender que la autonomía no aparece de manera espontánea al alcanzar una determinada edad, sino que se desarrolla progresivamente mediante la adquisición de competencias, la toma de decisiones y la experiencia de asumir consecuencias. La protección resulta imprescindible durante la infancia, pero su función educativa debería incluir también la preparación gradual para prescindir de ella. Cuando la intervención adulta se prolonga más allá de lo necesario, puede reducir las oportunidades de practicar habilidades que solo se consolidan mediante su ejercicio.

Los límites cumplen una función esencial en este proceso, aunque su valor educativo depende de cómo se establezcan y de qué finalidad persigan. Una norma no contribuye necesariamente a la madurez por el mero hecho de ser impuesta, del mismo modo que una mayor libertad no produce automáticamente autonomía. La diferencia fundamental se encuentra entre la obediencia conseguida mediante la presión externa y la progresiva comprensión de las razones que justifican una conducta. La investigación sobre los estilos parentales ha señalado la importancia de distinguir dimensiones como el

apoyo a la autonomía, la implicación afectiva y la provisión de estructura. Estas dimensiones pueden relacionarse de manera diferente con el desarrollo infantil, por lo que no resulta adecuado reducir la educación familiar a una oposición simple entre autoridad y libertad [32]. Un entorno educativo consistente puede combinar normas comprensibles, expectativas apropiadas para la edad y oportunidades reales de elección.

El apoyo a la autonomía no equivale, por tanto, a permitir cualquier comportamiento ni a dejar que el menor resuelva por sí solo problemas que exceden sus capacidades. Consiste en reconocer su condición de persona en desarrollo, escuchar sus razones, explicarle las exigencias y ofrecerle un margen de decisión compatible con su seguridad y responsabilidad. La teoría de la autodeterminación aplicada a la crianza diferencia expresamente este apoyo de la permisividad y de la promoción indiscriminada de la independencia: acompañar la autonomía significa ayudar al niño a comprender e interiorizar las normas, no eliminar toda estructura externa [33]. Un límite puede ser firme sin ser arbitrario; una decisión puede estar supervisada sin anular la iniciativa; y una consecuencia puede ser educativa sin convertirse en humillación o castigo desproporcionado.

Desde esta perspectiva, la autonomía debe entenderse como una adquisición gradual y situada. Las responsabilidades apropiadas para un niño pequeño no son las mismas que las exigibles a un adolescente, y las de este tampoco coinciden con las de un adulto plenamente independiente. La distribución de tareas domésticas, la organización del tiempo, el cuidado de los objetos personales, la administración progresiva del dinero o la resolución de conflictos cotidianos pueden convertirse en espacios de aprendizaje, siempre que las exigencias se ajusten a la edad y a las capacidades reales. El propósito no es trasladar prematuramente al menor obligaciones adultas, sino evitar que la ayuda familiar sustituya sistemáticamente actuaciones que ya podría empezar a realizar por sí mismo. La intervención debería retirarse de forma gradual a medida que aumenta la competencia, manteniéndose disponible cuando aparezcan dificultades que el menor todavía no pueda resolver.

El problema surge cuando la protección deja de funcionar como apoyo temporal y se convierte en una forma estable de sustitución. Si los adultos anticipan continuamente las necesidades, resuelven todos los inconvenientes, negocian en nombre de sus hijos cada desacuerdo y neutralizan las consecuencias ordinarias de sus decisiones, pueden reducir las ocasiones en que estos aprenden a planificar, corregirse y perseverar. No obstante, es importante formular esta posibilidad con prudencia: estas prácticas no producen necesariamente el mismo efecto en todos los menores, y su relación con el desarrollo depende de factores individuales, familiares,

culturales y socioeconómicos. La evidencia disponible aconseja examinar prácticas educativas concretas y su contexto, en lugar de atribuir resultados uniformes a una categoría general como la sobreprotección [32][33].

La frustración ocupa aquí un lugar relevante, pero requiere una definición precisa. No toda frustración es educativa, ni la exposición al sufrimiento constituye por sí misma una vía hacia la madurez. La experiencia puede resultar formativa cuando el obstáculo es asumible, existe una posibilidad razonable de aprender de él y el entorno ofrece apoyo sin suprimir la responsabilidad personal. En cambio, una exigencia desmedida, una privación injustificada o la ausencia de acompañamiento pueden generar inseguridad y desorganización, no autonomía. Educar para aceptar límites significa aprender que los deseos no siempre pueden satisfacerse de inmediato, que las decisiones tienen consecuencias y que ciertas metas requieren tiempo y esfuerzo; no significa presentar la dureza como una virtud en sí misma ni considerar que toda dificultad fortalece necesariamente el carácter.

Esta distinción permite precisar una de las hipótesis centrales de este ensayo. La erosión del principio de esfuerzo no debería atribuirse simplemente a que las familias contemporáneas protejan más a sus hijos que las generaciones anteriores, pues esa comparación exige datos y debe considerar los cambios históricos en la seguridad, las expectativas educativas, las condiciones laborales y las formas de crianza. La cuestión más específica consiste en investigar si determinadas prácticas de protección, cuando sustituyen de manera persistente la iniciativa y la responsabilidad que corresponden a cada etapa del desarrollo, pueden dificultar la adquisición de autonomía. En términos educativos, la finalidad no es reducir el afecto ni retirar el apoyo familiar, sino lograr que ese apoyo contribuya a ampliar la capacidad de actuar del menor, en lugar de hacer innecesario que actúe.

La responsabilidad adulta consiste, en consecuencia, en encontrar un equilibrio dinámico entre acompañamiento y exigencia. Los límites proporcionan una estructura; el afecto ofrece seguridad; la participación permite desarrollar criterio; y las consecuencias proporcionadas ayudan a comprender la relación entre las decisiones y sus resultados. Ninguno de estos elementos, aislado de los demás, garantiza una educación adecuada. La autonomía se construye cuando el menor dispone de oportunidades crecientes para decidir y actuar, pero también encuentra un marco coherente en el que aprender a responder por sus elecciones. La protección alcanza así su objetivo más elevado cuando deja de ser una barrera frente a toda dificultad y se convierte en una preparación gradual para afrontarla.

2.6. LA PARADOJA DEL REPROCHE EXISTENCIAL: RESPONSABILIDAD PARENTAL Y RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL

Una de las cuestiones más delicadas en el análisis de las relaciones entre educación familiar y autonomía personal aparece cuando los hijos adultos interpretan sus dificultades, frustraciones o insatisfacciones a la luz de la educación recibida. La familia constituye uno de los primeros entornos en los que se aprenden pautas de comportamiento, formas de interpretar los acontecimientos y modos de relacionarse con las obligaciones y los límites. Por ello, determinadas prácticas educativas pueden influir en la formación de expectativas, en la percepción de la propia capacidad y en la manera de afrontar los problemas. Sin embargo, reconocer esa influencia no significa que la familia determine de forma irreversible la trayectoria posterior de una persona. El desarrollo humano depende de la interacción entre las experiencias tempranas, las características individuales, las relaciones posteriores y las condiciones sociales en las que transcurre la vida [22][31].

La paradoja surge cuando una persona atribuye a sus progenitores una parte sustancial de las dificultades que experimenta, pero, al mismo tiempo, se encuentra ante la necesidad de asumir decisiones que ya no pueden delegarse en ellos. El reproche puede contener una crítica legítima: los adultos tienen responsabilidades educativas y algunas prácticas familiares pueden limitar las oportunidades de aprendizaje, perjudicar la confianza personal o dificultar la adquisición progresiva de autonomía. No sería razonable exigir a un individuo que ignore las consecuencias de experiencias adversas ni afirmar que todas las personas parten de las mismas condiciones. Pero tampoco sería suficiente convertir la historia familiar en una explicación universal de cada dificultad presente. Comprender el origen posible de una limitación y asumir la tarea de afrontarla son operaciones diferentes, aunque compatibles.

Esta distinción obliga a separar la responsabilidad de los progenitores durante la crianza de la responsabilidad que progresivamente adquieren los hijos sobre su propia conducta. La primera consiste, entre otras cosas, en proporcionar cuidados, establecer límites adecuados, ofrecer oportunidades de aprendizaje y respetar las necesidades evolutivas del menor. La segunda se desarrolla gradualmente, de acuerdo con la edad, las capacidades y las circunstancias, y se amplía a medida que la persona dispone de mayor margen para decidir. No existe, por tanto, una frontera cronológica que transforme de un día para otro a un individuo dependiente en un adulto plenamente autónomo. La autonomía es un proceso, y la responsabilidad debe interpretarse atendiendo tanto a las capacidades efectivas de la persona como a las oportunidades y restricciones de su entorno [33].

La dificultad aparece cuando se confunden la explicación y la exoneración. Explicar una conducta a partir de la educación recibida, de una experiencia adversa o de un contexto de oportunidades limitadas puede ayudar a comprenderla y a identificar los cambios necesarios. Exonerar de responsabilidad significa, en cambio, considerar que esos antecedentes eliminan por completo la capacidad de actuar sobre la situación presente. Esta segunda conclusión no se desprende necesariamente de la primera. Una persona puede haber adquirido hábitos poco funcionales sin haberlos elegido inicialmente y, aun así, desarrollar estrategias para modificarlos; también puede reconocer que una expectativa fue fomentada por su entorno y revisar esa expectativa cuando la realidad demuestra sus límites. Este proceso no siempre es sencillo ni depende únicamente de la voluntad individual, pero permite pensar la responsabilidad como una capacidad que puede fortalecerse, no solo como un juicio moral sobre el comportamiento.

El argumento inverso resulta igualmente problemático. Invocar la responsabilidad individual para desentenderse de los efectos de la crianza o de las desigualdades sociales equivale a ignorar que la capacidad de elegir se forma bajo condiciones concretas. La educación, los recursos económicos, la estabilidad familiar, el acceso a oportunidades y las redes de apoyo influyen en las posibilidades disponibles para cada persona. La investigación sobre movilidad social muestra que el origen familiar continúa relacionado con las oportunidades educativas y económicas, de modo que el esfuerzo individual no puede interpretarse al margen de las condiciones en las que se realiza [13][16]. Exigir responsabilidad no significa afirmar que todos dispongan de los mismos medios, del mismo margen de decisión o de idénticas posibilidades de éxito.

Por consiguiente, conviene distinguir al menos tres planos. El primero es la responsabilidad educativa, que corresponde a los adultos y a las instituciones encargadas de favorecer el desarrollo de los menores. El segundo es la responsabilidad estructural, vinculada a las condiciones económicas, sociales y culturales que amplían o restringen las oportunidades reales. El tercero es la responsabilidad personal, relacionada con las decisiones que una persona puede tomar dentro de sus circunstancias y con la disposición a revisar sus estrategias cuando estas no producen los resultados esperados. Estos planos no son excluyentes ni tienen siempre el mismo peso. Una deficiencia educativa puede merecer reconocimiento y reparación; una barrera estructural puede requerir una respuesta colectiva; y una persona puede necesitar apoyo para adquirir herramientas con las que actuar sobre aquello que sí está a su alcance.

Desde el marco conceptual de este ensayo, la paradoja del reproche existencial aparece cuando la explicación de la propia insatisfacción se convierte en una atribución exclusiva de responsabilidad a terceros, incluso

cuando existe cierto margen para revisar decisiones y expectativas. Se trata de una categoría interpretativa, no de un diagnóstico psicológico ni de una descripción general de la juventud contemporánea. El reproche a los progenitores puede ser fundado, parcial, exagerado o una combinación de estos elementos; su validez debe examinarse en cada caso. Del mismo modo, aceptar la propia responsabilidad no exige negar el daño recibido, justificar una educación inadecuada ni renunciar a reclamar cambios en las condiciones sociales.

La madurez, entendida aquí como una capacidad progresiva de actuar con criterio y responder por las propias decisiones, no consiste en asumir toda la culpa ni en repartirla de manera aritmética entre padres, sociedad e individuo. Consiste en distinguir qué ocurrió, qué factores contribuyeron a ello, qué responsabilidades corresponden a cada agente y qué posibilidades de intervención existen en el presente. En ocasiones, la primera tarea será reconocer una injusticia o buscar ayuda; en otras, revisar una expectativa, adquirir una competencia o aceptar una consecuencia. A menudo será necesario combinar varias de estas respuestas. La autonomía no elimina la interdependencia humana: permite participar en ella sin convertir a los demás en responsables permanentes de la propia existencia.

Esta perspectiva conduce a una conclusión relevante para el conjunto de la obra. Una educación adecuada no debería preparar a los hijos para culpar a sus progenitores de cada dificultad futura, pero tampoco debería enseñarles que cualquier obstáculo es una prueba de insuficiencia individual. Su objetivo tendría que ser proporcionar recursos para comprender la realidad, reconocer las desigualdades, pedir ayuda cuando resulte necesario y actuar sobre aquello que sea posible transformar. La responsabilidad personal adquiere así un sentido compatible con la justicia: no es una exigencia de autosuficiencia absoluta, sino la capacidad de asumir un papel activo en la propia trayectoria sin negar las condiciones que la hacen más fácil o más difícil.

2.7. FAMILIA, ESCUELA Y ENTORNO DIGITAL COMO AGENTES DE SOCIALIZACIÓN

La formación de una persona no depende de un único agente educativo. La familia, la escuela, el grupo de iguales, los medios de comunicación y, cada vez con mayor presencia, los entornos digitales participan de manera simultánea en la transmisión de normas, valores, conocimientos y modelos de conducta. Estas influencias no actúan de forma aislada: se relacionan, se refuerzan y, en ocasiones, entran en conflicto. Por ello, cualquier análisis de la autonomía juvenil y de la transmisión del principio de esfuerzo debe superar

una explicación centrada exclusivamente en los progenitores. La familia desempeña una función fundamental durante la infancia, pero el desarrollo se produce dentro de una red más amplia de relaciones e instituciones, cuyas influencias cambian a medida que el individuo crece. Esta perspectiva es coherente con los modelos ecológicos del desarrollo humano, que sitúan a la persona en interacción continua con los distintos sistemas sociales de los que forma parte [35].

La familia constituye el primer marco habitual de socialización. En ella se adquieren las primeras experiencias de convivencia, se establecen las expectativas iniciales sobre las obligaciones y se aprenden formas elementales de resolver conflictos, gestionar las emociones y relacionarse con la autoridad. Sin embargo, la influencia familiar no depende únicamente de las normas que se enuncian, sino también de las prácticas cotidianas y de los ejemplos que los adultos ofrecen. Cuando los mensajes familiares encuentran continuidad en otros entornos, pueden resultar más comprensibles y consistentes; cuando se contradicen de manera reiterada, el menor debe aprender a desenvolverse entre expectativas diferentes. Esta discrepancia no constituye necesariamente un problema: las sociedades plurales transmiten valores diversos, y aprender a reconocerlos, compararlos y elaborar un criterio propio forma parte de la maduración. La dificultad aparece cuando la contradicción entre los mensajes no va acompañada de oportunidades para comprender sus razones y desarrollar juicio propio.

La escuela, por su parte, representa mucho más que un espacio de transmisión de conocimientos académicos. Es también un entorno de convivencia en el que los menores experimentan normas comunes, cooperación, competencia, evaluación, reconocimiento y consecuencias que no dependen exclusivamente de la voluntad familiar. En ella deben aprender a relacionarse con personas distintas de sus allegados, respetar acuerdos colectivos y responder ante exigencias compartidas. Su contribución a la autonomía no consiste en reproducir sin más las pautas de cada hogar, sino en ampliar la experiencia social y ofrecer herramientas para comprender la realidad más allá del ámbito familiar. Para cumplir esa función, necesita autoridad pedagógica, criterios comprensibles y una relación razonable entre derechos, obligaciones y responsabilidades. Al mismo tiempo, la escuela no puede compensar por completo todas las carencias afectivas, económicas o educativas que puedan existir fuera de ella, ni debería convertirse en la única institución a la que se atribuye la obligación de resolverlas.

La relación entre familia y escuela adquiere especial importancia cuando ambas instituciones se perciben mutuamente como responsables de los problemas educativos. Los desacuerdos sobre normas, rendimiento, disciplina o comportamiento pueden convertirse en una transferencia de

responsabilidades: la familia atribuye al centro educativo una falta de autoridad; el profesorado considera insuficiente el acompañamiento familiar; y el menor puede quedar situado entre expectativas incompatibles. No obstante, estas situaciones no deben darse por universales ni interpretarse como prueba de una pérdida general de autoridad. Las relaciones entre ambos ámbitos varían según las condiciones sociales, los recursos disponibles, las características del centro y las circunstancias de cada hogar. La cooperación educativa no exige que familia y escuela desempeñen funciones idénticas ni que coincidan en todas sus valoraciones, sino que puedan comunicarse, reconocer sus respectivas responsabilidades y evitar contradicciones innecesarias que dificulten el desarrollo del menor.

El entorno digital añade una dimensión distinta porque amplía de forma considerable los espacios de información, relación y aprendizaje a los que acceden niños y adolescentes. Las plataformas digitales permiten adquirir conocimientos, mantener vínculos, desarrollar intereses y participar en comunidades que antes resultaban menos accesibles. Al mismo tiempo, exponen a los menores a sistemas de recomendación, publicidad, comparación social, contenidos inadecuados y formas de interacción cuya lógica no siempre coincide con los objetivos educativos de la familia o la escuela. El informe de la OCDE sobre el bienestar infantil en la era digital subraya que los efectos de estas experiencias dependen de múltiples factores, entre ellos las actividades realizadas, las características individuales y las condiciones de los entornos presenciales. La evidencia disponible no permite afirmar que la tecnología produzca por sí misma un deterioro general del bienestar o de la capacidad de esfuerzo; buena parte de los estudios identifica asociaciones y no demuestra relaciones causales simples [3].

La cuestión educativa, por tanto, no debería reducirse a una oposición entre tecnología y desarrollo personal. El entorno digital puede favorecer la curiosidad y el aprendizaje autónomo, pero también puede competir por la atención y ofrecer recompensas inmediatas que dificulten mantener el interés en actividades cuyo resultado exige más tiempo. La diferencia depende, entre otros elementos, de los usos concretos, del diseño de las plataformas, de la edad del usuario y de las capacidades que haya desarrollado para regular su conducta. Por eso, la alfabetización digital no consiste únicamente en enseñar a utilizar dispositivos o identificar información falsa. También implica comprender cómo se organiza la atención, reconocer la influencia de los mecanismos de recomendación, proteger la privacidad, valorar la fiabilidad de las fuentes y establecer límites conscientes en el uso de las tecnologías. La responsabilidad de esta formación no puede recaer exclusivamente en las familias: requiere también la participación de los centros educativos, las instituciones públicas y las empresas que diseñan y ofrecen los servicios digitales [3].

En este escenario, los adultos se enfrentan a una dificultad añadida: deben orientar a los menores en entornos que cambian con rapidez y cuyos mecanismos pueden resultar complejos incluso para ellos mismos. La autoridad educativa ya no puede basarse únicamente en controlar el acceso a la información, porque una parte considerable de esta circula fuera de la supervisión directa del hogar y de la escuela. Resulta más eficaz, a largo plazo, desarrollar capacidad de juicio, hábitos de autorregulación y disposición a pedir ayuda ante situaciones problemáticas. Esto no elimina la necesidad de límites ni de supervisión ajustada a la edad. Significa que la protección debe acompañarse de una preparación gradual para que los menores puedan reconocer riesgos, evaluar contenidos y tomar decisiones responsables cuando la vigilancia adulta no esté presente.

La interacción entre familia, escuela y entorno digital permite precisar también el alcance de la hipótesis sobre la erosión del principio de esfuerzo. No sería riguroso atribuir las dificultades para mantener la atención, tolerar la frustración o perseverar ante una tarea a un único agente de socialización. Las prácticas familiares, las condiciones escolares, las relaciones entre iguales, los incentivos económicos y las características de los sistemas digitales pueden contribuir de maneras diferentes, y sus efectos pueden variar entre individuos. Además, la disponibilidad de recursos y oportunidades condiciona la capacidad real de responder a las expectativas educativas. Por ello, el análisis debe atender tanto a las conductas individuales como a los contextos que las favorecen, las dificultan o les atribuyen un determinado valor.

Desde el marco interpretativo de este ensayo, la cuestión fundamental no es determinar cuál de los agentes ha fracasado, sino comprender cómo se distribuyen las funciones educativas y qué posibilidades existen de reforzar su cooperación. La familia puede proporcionar seguridad afectiva y primeras referencias de responsabilidad; la escuela, conocimientos, convivencia y criterios compartidos; y el entorno digital, oportunidades de aprendizaje y participación que necesitan una orientación crítica. Ninguno de estos ámbitos puede sustituir plenamente a los demás. Cuando sus influencias se complementan, el menor dispone de más oportunidades para desarrollar autonomía y criterio propio. Cuando entran en conflicto, la respuesta no consiste necesariamente en imponer una uniformidad artificial, sino en ayudarle a comprender las diferencias, evaluar sus consecuencias y construir una posición razonada.

Con este apartado concluye el capítulo II. La transformación de la autoridad familiar, la diferencia entre protección e hiperprotección, los límites de la compensación material, la ejemplaridad adulta, el aprendizaje de la autonomía y la distribución de responsabilidades entre los agentes de

socialización constituyen dimensiones relacionadas, pero no intercambiables. En conjunto, permiten formular una hipótesis más precisa: determinadas prácticas educativas podrían dificultar el desarrollo de la responsabilidad cuando sustituyen de forma persistente la iniciativa personal, pero sus efectos deben examinarse junto con las condiciones sociales, escolares y tecnológicas en las que se produce el desarrollo. Esta formulación evita convertir una preocupación educativa en una condena general de las familias o de la juventud y prepara el paso al siguiente bloque, dedicado a las expectativas, la frustración y la capacidad de adaptación ante la realidad.

Referencias al segundo capítulo:

[3] OECD (2025). How's Life for Children in the Digital Age? OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/0854b900-en

[13] OECD (2018). A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264301085-en

[16] OECD (2026). Intergenerational Social Mobility Across OECD Countries: Does the Apple Fall Far from the Tree? OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/intergenerational-social-mobility-across-oecd-countries_6d76ec2a-en.html

[22] Ulferts, H. (2020). Why Parenting Matters for Children in the 21st Century: An Evidence-Based Framework for Understanding Parenting and Its Impact on Child Development. OECD Education Working Papers, No. 222. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/129a1a59-en

[23] Trifan, T. A., Stattin, H., & Tilton-Weaver, L. (2014). "Have Authoritarian Parenting Practices and Roles Changed in the Last 50 Years?". Journal of Marriage and Family, 76(4), 744–761. https://doi.org/10.1111/jomf.12124

[24] Lansford, J. E. (2022). "Annual Research Review: Cross-Cultural Similarities and Differences in Parenting". Journal of Child Psychology and Psychiatry, 63(4), 466–479. https://doi.org/10.1111/jcpp.13539

[26] LeBaron, A. B., & Kelley, H. H. (2021). "Financial Socialization: A Decade in Review". Journal of Family and Economic Issues, 42(Suppl. 1), 195–206. https://doi.org/10.1007/s10834-020-09736-2

[27] Chuliá, E., Garrido, L., & Miyar, M. (2022). "Familia y socialización financiera: una aproximación empírica al caso español". Panorama Social, 35. Funcas. https://www.funcas.es/articulos/familia-y-socializacion-financiera-una-aproximacion-empirica-al-caso-espanol/

[28] Flouri, E. (2004). "Exploring the Relationship Between Mothers' and Fathers' Parenting Practices and Children's Materialist Values". Journal of Economic Psychology, 25(6), 743–752. https://doi.org/10.1016/j.joep.2003.06.005

[29] Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). "Impact of Parental Discipline Methods on the Child's Internalization of Values: A Reconceptualization of Current Points of View". Developmental Psychology, 30(1), 4–19. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.4

[30] Kochanska, G. (1997). "Multiple Pathways to Conscience for Children With Different Temperaments: From Toddlerhood to Age 5". Developmental Psychology, 33(2), 228–240. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.228

[31] Darling, N., & Steinberg, L. (1993). "Parenting Style as Context: An Integrative Model". Psychological Bulletin, 113(3), 487–496. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487

[32] Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). "Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School". Journal of Educational Psychology, 81(2), 143–154. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143

[33] Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). "A Self-Determination Theory Perspective on Parenting". Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49(3), 194–200. https://doi.org/10.1037/a0012754

[35] Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Harvard University Press.

PARTE 2

JUVENTUD, EXPECTATIVAS Y FRUSTRACIÓN

CAPÍTULO III

La Colisión con la Realidad y la Capacidad de Adaptación

3.1. LA INMEDIATEZ DIGITAL FRENTE A LOS TIEMPOS REALES DEL APRENDIZAJE Y LA MADURACIÓN PROFESIONAL

La sociedad contemporánea ha incorporado una velocidad de acceso a la información, a los servicios y a las relaciones que habría resultado difícil de imaginar hace apenas unas décadas. Una consulta puede resolverse en segundos, una comunicación alcanza de inmediato su destinatario y una gran variedad de contenidos se encuentra disponible sin apenas esfuerzo de búsqueda. Esta transformación ha ampliado las posibilidades de aprender, trabajar y comunicarse, pero también ha modificado el entorno en el que se forman las expectativas sobre el tiempo y los resultados. Cuando una parte creciente de la experiencia cotidiana ofrece respuestas rápidas, puede surgir una tensión entre la inmediatez de determinados procesos digitales y aquellos aprendizajes cuya adquisición exige continuidad, repetición, corrección de errores y una inversión prolongada de esfuerzo. Esta tensión constituye uno de los puntos de partida del presente análisis, aunque no debe confundirse con la afirmación, todavía por demostrar, de que las nuevas generaciones hayan perdido capacidad de paciencia o perseverancia.

La rapidez tecnológica y la lentitud de ciertos procesos humanos no son, en realidad, fenómenos incompatibles. La tecnología puede acelerar el acceso a conocimientos, facilitar la práctica y proporcionar herramientas que mejoren el aprendizaje. Sin embargo, disponer de información no equivale a comprenderla, del mismo modo que conocer un procedimiento no garantiza la capacidad de aplicarlo con solvencia en situaciones complejas. El aprendizaje profundo requiere relacionar conceptos, detectar errores, consolidar habilidades y transferir lo aprendido a circunstancias distintas de aquellas en las que se adquirió. En actividades que exigen un elevado nivel de competencia, la práctica prolongada y orientada a mejorar aspectos concretos del rendimiento constituye un componente importante del desarrollo experto, aunque no sea el único: también intervienen las capacidades individuales, la calidad de la enseñanza, las oportunidades de práctica y las condiciones del entorno [36]. La facilidad para acceder a una explicación puede reducir una barrera inicial, pero no elimina automáticamente el trabajo necesario para convertir la información en conocimiento funcional.

Esta diferencia adquiere especial relevancia cuando se analiza la formación profesional. La adquisición de una competencia laboral no consiste únicamente en completar estudios o superar una evaluación, sino también en aprender a responder ante problemas reales, reconocer las limitaciones de los propios conocimientos, trabajar con otras personas y asumir responsabilidades de complejidad creciente. Parte de estas capacidades se desarrolla mediante la experiencia, la observación, la práctica supervisada y la corrección de errores. Por ello, puede existir una distancia entre la expectativa de alcanzar rápidamente una posición profesional satisfactoria y los tiempos efectivos que requiere construir una trayectoria sólida. Esa distancia no constituye necesariamente un defecto de la persona que la experimenta: puede reflejar una comprensión insuficiente de los procesos de aprendizaje, pero también una falta de oportunidades, una orientación académica inadecuada o unas condiciones laborales que dificultan la progresión.

La cultura de la inmediatez puede influir en la manera de interpretar esa distancia. Cuando la satisfacción se obtiene rápidamente en determinados ámbitos, los procesos que ofrecen resultados tardíos pueden parecer menos atractivos, especialmente si exigen mantener el esfuerzo sin una recompensa visible a corto plazo. Una tarea de aprendizaje puede requerir semanas de práctica antes de que la mejora resulte evidente; una formación especializada puede prolongarse durante años; y la consolidación profesional puede depender de oportunidades que no aparecen de forma regular. En estos casos, el resultado inmediato no siempre permite evaluar el valor de la actividad que se está realizando. El esfuerzo debe sostenerse, en parte, sobre la confianza razonada en que la práctica continuada puede producir beneficios posteriores. No obstante, esa confianza necesita apoyarse en objetivos realistas, retroalimentación útil y condiciones que hagan viable la continuidad, pues perseverar indefinidamente en una estrategia ineficaz no constituye por sí mismo una virtud.

La investigación sobre la demora de la gratificación ofrece una advertencia importante frente a las interpretaciones simplificadoras. El conocido experimento del malvavisco se convirtió en un símbolo de la relación entre autocontrol infantil y éxito futuro. Sin embargo, una replicación conceptual publicada por Watts, Duncan y Quan encontró que la asociación entre la capacidad de esperar durante la infancia y el rendimiento académico posterior se reducía considerablemente al controlar variables como los antecedentes familiares, la capacidad cognitiva temprana y el entorno del hogar [37]. Este resultado no demuestra que la perseverancia carezca de importancia; muestra que las conductas relacionadas con la espera no pueden interpretarse al margen de las circunstancias en las que se desarrollan. Aplicado al presente apartado, obliga a evitar la conclusión de que quienes buscan resultados rápidos son necesariamente menos capaces

de esforzarse o de que las dificultades para progresar profesionalmente revelan una deficiencia individual de autorregulación.
El entorno digital plantea, además, una cuestión relacionada con la atención. Muchas plataformas ofrecen estímulos frecuentes, contenidos breves, notificaciones y oportunidades constantes de cambiar de actividad. Estos elementos pueden favorecer la fragmentación del tiempo cuando interfieren con tareas que requieren concentración sostenida, aunque sus efectos dependen del uso concreto, de la persona y del contexto. El informe de la OCDE sobre la vida de los niños en la era digital revisa tanto las oportunidades de aprendizaje y relación como los posibles riesgos para el desarrollo cognitivo y el bienestar, y subraya que las consecuencias varían según el tipo de actividad digital y las condiciones personales y ambientales [3]. Por tanto, el problema no reside en la existencia de herramientas rápidas en sí mismas, sino en la posibilidad de que ciertos hábitos de uso dificulten organizar la atención de acuerdo con las exigencias de cada actividad. La capacidad de concentrarse durante una explicación, estudiar un texto complejo o terminar un trabajo no desaparece necesariamente por utilizar medios digitales, pero puede necesitar condiciones, hábitos y estrategias de autorregulación que protejan esas tareas de las interrupciones.

La cuestión tampoco se resuelve mediante una simple oposición entre tecnología y disciplina personal. En una revisión publicada en 2026, Wang propone un modelo evolutivo de autorregulación digital que entiende la gestión del uso tecnológico como una capacidad que se desarrolla mediante conocimientos, estrategias y apoyos adecuados, y no únicamente como un problema que deba solucionarse restringiendo el acceso [38]. Al tratarse de un marco conceptual reciente, conviene distinguir sus propuestas teóricas de los resultados empíricos que todavía deben contrastarse. Su planteamiento resulta útil, no obstante, para comprender que la autorregulación no consiste exclusivamente en resistir impulsos: también implica aprender a organizar el entorno, definir prioridades, reconocer los efectos de los propios hábitos y elegir cuándo conviene utilizar o dejar de utilizar una herramienta. La madurez digital, desde esta perspectiva, no se mide por la ausencia de tecnología, sino por la capacidad de integrarla de forma deliberada en una vida que incluye otras obligaciones, relaciones y objetivos.

En el ámbito profesional, esta tensión entre velocidad y maduración debe examinarse con especial cautela. La incorporación al mercado laboral puede exigir una inversión considerable de tiempo antes de alcanzar estabilidad económica o autonomía suficiente. Los puestos de entrada no siempre ofrecen formación adecuada, la experiencia previa puede convertirse en una barrera para quienes intentan acceder por primera vez a un sector y la temporalidad o la rotación pueden interrumpir la acumulación de experiencia. A ello se añaden factores como el coste de la vivienda, las diferencias

territoriales y la desigual distribución de oportunidades. En consecuencia, no sería riguroso interpretar todo retraso en la emancipación o en la consolidación profesional como expresión de impaciencia juvenil. En determinados casos, la expectativa puede resultar poco realista; en otros, la dificultad procede de condiciones estructurales que el individuo no controla. Distinguir ambas situaciones será indispensable para evitar que el concepto de esfuerzo se convierta en una explicación moral de problemas económicos y laborales.

Desde el marco interpretativo de este ensayo, la cuestión central consiste en analizar si la familiaridad con respuestas rápidas puede contribuir a generar expectativas poco ajustadas a los tiempos de determinados aprendizajes y procesos profesionales. Se trata de una hipótesis que necesita investigación específica, no de una conclusión general sobre la juventud contemporánea. Para contrastarla habría que diferenciar, entre otros factores, los hábitos digitales, la capacidad de autorregulación, las expectativas de recompensa, la experiencia educativa y las condiciones materiales de acceso al empleo. También sería necesario considerar que la tecnología puede reforzar la perseverancia cuando facilita la práctica, proporciona información inmediata sobre los errores o permite acceder a recursos formativos antes inaccesibles. La misma herramienta puede acelerar unas fases del aprendizaje y dejar intactas otras que requieren tiempo, experiencia y elaboración personal.

La colisión con la realidad aparece cuando las expectativas sobre la rapidez de los resultados no coinciden con los tiempos efectivos de la actividad emprendida. Esa discrepancia puede provocar desánimo, abandono o atribuciones erróneas sobre las propias capacidades; también puede convertirse en una oportunidad para revisar objetivos, ajustar estrategias y comprender mejor las condiciones de una tarea. La diferencia entre ambas respuestas no depende exclusivamente de la voluntad: influyen la experiencia previa, el apoyo disponible, la claridad de las metas y la percepción de que el esfuerzo puede producir resultados razonables. La adaptación no exige aceptar pasivamente cualquier dificultad ni perseverar en toda circunstancia, sino aprender a distinguir entre un proceso que necesita más tiempo, una estrategia que debe modificarse y una barrera externa que requiere otra clase de respuesta.

En definitiva, la inmediatez digital y los tiempos reales del aprendizaje plantean una tensión que merece ser estudiada sin convertirla en una explicación universal del comportamiento juvenil. La rapidez en el acceso a la información no equivale a rapidez en la adquisición de competencias; la demora de un resultado no demuestra por sí misma una falta de esfuerzo; y la dificultad de progresar profesionalmente no puede atribuirse sin más a las expectativas individuales. El reto consiste en desarrollar una relación más

consciente con el tiempo: reconocer qué actividades pueden acelerarse mediante la tecnología, cuáles requieren práctica sostenida y cuáles dependen de oportunidades que no están enteramente bajo el control personal. Esta distinción permite introducir el siguiente apartado, dedicado a la demora de la gratificación, la perseverancia, la motivación y la autorregulación.

3.2. LA DEMORA DE LA GRATIFICACIÓN: PERSEVERANCIA, MOTIVACIÓN Y AUTORREGULACIÓN

La capacidad de posponer una satisfacción inmediata para alcanzar un objetivo futuro constituye una dimensión relevante de la autorregulación humana. En la vida cotidiana, esta capacidad se manifiesta cuando una persona mantiene el estudio a pesar del cansancio, reserva parte de sus ingresos para una necesidad posterior, continúa practicando una habilidad que todavía no domina o acepta una tarea poco gratificante porque comprende su utilidad a largo plazo. En todos estos casos existe una distancia entre lo que resulta atractivo en el presente y aquello que se pretende conseguir en el futuro. La demora de la gratificación consiste, en términos generales, en aceptar esa distancia y regular la conducta de acuerdo con un objetivo que no puede alcanzarse de inmediato. Sin embargo, no debe interpretarse como una virtud absoluta ni como una capacidad que explique por sí sola el éxito personal: su utilidad depende de las circunstancias, de la viabilidad de la recompensa esperada y de los recursos de que dispone cada individuo.

La investigación psicológica sobre la demora de la gratificación ha estudiado cómo las personas gestionan el conflicto entre una recompensa inmediata y otra posterior. Los trabajos de Walter Mischel y sus colaboradores contribuyeron a mostrar que la espera voluntaria puede relacionarse con procesos de atención, representación mental de los objetivos y regulación de los impulsos [39]. No obstante, la interpretación popular de estos experimentos ha tendido a simplificar sus resultados, como si la capacidad de esperar durante una prueba infantil permitiera predecir de manera directa el carácter o el futuro de una persona. La investigación posterior obliga a introducir matices. Como se señaló en el apartado anterior, la replicación conceptual de Watts, Duncan y Quan encontró que las asociaciones entre la demora de la gratificación en la infancia y determinados resultados posteriores se reducían sustancialmente al tener en cuenta factores familiares y cognitivos [37]. Por tanto, la espera puede aportar información sobre ciertos procesos de autorregulación, pero no debe convertirse en una medida universal de mérito personal ni en una explicación independiente de las oportunidades y condiciones de desarrollo.

Para avanzar en el análisis es necesario distinguir tres conceptos que suelen utilizarse como si fueran equivalentes: demora de la gratificación, perseverancia y autorregulación. La primera se refiere a la capacidad de posponer una recompensa disponible o posible; la perseverancia implica mantener el esfuerzo o la actividad a lo largo del tiempo, especialmente cuando aparecen dificultades; y la autorregulación comprende un conjunto más amplio de procesos mediante los cuales una persona organiza su conducta, dirige su atención, gestiona sus emociones y ajusta sus acciones a objetivos y circunstancias. Una persona puede ser capaz de resistir una tentación inmediata y, sin embargo, abandonar un proyecto prolongado por falta de interés o por considerar que ha dejado de tener sentido. También puede perseverar intensamente en un objetivo y, al mismo tiempo, mostrar dificultades para regular otras áreas de su vida. La literatura psicológica subraya que el autocontrol y la perseverancia orientada a metas prolongadas están relacionados, pero no son idénticos [40]. Esta distinción resulta esencial para evitar que una conducta concreta se convierta en un juicio general sobre la madurez de una persona.

La motivación desempeña un papel central en estos procesos. El esfuerzo sostenido resulta más viable cuando el individuo comprende la finalidad de la actividad, considera alcanzable el objetivo y percibe alguna relación entre sus acciones presentes y los resultados futuros. Esto no significa que toda tarea deba ser agradable ni que la motivación tenga que mantenerse constante. Existen actividades necesarias que se realizan con escaso entusiasmo, y los objetivos prolongados atraviesan períodos en los que el progreso apenas resulta perceptible. En esas circunstancias, la organización de la conducta adquiere una importancia especial: dividir una tarea extensa en etapas, establecer metas intermedias, identificar avances verificables y reducir las distracciones puede ayudar a mantener el compromiso incluso cuando el impulso inicial disminuye. La autorregulación no consiste únicamente en imponer una voluntad inflexible sobre uno mismo, sino también en diseñar condiciones que faciliten la continuidad y permitan corregir las estrategias que no funcionan [41].

La demora de la gratificación también depende de la confianza que una persona pueda depositar en la recompensa futura. Esperar tiene sentido cuando existe una expectativa razonable de que el beneficio llegará y compensará, al menos en parte, el coste de la espera. Cuando las promesas se incumplen repetidamente, las oportunidades son inciertas o el esfuerzo no produce resultados reconocibles, la decisión de priorizar el presente puede resultar comprensible. Por ello, la capacidad de esperar no depende exclusivamente de una disposición interna: también está condicionada por la experiencia, la previsibilidad del entorno y la confianza en que las reglas se aplican de manera suficientemente estable. Una persona que dispone de

seguridad material puede tener más margen para aplazar una recompensa que otra obligada a atender necesidades inmediatas. Del mismo modo, quien ha comprobado que la formación abre oportunidades reales puede encontrar más razones para mantener una inversión educativa prolongada que quien percibe barreras persistentes entre su esfuerzo y sus posibilidades de progresar.

Esta consideración permite introducir una distinción relevante entre gratificación inmediata, necesidad urgente y preferencia personal. No toda decisión de atender una necesidad presente expresa impaciencia, del mismo modo que no toda renuncia a una satisfacción inmediata constituye una conducta racional. Una persona que pospone una revisión médica necesaria para ahorrar dinero no demuestra necesariamente autocontrol, sino que puede estar respondiendo a una restricción económica. Quien rechaza una oportunidad de disfrute para completar una formación útil puede estar priorizando un objetivo a largo plazo, pero la conveniencia de esa decisión dependerá de sus circunstancias y del valor real de la formación. La demora de la gratificación es, por tanto, una capacidad que debe evaluarse en relación con los objetivos, los recursos y las consecuencias previsibles, no mediante una oposición moral entre quienes esperan y quienes desean satisfacer sus necesidades presentes.

En el ámbito educativo, el desarrollo de la perseverancia requiere oportunidades para experimentar el esfuerzo, recibir información sobre los resultados y aprender a ajustar las estrategias. Si todas las dificultades se eliminan de antemano, el estudiante puede disponer de menos ocasiones para practicar la gestión autónoma de una tarea. Sin embargo, si las exigencias son excesivas, los objetivos parecen inalcanzables o los errores se interpretan como fracasos personales, la dificultad puede debilitar la motivación en lugar de fortalecerla. La función educativa consiste en plantear desafíos proporcionados, ofrecer orientación y permitir que el alumno asuma progresivamente una mayor responsabilidad sobre su trabajo. El objetivo no es enseñarle a soportar cualquier situación, sino ayudarle a distinguir entre una dificultad que puede superarse con práctica, una estrategia que necesita modificarse y una condición externa que requiere apoyo o intervención.

En este punto, la perseverancia debe distinguirse también de la obstinación. Mantener un compromiso durante un período prolongado puede ser necesario para alcanzar un objetivo complejo, pero continuar indefinidamente por el mero hecho de haber invertido tiempo y esfuerzo puede resultar contraproducente. La autorregulación incluye la capacidad de evaluar los resultados, reconocer cuándo una estrategia no funciona y decidir si conviene persistir, modificar el procedimiento o abandonar una meta que ha dejado de ser razonable. La perseverancia útil no consiste en ignorar toda

señal de dificultad, sino en responder a ella sin renunciar precipitadamente a los objetivos valiosos. Esta capacidad de revisión protege el principio de esfuerzo de una interpretación rígida según la cual cualquier renuncia sería una muestra de debilidad.

Desde la perspectiva de este ensayo, la demora de la gratificación permite examinar una de las condiciones que hacen posible sostener proyectos a largo plazo. Si una persona espera que el esfuerzo produzca resultados inmediatos, puede interpretar la demora normal del aprendizaje como una señal de fracaso. Si, por el contrario, comprende que determinados objetivos requieren etapas sucesivas, dispone de criterios para evaluar el progreso y reconoce que los resultados dependen también de factores externos, puede afrontar la espera con expectativas más ajustadas. Esta diferencia no autoriza a concluir que la juventud actual sea menos perseverante que las generaciones anteriores. Para sostener semejante afirmación sería necesario disponer de comparaciones fiables, controlar las diferencias de edad y contexto y distinguir entre cambios en las conductas, transformaciones en las oportunidades y variaciones en las expectativas culturales.

La hipótesis que interesa investigar es más precisa: determinadas condiciones educativas, culturales y tecnológicas podrían favorecer una orientación hacia recompensas inmediatas, mientras que otras pueden facilitar la planificación, la perseverancia y la autorregulación. Estas influencias no actúan de forma uniforme y tampoco eliminan la importancia de las diferencias individuales. La disponibilidad de recompensas rápidas puede competir con actividades que requieren esfuerzo prolongado, pero los entornos digitales también permiten fijar objetivos, practicar habilidades y recibir retroalimentación. La cuestión no es decidir si la satisfacción inmediata es buena o mala en términos absolutos, sino comprender cómo se organiza la relación entre las necesidades presentes y los objetivos futuros, y qué capacidades ayudan a gestionar esa relación de manera flexible y realista.

En definitiva, la demora de la gratificación, la perseverancia y la autorregulación son dimensiones relacionadas de la conducta orientada a objetivos, pero ninguna explica por sí sola el éxito, la madurez o la adaptación. Su desarrollo depende de la interacción entre las capacidades individuales, la experiencia educativa, la motivación, la confianza en las recompensas futuras y las condiciones materiales en las que se toman decisiones. Educar para la perseverancia significa ofrecer oportunidades para aprender a esperar cuando la espera tiene sentido, sostener el esfuerzo cuando existe una finalidad razonable y revisar el rumbo cuando las circunstancias lo exigen. El principio de esfuerzo adquiere así un significado más preciso: no es una obligación de sacrificarse sin límite, sino la capacidad de comprometer recursos y tiempo con objetivos valiosos, sin confundir la dificultad con el fracaso ni la renuncia razonada con la falta de voluntad.

3.3. LOCUS DE CONTROL, PERCEPCIÓN DE AGENCIA Y ATRIBUCIÓN DE RESPONSABILIDADES

La manera en que una persona interpreta los acontecimientos de su vida influye en cómo responde ante ellos. Cuando obtiene un resultado favorable, puede atribuirlo a su esfuerzo, a sus capacidades, a la ayuda recibida o a circunstancias externas; cuando fracasa, puede considerar que actuó de manera inadecuada, que carecía de los recursos necesarios o que se enfrentó a obstáculos que no podía controlar. Estas interpretaciones no son simples explicaciones retrospectivas: pueden modificar las expectativas con las que afrontará situaciones futuras, su disposición a intentarlo de nuevo y el grado de responsabilidad que considera posible asumir. En el estudio de la autonomía, por tanto, resulta importante examinar no solo lo que una persona hace, sino también cómo entiende la relación entre sus acciones y los resultados que obtiene.

Uno de los conceptos clásicos para estudiar esta cuestión es el locus de control, desarrollado por Julian B. Rotter en el marco de la teoría del aprendizaje social. El concepto se refiere a las expectativas generalizadas que una persona mantiene acerca de la relación entre su comportamiento y las consecuencias que experimenta. Una orientación más interna implica percibir que las propias acciones influyen de manera significativa en los resultados; una orientación más externa supone conceder mayor peso a factores como el azar, el destino, las decisiones de otras personas o las circunstancias del entorno [42]. Esta distinción no significa que existan dos clases rígidas de individuos ni que una orientación interna sea siempre correcta y una externa, equivocada. Se trata de una dimensión psicológica cuya expresión puede variar según el ámbito y las circunstancias. En una tarea sobre la que una persona dispone de capacidad de decisión, reconocer la influencia de sus propias acciones puede favorecer una respuesta activa; ante una situación que depende principalmente de factores ajenos, atribuir el resultado al contexto puede ser una interpretación más realista.

La importancia del locus de control para el principio de esfuerzo reside en la expectativa de que actuar merece la pena. Si una persona considera que sus decisiones no influyen en absoluto en los resultados, puede disminuir su disposición a invertir tiempo y energía en una tarea. En cambio, cuando identifica una relación plausible entre su conducta y determinados resultados, encuentra motivos para planificar, practicar y corregir sus errores. Sin embargo, esa relación debe ser suficientemente real. Una expectativa de control desproporcionada puede llevar a creer que cualquier resultado depende de la voluntad individual, ignorando los límites de las propias capacidades o las condiciones externas. La orientación interna, por sí sola,

no garantiza mejores decisiones ni resultados satisfactorios; su utilidad depende de que la percepción de control se corresponda razonablemente con las posibilidades efectivas de intervenir.

Conviene distinguir este concepto de la percepción de agencia. Mientras que el locus de control se refiere principalmente a las expectativas acerca de dónde reside el control de los resultados, la agencia alude a la capacidad de actuar intencionalmente, establecer objetivos, anticipar consecuencias, regular la conducta y participar en la configuración de la propia trayectoria. Albert Bandura subrayó que la agencia humana no se desarrolla al margen de las estructuras sociales, sino dentro de una interacción continua entre las personas y sus entornos. Su planteamiento distingue entre agencia personal directa, agencia ejercida mediante la intervención de otras personas y agencia colectiva, que depende de la coordinación y la acción compartida [43]. Esta perspectiva resulta especialmente útil porque evita identificar autonomía con autosuficiencia absoluta: una persona puede actuar de manera autónoma cuando reconoce que necesita apoyo, solicita recursos, colabora con otros o participa en una iniciativa colectiva para alcanzar un objetivo.

La percepción de agencia se relaciona también con la confianza en la propia capacidad para realizar una tarea concreta. No basta con considerar que el esfuerzo influye en los resultados; es necesario creer, con mayor o menor fundamento, que se dispone de recursos para emprender la acción y afrontar sus dificultades. Una persona puede reconocer que estudiar mejora sus posibilidades de superar una prueba y, al mismo tiempo, dudar de su capacidad para organizar el estudio o comprender los contenidos. En ese caso, la dificultad no se reduce a una orientación interna o externa, sino que incluye la valoración de las propias competencias, la experiencia previa y las expectativas de éxito. La agencia se fortalece cuando existen oportunidades para actuar, obtener información sobre los resultados y desarrollar estrategias; puede debilitarse cuando los intentos fracasan reiteradamente sin que la persona encuentre vías eficaces de mejora. Por eso, fomentar la iniciativa requiere algo más que exhortar a esforzarse: exige ayudar a identificar acciones posibles y a reconocer qué recursos hacen falta para llevarlas a cabo.

La atribución de responsabilidades constituye una tercera dimensión, relacionada con las anteriores, pero conceptualmente distinta. Explicar por qué se ha producido un resultado no equivale a determinar quién es responsable de él. Una persona puede haber contribuido causalmente a una situación sin ser la única responsable, y puede tener responsabilidad sobre una decisión sin controlar todas sus consecuencias. Del mismo modo, reconocer la influencia de factores externos no implica necesariamente negar

la propia capacidad de actuación. Las explicaciones del éxito y del fracaso pueden referirse a causas diferentes —como la capacidad percibida, el esfuerzo, la dificultad de la tarea o la suerte— y esas causas pueden interpretarse según su estabilidad y su grado de controlabilidad. La teoría atribucional de Bernard Weiner mostró la importancia de estas dimensiones para comprender las emociones y las expectativas asociadas a los resultados, especialmente en situaciones de logro [44]. El interés de este enfoque no reside en clasificar moralmente a quienes atribuyen sus resultados a una causa u otra, sino en estudiar cómo esas explicaciones influyen en las respuestas posteriores.

Esta distinción adquiere especial importancia cuando se analizan las dificultades educativas y profesionales. Si un estudiante atribuye un resultado negativo exclusivamente a una falta de capacidad innata, puede concluir que esforzarse no cambiará nada. Si lo atribuye únicamente a la mala suerte, quizá no identifique aspectos de su estrategia que podría modificar. Pero si considera que todo fracaso demuestra una falta de esfuerzo, puede ignorar una dificultad de aprendizaje, una enseñanza inadecuada o unas condiciones que limitaron su rendimiento. Una interpretación útil requiere examinar las causas concretas y separar aquello que puede modificarse de aquello que no depende de la persona. El objetivo no es encontrar siempre una explicación favorable al individuo, sino construir una explicación suficientemente precisa para orientar la acción futura.

La relación entre percepción de control y condiciones materiales introduce una cautela adicional. Las personas no disponen de idénticas oportunidades para convertir su esfuerzo en resultados. El origen familiar, los recursos económicos, el acceso a una educación de calidad, las redes de apoyo y las condiciones del mercado laboral pueden influir en las posibilidades de progresar. La investigación comparada sobre movilidad social muestra que la posición de origen continúa asociada a las oportunidades educativas y económicas, lo que impide interpretar los resultados personales como expresión exclusiva del mérito o de la voluntad [13][16]. Dos individuos pueden mostrar una motivación y una perseverancia similares y, sin embargo, obtener resultados diferentes porque afrontan circunstancias distintas. En consecuencia, atribuir un resultado a factores externos no constituye necesariamente una excusa: puede ser una descripción correcta de las restricciones existentes. La cuestión decisiva es si esa explicación permite comprender mejor la situación y determinar qué acciones siguen siendo posibles.

Tampoco debe suponerse que una percepción de control reducida conduzca siempre a la pasividad. En ocasiones, reconocer que una situación no puede modificarse directamente permite concentrar los esfuerzos en otros objetivos

o buscar una intervención colectiva. Una persona que no puede alterar por sí sola las condiciones de acceso a la vivienda, por ejemplo, puede tomar decisiones sobre su formación, sus gastos o sus opciones laborales, pero también necesitar políticas públicas y cambios institucionales que amplíen las oportunidades disponibles. Confundir la aceptación de un límite real con una renuncia general a actuar puede conducir a exigir respuestas individuales allí donde se necesita una solución compartida. La agencia no consiste en creer que todo es posible, sino en identificar con claridad dónde se puede intervenir, qué recursos hacen falta y cuándo la acción coordinada resulta más eficaz que el esfuerzo aislado.

Desde el punto de vista educativo, el desarrollo de una percepción realista de la agencia exige combinar responsabilidad y reconocimiento de los límites. Los niños y adolescentes necesitan experimentar que sus decisiones tienen consecuencias, pero también comprender que los errores forman parte del aprendizaje y que pedir ayuda no supone necesariamente renunciar a la autonomía. Cuando los adultos resuelven de manera sistemática los problemas que los menores podrían empezar a afrontar, reducen las oportunidades para que estos comprueben la influencia de sus propias acciones. En el extremo contrario, atribuirles toda la responsabilidad por resultados que exceden sus capacidades puede generar una imagen distorsionada del control personal. La tarea educativa consiste en proporcionar oportunidades de decisión acordes con el desarrollo, ayudar a interpretar los resultados y enseñar a distinguir entre responsabilidad propia, colaboración necesaria y restricciones externas.

En el marco de este ensayo, la cuestión central no es determinar si las personas jóvenes poseen un locus de control más interno o más externo que las generaciones anteriores, pues semejante afirmación exigiría datos comparativos adecuados. El propósito es examinar cómo las expectativas sobre la relación entre esfuerzo y resultado pueden influir en la forma de afrontar las exigencias de la realidad. Cuando se espera que cualquier objetivo se alcance sin una inversión proporcional de tiempo, puede producirse una discrepancia entre las expectativas y las condiciones reales de consecución. Pero también puede ocurrir lo contrario: una persona puede esforzarse durante mucho tiempo y perder confianza porque las oportunidades disponibles no permiten que ese esfuerzo se traduzca en resultados. Ambas situaciones requieren análisis distintos, y ninguna puede explicarse únicamente mediante una característica psicológica individual.

La hipótesis interpretativa que se plantea es que la autonomía requiere una percepción suficientemente realista de la propia capacidad de intervención. Esta percepción debe permitir reconocer el valor de las acciones personales sin convertir el esfuerzo en una garantía de éxito, y admitir la influencia de las

circunstancias sin concluir que toda acción resulta inútil. El principio de esfuerzo adquiere así una dimensión más compleja: no consiste solo en trabajar o perseverar, sino también en comprender las relaciones entre medios y fines, revisar las propias atribuciones y ajustar las decisiones a las posibilidades reales. La responsabilidad personal y la justicia social no son principios necesariamente opuestos. Pueden complementarse cuando la primera se entiende como participación activa en la propia trayectoria y la segunda como reconocimiento de que las oportunidades para construirla están distribuidas de manera desigual.

3.4. AUTOESTIMA, RECONOCIMIENTO SOCIAL Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

La construcción de la identidad personal implica desarrollar una percepción de quién se es, qué capacidades se poseen, qué valores orientan la conducta y qué lugar se ocupa en el entorno social. Este proceso no se produce de forma aislada, sino mediante la interacción entre la experiencia individual, las relaciones familiares, la educación, las amistades y los modelos culturales disponibles. A lo largo de la vida, las personas elaboran una imagen de sí mismas a partir de sus acciones, de los resultados que obtienen y de las respuestas que reciben de los demás. La autoestima participa en este proceso, pero no debe confundirse con la identidad completa ni con una valoración permanente e invariable de uno mismo. Se trata de una dimensión de la autopercepción que puede cambiar con la experiencia, las transiciones vitales y los contextos en los que una persona se desenvuelve.

La investigación psicológica sobre el desarrollo de la autoestima muestra que esta evoluciona a lo largo del ciclo vital y está relacionada con las experiencias personales y sociales. No existe una trayectoria idéntica para todas las personas, ni puede suponerse que la autoestima dependa exclusivamente de la educación familiar o del reconocimiento recibido durante la infancia. Las relaciones afectivas, el desempeño académico y profesional, la percepción de competencia, las experiencias de aceptación o rechazo y los cambios propios de cada etapa vital pueden intervenir en su evolución [45]. Esta perspectiva permite alejarse de dos interpretaciones simplificadoras: considerar la autoestima como una cualidad fija que se adquiere durante la infancia o entenderla como un sentimiento que debe mantenerse siempre elevado para garantizar el bienestar. La seguridad personal puede desarrollarse, debilitarse y reconstruirse, y su estabilidad no exige una valoración constantemente positiva de todas las propias capacidades.

El reconocimiento social constituye otra dimensión relevante. Las personas necesitan establecer vínculos, sentirse aceptadas y comprobar que su presencia y sus acciones tienen significado para otros. Desde la teoría del sociómetro, Mark Leary y Roy Baumeister plantearon que la autoestima puede funcionar, en parte, como un indicador psicológico de la percepción de aceptación o exclusión social [46]. Esta propuesta ayuda a comprender por qué determinadas experiencias de rechazo, indiferencia o pérdida de pertenencia pueden afectar a la valoración personal. Sin embargo, no significa que la autoestima sea un reflejo exacto de la opinión ajena ni que el reconocimiento social determine por completo el bienestar psicológico. Las personas interpretan las señales sociales de manera diferente y pueden otorgar mayor o menor importancia a la aprobación de distintos grupos. Además, el reconocimiento que procede de relaciones significativas no es equivalente a la atención superficial, a la popularidad o a la visibilidad pública.

La dificultad aparece cuando el valor personal queda condicionado de forma excesiva a la obtención de aprobación externa. Una persona puede llegar a interpretar el reconocimiento como una confirmación imprescindible de su valía y el desacuerdo como una amenaza a su identidad. En esas circunstancias, las decisiones pueden orientarse menos por convicciones razonadas o metas propias que por la necesidad de conservar una imagen favorable ante los demás. La investigación sobre las contingencias de la autoestima ha examinado precisamente cómo la valoración personal puede depender de ámbitos específicos, como el rendimiento, la apariencia, la aprobación externa o el cumplimiento de determinados estándares [47]. Cuando el valor propio se hace excesivamente dependiente de un único ámbito, los contratiempos que afectan a ese ámbito pueden adquirir una dimensión desproporcionada. Un fracaso académico, una crítica profesional o una experiencia de rechazo pueden interpretarse no como acontecimientos concretos, sino como pruebas de una supuesta insuficiencia global.

Esta distinción resulta fundamental para el estudio del esfuerzo. Si una persona considera que equivocarse pone en cuestión su valor personal, puede evitar tareas en las que exista riesgo de fracaso, abandonar actividades en las que no destaca inmediatamente o reaccionar defensivamente ante las críticas. El esfuerzo sostenido implica aceptar que, durante el aprendizaje, habrá momentos en los que el resultado no corresponda con las expectativas y en los que la competencia todavía no sea suficiente. Para aprender es necesario exponerse a la posibilidad de cometer errores y admitir que algunas habilidades requieren práctica antes de desarrollarse. Cuando la identidad depende demasiado de parecer competente, esa exposición puede resultar amenazante. Por el contrario, cuando una persona distingue entre su valor como individuo y el resultado concreto de una actuación,

dispone de mejores condiciones para interpretar los errores como información que puede orientar futuras decisiones, en lugar de convertirlos automáticamente en un juicio sobre sí misma.

Esta cuestión obliga también a distinguir entre autoestima y percepción de competencia. Sentirse valioso no equivale a considerar que se domina una tarea, del mismo modo que reconocer una limitación concreta no obliga a mantener una valoración negativa de uno mismo. Una autoestima relativamente estable puede coexistir con una evaluación realista de las propias capacidades, incluidos sus límites. De hecho, la formación de una identidad autónoma requiere poder reconocer tanto los logros como las insuficiencias sin depender constantemente de la confirmación ajena. Una educación que ofrece reconocimiento únicamente cuando el menor obtiene buenos resultados puede transmitir, aunque no sea esa su intención, que el afecto o la valoración personal dependen del rendimiento. En cambio, reconocer el esfuerzo, la honestidad, la capacidad de rectificar y la disposición a aprender permite valorar dimensiones de la conducta que no se reducen al éxito inmediato. Esto no significa eliminar la evaluación ni elogiar indiscriminadamente cualquier resultado, sino diferenciar entre la dignidad de la persona y la calidad de una actuación determinada.

La familia y la escuela desempeñan un papel importante en este aprendizaje, aunque no son sus únicos agentes. La familia puede proporcionar una base de seguridad afectiva desde la que afrontar dificultades y desarrollar criterio propio; la escuela introduce situaciones de evaluación, comparación y convivencia en las que se ponen a prueba las capacidades y la percepción de pertenencia. El grupo de iguales adquiere también relevancia, especialmente durante la adolescencia, cuando la aceptación social y la exploración de la identidad pueden ocupar un lugar destacado. Ninguno de estos entornos produce efectos uniformes. Una crítica razonada puede ayudar a mejorar una actuación, mientras que una humillación puede afectar negativamente a la confianza; una comparación puede servir como referencia para aprender, pero también convertirse en fuente de inferioridad cuando se interpreta como una medida absoluta del valor personal. La consecuencia depende de factores como el contexto, la relación entre las personas, la forma de comunicar la evaluación y los recursos con los que cuenta quien la recibe.

El entorno digital amplía estas dinámicas al ofrecer nuevas formas de visibilidad, interacción y comparación. Las plataformas sociales permiten mantener relaciones, encontrar comunidades afines y expresar intereses personales. Al mismo tiempo, pueden hacer más frecuentes las señales cuantificadas de reconocimiento, como los seguidores, las visualizaciones, las reacciones y los comentarios. Estas cifras pueden convertirse en

indicadores informales de aceptación, aunque no reflejen necesariamente la calidad de las relaciones ni el valor de las actividades que reciben atención. La exposición repetida a representaciones seleccionadas de la vida ajena también puede favorecer comparaciones con imágenes parciales o idealizadas, especialmente cuando se desconocen las condiciones reales en las que se producen los logros que se muestran. No obstante, sería incorrecto afirmar que todos los usuarios interpretan estas señales del mismo modo o que la utilización de redes sociales conduce inevitablemente a una autoestima más baja. Los efectos dependen de las prácticas concretas, de las características personales y de los contextos de relación; además, la dirección de las asociaciones observadas puede ser compleja, pues la inseguridad personal también puede influir en la forma de utilizar estas plataformas.

Desde el punto de vista de la identidad, la posibilidad de recibir atención inmediata introduce una tensión entre la expresión personal y la adaptación a las expectativas del público. Una persona puede compartir experiencias porque desea comunicarse, documentar sus intereses o encontrar interlocutores con inquietudes similares. También puede modificar sus opiniones, su apariencia o sus actividades para mantener una imagen que recibe aprobación. Ambas conductas pueden coexistir, y no es posible deducir las motivaciones de un individuo únicamente a partir de su presencia digital. La cuestión educativa consiste en desarrollar criterio suficiente para distinguir entre la expresión de convicciones propias y la adaptación constante a señales externas de aceptación. Esta capacidad incluye reconocer que la popularidad no equivale a calidad, que la visibilidad no demuestra competencia y que la ausencia de reconocimiento público no invalida una actividad valiosa.

La construcción de una identidad autónoma tampoco exige prescindir de la opinión de los demás. Las personas aprenden mediante la observación, el diálogo, la crítica y la pertenencia a comunidades; por ello, una independencia absoluta respecto al reconocimiento externo sería poco realista y socialmente indeseable. El objetivo es establecer una relación flexible con esa valoración: escuchar las críticas que aportan información, aceptar el desacuerdo sin interpretarlo siempre como rechazo personal y reconocer los límites de la propia perspectiva. La autonomía se manifiesta cuando una persona puede revisar sus ideas sin perder toda seguridad en sí misma y mantener una convicción cuando dispone de razones suficientes para hacerlo, aunque no obtenga aprobación inmediata. Esta forma de independencia no equivale a la obstinación, pues también incluye la disposición a reconocer errores y cambiar de opinión ante argumentos o evidencias mejores.

En el marco de este ensayo, interesa examinar si una dependencia excesiva de la aprobación externa puede dificultar la tolerancia a la frustración y la perseverancia cuando una actividad no ofrece reconocimiento inmediato. Esta posibilidad debe formularse como una hipótesis, no como una característica atribuible a la juventud contemporánea en su conjunto. Para evaluarla sería necesario distinguir entre la autoestima global, la valoración de competencias específicas, la necesidad de pertenencia, las formas de uso de las redes digitales y las condiciones familiares y sociales. También habría que considerar que buscar reconocimiento no es en sí mismo un problema: el reconocimiento puede reforzar la motivación, facilitar la integración y contribuir a una percepción positiva de la propia capacidad. La dificultad aparece cuando se convierte en la única fuente de valoración o desplaza de manera persistente otros criterios personales.

En definitiva, la autoestima, el reconocimiento social y la construcción de la identidad son procesos relacionados que influyen en la forma de afrontar el aprendizaje, el fracaso y las expectativas ajenas. Una identidad suficientemente estable permite reconocer errores sin convertirlos en una condena global, recibir críticas sin interpretar cualquier desacuerdo como una amenaza y valorar los logros sin depender exclusivamente de la atención externa. La educación para la autonomía debería favorecer esa estabilidad sin promover una autoestima artificialmente elevada ni confundir la confianza personal con la ausencia de límites. Para el análisis del principio de esfuerzo, la cuestión decisiva es que la persona pueda comprometerse con objetivos valiosos, aceptar que el aprendizaje implica imperfecciones y reconocer que su valor no depende de obtener siempre resultados destacados o aprobación inmediata.

3.5. EL FENÓMENO DEL MERECIMIENTO: DESEO, EXPECTATIVA Y PERCEPCIÓN DE DERECHO

El deseo de alcanzar una determinada condición de vida forma parte de la motivación humana y no constituye, por sí mismo, un problema. Desear estabilidad económica, reconocimiento profesional, independencia o bienestar material puede orientar las decisiones y sostener el esfuerzo necesario para alcanzar objetivos a largo plazo. La dificultad aparece cuando se confunden el deseo de conseguir algo, la expectativa de lograrlo y la convicción de que se merece obtenerlo con independencia de las circunstancias, de las acciones realizadas o de los obstáculos existentes. Estas tres dimensiones pueden relacionarse, pero no son equivalentes. Una persona puede aspirar legítimamente a una meta sin dar por garantizado su cumplimiento; también puede considerar que una recompensa sería justa sin asumir que tiene derecho automático a recibirla. Para comprender esta

diferencia resulta necesario examinar cómo se forman los juicios sobre el merecimiento y qué criterios se utilizan para valorar los resultados propios y ajenos.

La psicología social ha estudiado el merecimiento como un juicio evaluativo relacionado con los valores personales, la responsabilidad que se atribuye a los individuos y la interpretación que se hace de sus acciones y resultados. Feather [48] señala que la valoración de un éxito o un fracaso no depende exclusivamente del resultado observado: también intervienen las ideas que se mantienen sobre la responsabilidad, la justicia y el valor de la conducta realizada. En una investigación posterior, el mismo autor distingue entre merecimiento y derecho reconocido: mientras que el primero suele juzgarse atendiendo a las acciones y al esfuerzo, el segundo remite a normas, reglas y derechos establecidos [49]. Esta distinción resulta fundamental para el presente ensayo. Considerar que alguien merece una recompensa por su esfuerzo no equivale a afirmar que toda recompensa deba ganarse individualmente; del mismo modo, reconocer un derecho no significa que su titular deba demostrar previamente que lo merece. Los derechos fundamentales y las garantías sociales no pueden reducirse a premios concedidos por el rendimiento personal.

La confusión entre estas categorías puede generar expectativas poco realistas, aunque no basta con observar una expectativa elevada para concluir que existe una percepción de derecho injustificada. Una persona puede esperar un empleo digno, una remuneración suficiente o una vivienda accesible porque considera que son condiciones razonables para desarrollar una vida autónoma. El incumplimiento de esas expectativas no demuestra necesariamente falta de adaptación, impaciencia o escasa disposición al esfuerzo. En determinados contextos, la distancia entre lo que una persona espera y lo que puede conseguir responde a barreras económicas, educativas o laborales que no controla individualmente. Por ello, el análisis debe evitar una interpretación moral automática de la frustración: antes de atribuirla a una actitud de merecimiento excesivo, es preciso examinar si la expectativa era desproporcionada o si las condiciones reales han restringido injustamente las posibilidades de alcanzarla.

Otro elemento relevante es la comparación social. Las personas no construyen sus expectativas en el vacío, sino que evalúan sus circunstancias en relación con las de quienes consideran semejantes o próximos. Major y Testa [50] mostraron experimentalmente que la información utilizada para comparar resultados puede influir en los estándares con los que se juzgan la satisfacción y el derecho a recibir una determinada recompensa. Aplicado con cautela al entorno contemporáneo, este planteamiento permite comprender cómo la exposición reiterada a estilos de vida, logros profesio-

nales y signos de éxito ajenos puede modificar la percepción de lo que se considera normal o alcanzable. Sin embargo, no demuestra por sí mismo que las redes sociales produzcan una sensación generalizada de merecimiento entre los jóvenes. Esa relación requeriría investigaciones específicas que distinguieran entre grupos, contextos y formas de uso de las plataformas digitales. La comparación puede alimentar expectativas desproporcionadas, pero también hacer visibles desigualdades que antes permanecían ocultas y estimular aspiraciones legítimas de mejora.

La cuestión adquiere una dimensión más compleja cuando el merecimiento se vincula con la idea de mérito. En una concepción estrictamente individualista, el éxito se interpreta como consecuencia directa del talento, la disciplina y el trabajo, mientras que el fracaso tiende a atribuirse a las decisiones o deficiencias de quien lo experimenta. No obstante, las oportunidades para desarrollar capacidades y convertirlas en resultados están condicionadas por factores familiares, educativos, económicos y sociales. Mijs [51], al analizar críticamente la promesa meritocrática en el ámbito educativo, argumenta que las oportunidades de demostrar el mérito están distribuidas de manera desigual y que las instituciones pueden reproducir ventajas preexistentes. Esta observación no invalida el valor del esfuerzo ni implica que todos los resultados sean independientes de la conducta individual. Advierte, más bien, de que no es razonable interpretar el resultado obtenido como una medida pura del mérito personal. Si se ignoran las condiciones de partida, el discurso del merecimiento puede convertir privilegios heredados en supuestas pruebas de superioridad individual y transformar las dificultades estructurales en culpabilidad personal.

Desde la perspectiva de este ensayo, el problema no reside en que una persona aspire a recibir una recompensa proporcionada a su esfuerzo, sino en que pueda considerar garantizado el resultado sin atender a las exigencias de la tarea, a los derechos de los demás o a las condiciones que hacen posible su consecución. La erosión del principio de esfuerzo, si se produce, no debería identificarse simplemente con la existencia de expectativas elevadas, sino investigarse en la posible separación entre lo que se desea obtener y la disposición a asumir los procesos, las responsabilidades y los límites asociados a ese objetivo. Aun así, la relación no puede darse por demostrada de antemano: para establecerla habría que observar conductas concretas y distinguir entre la falta de perseverancia, la reivindicación legítima de derechos, la frustración ante obstáculos reales y el rechazo a aceptar cualquier demora o contrapartida.

La educación familiar puede contribuir a esta distinción cuando combina el reconocimiento afectivo con una comprensión realista de las consecuencias de los actos. Si los adultos satisfacen sistemáticamente los deseos de los

menores, eliminan todas las dificultades o resuelven en su lugar los problemas que podrían afrontar de manera progresiva, existe la posibilidad de que estos dispongan de menos oportunidades para aprender a diferenciar entre querer algo y tener razones suficientes para esperarlo. Sin embargo, no cabe afirmar que toda protección familiar produzca ese efecto ni que la autonomía se desarrolle mediante la privación deliberada. La cuestión educativa consiste en ofrecer apoyo sin sustituir permanentemente la iniciativa del niño o del adolescente, establecer límites comprensibles y enseñar que los deseos pueden ser legítimos sin convertirse automáticamente en obligaciones para los demás. También exige que los adultos expliquen cuándo una expectativa es razonable, cuándo necesita revisarse y cuándo las circunstancias sociales hacen necesaria una respuesta colectiva en lugar de una mera exhortación al esfuerzo individual.

En definitiva, la percepción del merecimiento constituye un punto de encuentro entre motivación, identidad, justicia y responsabilidad. Una cultura educativa equilibrada debe permitir que las personas aspiren a mejorar sus condiciones de vida sin confundir la aspiración con una garantía de éxito; debe reconocer el valor del esfuerzo sin atribuirle un poder absoluto sobre los resultados y proteger los derechos sin convertirlos en recompensas condicionadas al rendimiento. La pregunta decisiva no es si los individuos desean demasiado, sino cómo aprenden a relacionar sus deseos con la realidad, qué consideran justo esperar de sí mismos y de los demás y hasta qué punto comprenden la diferencia entre una oportunidad que debe construirse, un derecho que debe respetarse y un resultado que nunca puede darse por asegurado.

3.6. COMPARACIÓN SOCIAL, REDES DIGITALES Y DESVALORIZACIÓN DEL ÉXITO AJENO

La comparación social es uno de los mecanismos mediante los cuales las personas evalúan sus capacidades, sus logros y su posición dentro de un grupo. Cuando no disponemos de criterios objetivos suficientes para valorar nuestro desempeño, tendemos a utilizar como referencia a otras personas que consideramos comparables. Festinger [52] formuló esta idea en su teoría de los procesos de comparación social, señalando que las personas tienen una motivación para evaluar sus opiniones y capacidades mediante la referencia a los demás. Este proceso no es necesariamente perjudicial: puede ayudar a identificar carencias, reconocer posibilidades de mejora, aprender de quienes poseen mayor experiencia y ajustar las expectativas a la realidad. Sin embargo, también puede generar insatisfacción cuando la posición propia se interpreta continuamente como inferior o cuando los éxitos ajenos se convierten en una medida permanente del valor personal.

La comparación puede dirigirse hacia personas que consideramos menos favorecidas o hacia otras que parecen encontrarse en una posición superior. Esta segunda modalidad resulta especialmente relevante para el presente ensayo, porque puede producir una distancia entre la vida que una persona experimenta y la que observa en su entorno. Si alguien contempla de manera reiterada los logros profesionales, las experiencias de ocio, los viajes, las posesiones o el reconocimiento público de otras personas, puede llegar a interpretar esas circunstancias como indicadores de lo que debería haber alcanzado a una edad determinada. El problema no consiste en reconocer que otros han logrado algo valioso, sino en convertir sus resultados en una norma universal, sin considerar las diferencias de partida, las trayectorias personales, las oportunidades disponibles o los elementos que permanecen fuera de la imagen pública. Una comparación que omite el contexto puede transformar la admiración en frustración y una aspiración razonable en la sensación de estar permanentemente en desventaja.

Las redes sociales amplían las posibilidades de exposición a este tipo de comparaciones, aunque sus efectos no son uniformes. En ellas, las personas pueden compartir acontecimientos cotidianos, pero también seleccionar las imágenes y los relatos que desean proyectar. La representación pública de una vida no equivale, por tanto, a la totalidad de esa vida: los éxitos visibles pueden convivir con dificultades, incertidumbres y fracasos que no se muestran. Meier y Johnson [53], en una revisión crítica de la investigación sobre comparación social, envidia y bienestar en las redes, concluyen que los resultados disponibles son heterogéneos. Aunque numerosos estudios han relacionado determinadas comparaciones y experiencias de envidia con un menor bienestar, otros han encontrado efectos positivos, variables según las personas y las circunstancias. Esta evidencia aconseja rechazar las afirmaciones generales según las cuales las redes sociales deterioran inevitablemente la autoestima o hacen que los jóvenes envidien más a los demás. Importan el contenido observado, la interpretación que realiza cada usuario, sus condiciones personales y la forma en que participa en esos espacios.

Un estudio de diario realizado por Irmer y Schmiedek [54] con 200 participantes de entre diez y catorce años examinó las relaciones cotidianas entre el uso de redes sociales, las comparaciones ascendentes y distintos indicadores de bienestar subjetivo. Sus resultados respaldaron la relevancia de las comparaciones con personas percibidas como mejor situadas para comprender parte de la asociación entre el uso de estas plataformas y el bienestar. No obstante, el alcance de este hallazgo debe delimitarse: una muestra de ese tamaño y edad no representa a toda la juventud, y la observación de asociaciones durante un periodo limitado no permite concluir que las redes produzcan por sí solas un deterioro duradero ni que el mismo

mecanismo opere de igual manera en todos los usuarios. Una revisión sistemática de Carraturo y colaboradores [55] también encontró asociaciones entre comparación social, envidia y síntomas depresivos en los estudios examinados, pero señaló limitaciones para establecer la dirección causal de esas relaciones. Es posible que ciertas comparaciones contribuyan al malestar; también es posible que las personas que ya experimentan malestar sean más propensas a compararse negativamente con los demás.

La comparación social adquiere una dimensión distinta cuando el éxito ajeno no solo provoca insatisfacción, sino que se interpreta como una amenaza para la propia valía. En esas circunstancias, una persona puede restar importancia a los logros de otros, atribuirlos exclusivamente a la suerte, al privilegio o a la ayuda recibida, o insistir en que el resultado no tiene verdadero valor. Estas explicaciones pueden ser correctas en algunos casos: el privilegio, las redes de contactos y las oportunidades desiguales influyen en numerosos resultados, y reconocerlo forma parte de un análisis justo del mérito. La dificultad surge cuando la explicación se convierte en una descalificación automática que no examina las circunstancias concretas. Del mismo modo que sería injusto atribuir todo éxito al esfuerzo individual, también lo sería negar de antemano cualquier esfuerzo porque quien lo ha realizado disfrutó de determinadas ventajas. Una evaluación rigurosa debe distinguir entre las condiciones que facilitaron un resultado y las decisiones, capacidades y acciones que contribuyeron a él.

La envidia tampoco debe tratarse como una emoción única ni como una prueba suficiente de un defecto moral. La comparación desfavorable puede impulsar a una persona a aprender, esforzarse y acercarse a aquello que admira; en otras circunstancias, puede producir resentimiento y deseo de desacreditar a quien ha obtenido el resultado. La diferencia no depende únicamente de la intensidad de la emoción, sino de cómo se interpreta y de qué conducta se deriva de ella. Desde el punto de vista educativo, reconocer el éxito ajeno sin convertirlo en una condena de la propia trayectoria constituye una capacidad relevante para desarrollar una identidad menos dependiente de la aprobación externa. Esto no exige renunciar a la ambición ni aceptar pasivamente cualquier desigualdad. Significa aprender a valorar los logros ajenos, examinar críticamente las ventajas y los obstáculos que los acompañan y utilizar la comparación como fuente de información, no como un juicio definitivo sobre el propio valor.

En relación con la hipótesis central de este libro, cabe preguntarse si la exposición reiterada a modelos de éxito seleccionados y aparentemente accesibles puede elevar determinadas expectativas y hacer más difícil aceptar los ritmos ordinarios del aprendizaje, del trabajo y de la construcción de una vida autónoma. La hipótesis es plausible, pero no debe confundirse

con una conclusión establecida. La desvalorización del éxito ajeno podría aparecer cuando la distancia entre la posición propia y la de los demás se vive como una injusticia personal, especialmente si se presupone que ambos deberían haber obtenido resultados equivalentes. Sin embargo, esa reacción no puede atribuirse de forma general a la juventud ni separarse de las desigualdades reales, la precariedad, el coste de la vivienda o las barreras de acceso a determinadas oportunidades. En ocasiones, la frustración refleja una comparación distorsionada; en otras, expresa una percepción razonable de que el esfuerzo no encuentra una recompensa proporcional.

El objetivo educativo no debería ser eliminar la comparación social, algo difícilmente compatible con la vida colectiva, sino enseñar a interpretarla con criterio. Esto implica comprender que las imágenes públicas ofrecen información parcial, que las trayectorias individuales no son directamente intercambiables y que el éxito puede obedecer a una combinación de esfuerzo, capacidades, oportunidades, apoyo social y circunstancias fortuitas. También requiere aprender a reconocer el valor de los demás sin convertirlo en una descalificación propia, y a cuestionar las desigualdades sin reducir todo resultado a una cuestión de privilegio. La autonomía personal se fortalece cuando el individuo puede observar el éxito ajeno, extraer de él información útil y mantener sus propios objetivos sin depender permanentemente de una clasificación social. La comparación deja entonces de ser una competición incesante por el reconocimiento y puede convertirse en una herramienta para aprender, orientar las aspiraciones y comprender mejor la realidad.

3.7. LA FRUSTRACIÓN COMO EXPERIENCIA EDUCATIVA Y COMO POSIBLE FUENTE DE DESADAPTACIÓN

La frustración aparece cuando una persona encuentra un obstáculo que le impide alcanzar un objetivo, satisfacer una expectativa o resolver una situación conforme a sus deseos. Es una experiencia ordinaria de la vida humana y no constituye, por sí misma, un indicador de fracaso personal ni de incapacidad para adaptarse. Aprender una disciplina, adquirir una competencia profesional, mantener una relación o construir una trayectoria autónoma implica afrontar límites, errores, demoras y resultados que no siempre coinciden con lo esperado. La cuestión decisiva no es, por tanto, cómo eliminar la frustración, sino cómo interpretarla, regular la respuesta emocional que provoca y decidir qué hacer a continuación. En determinadas circunstancias, puede convertirse en una oportunidad para revisar una estrategia, desarrollar nuevas capacidades o reconocer que un objetivo requiere más tiempo del previsto. En otras, cuando es demasiado intensa, persistente o difícil de gestionar, puede favorecer respuestas impulsivas, abandono prematuro de las tareas o conflictos interpersonales.

Es necesario distinguir entre experimentar frustración y carecer de recursos para afrontarla. Una persona puede sentirse decepcionada ante un resultado adverso y, al mismo tiempo, conservar la capacidad de analizar lo sucedido, pedir ayuda, modificar sus expectativas y perseverar. La tolerancia a la frustración no significa ausencia de malestar, resignación ante cualquier circunstancia ni obligación de soportar indefinidamente condiciones injustas. Consiste, más bien, en poder convivir con una emoción desagradable sin permitir que determine automáticamente la conducta. Esta capacidad se relaciona con procesos más amplios de autorregulación emocional y cognitiva, que permiten ajustar las respuestas a las circunstancias y mantener objetivos a largo plazo. La revisión sistemática de Haag, Bagrodia y Bonanno [56], centrada en la flexibilidad de la regulación emocional durante la adolescencia, subraya la importancia de comprender cómo se eligen y adaptan las estrategias de regulación a las distintas situaciones. No existe una respuesta emocional o una estrategia única que resulte adecuada en todos los contextos: a veces es conveniente persistir; en otras ocasiones, cambiar de método, buscar apoyo o abandonar un objetivo que ha dejado de ser razonable.

Desde el punto de vista educativo, la frustración puede desempeñar una función formativa cuando aparece en un entorno que ofrece seguridad suficiente para afrontar el error sin convertirlo en una amenaza para la propia dignidad. Un niño que intenta resolver una tarea difícil, un adolescente que recibe una crítica argumentada o un joven que debe asumir las consecuencias de una decisión pueden aprender a reconocer los límites de sus capacidades actuales y a desarrollar recursos para superarlos. Sin embargo, esta experiencia no produce aprendizaje de manera automática. Para que la dificultad resulte constructiva, debe guardar una proporción razonable con las capacidades y la etapa de desarrollo de la persona, y ha de existir la posibilidad de comprender qué ha ocurrido y qué alternativas están disponibles. La exigencia sin orientación puede generar desánimo; la sanción desproporcionada puede provocar miedo o resentimiento; y la eliminación sistemática de cualquier obstáculo puede privar al individuo de oportunidades para practicar la toma de decisiones. La educación necesita, por tanto, un equilibrio entre apoyo y responsabilidad, entre la posibilidad de equivocarse y la obligación progresiva de responder por las propias acciones.

La investigación sobre la irritabilidad y los procesos de autorregulación durante la infancia y la adolescencia ofrece datos relevantes para esta cuestión. Urben y colaboradores [57], en una revisión sistemática que reunió 74 estudios y más de 26.000 participantes, encontraron asociaciones entre la irritabilidad y dificultades relacionadas con el control cognitivo, la regulación emocional y la tolerancia a la demora. La revisión también identificó relaciones recíprocas entre las respuestas de los menores y las prácticas parentales: las dificultades de regulación pueden influir en las interacciones

familiares, del mismo modo que determinadas dinámicas educativas pueden contribuir a intensificarlas o atenuarlas. Estos resultados no autorizan a identificar cualquier reacción de enfado con una deficiencia de adaptación ni a atribuir el comportamiento de los menores exclusivamente a la crianza. Sí respaldan una conclusión más prudente: la forma de responder a la frustración se relaciona con procesos personales y contextuales que pueden reforzarse mutuamente. Por ello, no resulta adecuado abordar las dificultades únicamente mediante reproches o exigencias de autocontrol, sin examinar también las condiciones en las que aparecen.

La frustración puede convertirse en una fuente de desadaptación cuando la persona interpreta reiteradamente los obstáculos como ataques personales, considera intolerable cualquier demora o responde a la decepción mediante conductas que agravan el problema. En el ámbito académico, esto puede expresarse en el abandono de una tarea ante los primeros errores; en el laboral, en la dificultad para aceptar una evaluación o adquirir experiencia antes de acceder a mayores responsabilidades; y en las relaciones personales, en la incapacidad para admitir desacuerdos sin entenderlos como una falta de reconocimiento. No obstante, estas conductas pueden tener causas diversas y no deben explicarse mediante una única característica psicológica. La inseguridad, el agotamiento, experiencias previas adversas, problemas de salud, expectativas poco realistas o la percepción de que el esfuerzo no conduce a resultados pueden influir en la respuesta individual. Antes de interpretar una conducta como falta de voluntad, conviene analizar qué recursos posee la persona, qué obstáculos afronta y si dispone de oportunidades efectivas para modificar la situación.

Este último punto resulta esencial para evitar que la defensa del esfuerzo se transforme en una justificación de la desigualdad. No toda dificultad constituye una prueba que deba superarse mediante perseverancia individual. Algunas barreras son innecesarias, otras son injustas y algunas exceden los recursos de quien las afronta. Exigir capacidad de adaptación no significa aceptar sin crítica cualquier condición laboral, educativa o social, del mismo modo que reconocer las desigualdades no implica negar la importancia de la iniciativa personal. Una persona puede desarrollar una elevada tolerancia a la frustración y seguir encontrándose con obstáculos que no puede resolver por sí sola. En tales circunstancias, la respuesta adecuada puede consistir en buscar apoyo, recurrir a mecanismos colectivos o cuestionar las condiciones existentes. La autonomía no equivale a la autosuficiencia absoluta, sino a la capacidad de actuar con criterio, reconocer los propios límites y movilizar los recursos disponibles.

En el contexto de la educación familiar, la cuestión consiste en proporcionar protección sin convertirla en una sustitución permanente de la experiencia. Si los adultos anticipan todas las dificultades, resuelven cada conflicto y evitan

sistemáticamente que sus hijos experimenten las consecuencias proporcionadas de sus decisiones, pueden reducir las ocasiones en que estos practican la resolución autónoma de problemas. Pero de esta posibilidad no se deduce que toda protección produzca dependencia ni que la exposición deliberada al sufrimiento sea una estrategia educativa recomendable. La seguridad afectiva y el apoyo adulto son compatibles con el aprendizaje de la responsabilidad. De hecho, permiten que los menores afronten retos progresivos sabiendo que pueden pedir ayuda sin que esta implique necesariamente que otro asuma la tarea en su lugar. La finalidad educativa no es hacer que la frustración desaparezca ni provocar frustraciones para endurecer el carácter, sino enseñar a reconocerla, comprender sus causas y responder de manera proporcionada.

La relación entre frustración, esfuerzo y autonomía permite volver a la hipótesis central de este ensayo. Si una persona aprende a interpretar cualquier demora como una privación injustificada, puede resultarle más difícil mantener una actividad cuyo beneficio solo aparece a medio o largo plazo. Si, por el contrario, entiende que las dificultades forman parte de numerosos procesos de aprendizaje y que los resultados dependen de una combinación de esfuerzo, circunstancias y oportunidades, dispone de una base más realista para regular sus expectativas. Sin embargo, no hay fundamento suficiente para afirmar que las generaciones jóvenes actuales toleran menos la frustración que las anteriores sin disponer de estudios comparativos sólidos que controlen las diferencias de edad, contexto histórico, condiciones materiales y criterios de medición. El presente apartado no establece ese deterioro generacional como un hecho, sino que identifica la capacidad de afrontar la frustración como una dimensión relevante para estudiar la formación de la autonomía.

En conclusión, la frustración puede ser una experiencia educativa cuando ayuda a reconocer límites, revisar expectativas, aprender de los errores y desarrollar estrategias de adaptación; puede convertirse en una fuente de desajuste cuando supera persistentemente los recursos de regulación disponibles o conduce a respuestas que impiden afrontar los problemas. La diferencia depende de la interacción entre la persona, su historia, el entorno educativo y las condiciones reales en las que intenta alcanzar sus objetivos. Una educación orientada a la autonomía debe enseñar a persistir cuando el esfuerzo tiene sentido, a modificar el rumbo cuando la estrategia falla, a solicitar ayuda cuando resulta necesaria y a cuestionar los obstáculos injustos. Esta combinación permite defender el valor del esfuerzo sin convertirlo en una explicación absoluta del éxito o del fracaso, y reconocer la importancia del bienestar sin confundir la protección con la eliminación de toda dificultad.

Referencias al tercer capítulo:

[36] Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). "The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance". Psychological Review, 100(3), 363–406. https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363.

[37] Watts, T. W., Duncan, G. J., & Quan, H. (2018). "Revisiting the Marshmallow Test: A Conceptual Replication Investigating Links Between Early Delay of Gratification and Later Outcomes". Psychological Science, 29(7), 1159–1177. https://doi.org/10.1177/0956797618761661.

[38] Wang, M.-T. (2026). "Developing Digital Self-Regulation in Adolescence: A Developmental Self-Determination Model of Digital Self-Regulation". Educational Psychology Review, 38, Article 86. https://doi.org/10.1007/s10648-026-10183-y

[39] Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. I. (1989). "Delay of Gratification in Children". Science, 244(4907), 933–938. https://doi.org/10.1126/science.2658056.

[40] Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2014). "Self-Control and Grit: Related but Separable Determinants of Success". Current Directions in Psychological Science, 23(5), 319–325. https://doi.org/10.1177/0963721414541462.

[41] Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., & Roberts, B. W. (2021). "Integrating Models of Self-Regulation". Annual Review of Psychology, 72, 319–345. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721.

[42] Rotter, J. B. (1966). "Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement". Psychological Monographs: General and Applied, 80(1), 1–28. https://doi.org/10.1037/h0092976.

[43] Bandura, A. (2001). "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective". Annual Review of Psychology, 52, 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1.

[44] Weiner, B. (1985). "An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion". Psychological Review, 92(4), 548–573. https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548.

[45] Orth, U., & Robins, R. W. (2014). "The Development of Self-Esteem". Current Directions in Psychological Science, 23(5), 381–387. https://doi.org/10.1177/0963721414547414.

[46] Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). "The Nature and Function of Self-Esteem: Sociometer Theory". En M. P. Zanna (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology (Vol. 32, pp. 1–62). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(00)80003-9.

[47] Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). "Contingencies of Self-Worth". Psychological Review, 108(3), 593–623. https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.3.593.

[48] Feather, N. T. (1999). "Judgments of Deservingness: Studies in the Psychology of Justice and Achievement". Personality and Social Psychology Review, 3(2), 86–107. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0302.

[49] Feather, N. T. (2003). "Distinguishing between deservingness and entitlement: Earned outcomes versus lawful outcomes". European Journal of Social Psychology, 33(3), 367–385. https://doi.org/10.1002/ejsp.152.

[50] Major, B., & Testa, M. (1989). "Social comparison processes and judgments of entitlement and satisfaction". Journal of Experimental Social Psychology, 25(2), 101–120. https://doi.org/10.1016/0022-1031(89)90007-3.

[51] Mijs, J. J. B. (2016). "The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education". Social Justice Research, 29(1), 14–34. https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0.

[52] Festinger, L. (1954). "A Theory of Social Comparison Processes". Human Relations, 7(2), 117–140. https://doi.org/10.1177/001872675400700202.

[53] Meier, A., & Johnson, B. K. (2022). "Social Comparison and Envy on Social Media: A Critical Review". Current Opinion in Psychology, 45, Article 101302. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101302.

[54] Irmer, A., & Schmiedek, F. (2023). "Associations Between Youth's Daily Social Media Use and Well-Being Are Mediated by Upward Comparisons". Communications Psychology, 1, Article 12. https://doi.org/10.1038/s44271-023-00013-0.

[55] Carraturo, F., Di Perna, T., Giannicola, V., Nacchia, M. A., Pepe, M., Muzii, B., Bottone, M., Sperandeo, R., Bochicchio, V., Maldonato, N. M., & Scandurra, C. (2023). "Envy, Social Comparison, and Depression on Social Networking Sites: A Systematic Review". European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 13(2), 364–376. https://doi.org/10.3390/ejihpe13020027.

[56] Haag, A.-C., Bagrodia, R., & Bonanno, G. A. (2024). "Emotion Regulation Flexibility in Adolescents: A Systematic Review from Conceptualization to Methodology". Clinical Child and Family Psychology Review, 27(3), 697–713. https://doi.org/10.1007/s10567-024-00483-6.

[57] Urben, S., Ochoa Williams, A., Ben Jemia, C., Rosselet Amoussou, J., Machado Lazaro, S., Giovannini, J., Abi Kheir, M., Kaess, M., Plessen, K. J., & Mürner-Lavanchy, I. (2025). "Understanding irritability through the lens of self-regulatory control processes in children and adolescents: A systematic review". European Child & Adolescent Psychiatry, 34, 1497–1509. https://doi.org/10.1007/s00787-024-02591-8

CAPÍTULO IV

Las Condiciones Estructurales del Conflicto Intergeneracional

4.1. EDUCACIÓN, CREDENCIALES ACADÉMICAS Y TRANSFORMACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS PROFESIONALES

La expansión de la educación constituye una de las transformaciones sociales más importantes de las últimas décadas. El acceso a niveles educativos superiores, antes reservado en mayor medida a determinados grupos sociales, se ha ampliado progresivamente y ha permitido que un número creciente de personas adquiera conocimientos, competencias y titulaciones que pueden mejorar sus oportunidades laborales. Sin embargo, esta evolución también ha modificado las expectativas individuales y familiares respecto al futuro profesional. Cuando la educación se presenta como la principal vía para alcanzar la estabilidad económica, la autonomía y la movilidad social, obtener una titulación puede interpretarse no solo como una etapa de aprendizaje, sino también como una inversión de la que se espera una recompensa reconocible. La dificultad aparece cuando las expectativas generadas por esa inversión no encuentran una correspondencia clara en el empleo disponible, las condiciones de contratación o las posibilidades de progresión profesional.

Los datos de la OCDE permiten observar tanto el valor de la educación como las desigualdades que persisten en sus resultados. En Education at a Glance 2025, la organización señala que el 48 % de los adultos jóvenes de los países de la OCDE posee una titulación de educación terciaria. También constata que las oportunidades de alcanzar ese nivel continúan relacionadas estrechamente con el origen familiar: en promedio, el 70 % de los jóvenes cuyos progenitores tienen estudios terciarios alcanza también ese nivel, frente al 26 % de aquellos cuyos padres no completaron la educación secundaria superior [58]. Estas diferencias muestran que la expansión educativa no elimina por sí misma las desigualdades de partida. El acceso a la formación depende de factores como los recursos económicos, el entorno familiar, las expectativas educativas, la orientación recibida y la posibilidad de prolongar los estudios sin asumir prematuramente la necesidad de obtener ingresos. Por tanto, la educación puede favorecer la movilidad social, pero su capacidad para hacerlo está condicionada por la distribución desigual de las oportunidades.

En España, la relación entre nivel educativo y situación laboral confirma la importancia de la formación, aunque también revela la complejidad de la transición hacia el empleo. Según los datos recogidos por la OCDE en 2025, entre los jóvenes de 25 a 34 años, la tasa de desempleo en 2024 era del 21,1 % para quienes no habían alcanzado la educación secundaria superior, del 13,7 % para quienes sí la habían completado y del 9,3 % entre quienes poseían una titulación terciaria [59]. La diferencia indica que un mayor nivel educativo se asocia, en términos generales, con una menor probabilidad de desempleo. No significa, sin embargo, que todos los titulados encuentren un trabajo acorde con su formación ni que el título garantice estabilidad, remuneración suficiente o desarrollo profesional. La educación mejora determinadas perspectivas, pero sus resultados dependen también de la estructura productiva, de la demanda de cualificaciones, de la especialidad estudiada y de la calidad de los empleos disponibles.

Esta distinción resulta esencial para comprender la transformación de las expectativas profesionales. Durante mucho tiempo, la obtención de una titulación pudo funcionar, en determinados contextos, como una señal relativamente diferenciadora de preparación y acceso a ocupaciones cualificadas. A medida que aumenta el número de personas tituladas, la posesión de una credencial puede perder parte de su capacidad para distinguir a un candidato de los demás, especialmente cuando el número de puestos que requieren ese nivel de formación no crece al mismo ritmo. Esto no implica que las titulaciones carezcan de valor, sino que su significado laboral depende del contexto y de la relación entre la oferta de personas cualificadas y las necesidades de cada sector. Cuando los empleadores utilizan las credenciales como criterio de selección incluso para puestos cuyas tareas no requieren plenamente las competencias adquiridas, puede producirse una elevación de los requisitos formales de acceso sin una transformación equivalente del trabajo que se realiza. Esta dinámica, a veces descrita como inflación de credenciales, debe analizarse según el sector y la ocupación, sin dar por hecho que afecta por igual a todas las titulaciones.

Una cuestión relacionada es la sobrecualificación, que aparece cuando el nivel educativo de una persona supera el que suele requerirse para el puesto que desempeña. No debe confundirse automáticamente con una falta de empleo ni con una formación inútil. Una persona puede estar sobrecualificada para su ocupación actual y utilizarla como punto de entrada al mercado laboral, como fuente temporal de ingresos o como vía para adquirir experiencia. En otros casos, la discrepancia puede prolongarse y limitar el aprovechamiento de sus conocimientos, sus expectativas de progresión y la rentabilidad personal de los años dedicados a estudiar. También conviene diferenciar entre sobrecualificación formal y desajuste de competencias: disponer de un título superior al requerido no demuestra por sí solo que las

capacidades reales de la persona excedan las exigencias del puesto, del mismo modo que una ocupación que exige una titulación determinada no garantiza que el trabajador pueda aplicar plenamente lo aprendido. El análisis debe atender a las tareas efectivas, las competencias utilizadas y las posibilidades de desarrollo profesional.

La distancia entre formación y empleo puede influir asimismo en la interpretación que los jóvenes hacen del esfuerzo. Cuando una persona ha dedicado años a estudiar, ha asumido costes económicos o ha renunciado a ingresos inmediatos y, al terminar, accede a un puesto de baja remuneración, temporal o ajeno a su especialidad, puede experimentar una sensación de incumplimiento de las expectativas. Esa reacción no debe interpretarse de inmediato como falta de adaptación o como una creencia injustificada en el merecimiento. Puede reflejar una discrepancia real entre el esfuerzo invertido y las oportunidades disponibles. Al mismo tiempo, es necesario reconocer que la formación no constituye un contrato que garantice un resultado profesional concreto: el título acredita una trayectoria educativa y puede abrir oportunidades, pero no asegura una ocupación determinada ni elimina la necesidad de adquirir experiencia, actualizar conocimientos o adaptar las expectativas a un mercado cambiante. La dificultad social consiste en conciliar ambas realidades sin culpabilizar a quien encuentra obstáculos ni presentar la titulación como una garantía automática de éxito.

También deben examinarse las expectativas que las familias y las instituciones transmiten acerca de la educación. Si se comunica a los jóvenes que estudiar constituye el camino seguro hacia la estabilidad y el reconocimiento, pero se presta poca atención a las diferencias entre sectores, a la orientación profesional o a las condiciones reales de inserción laboral, puede crearse una imagen excesivamente lineal del futuro. La educación, sin embargo, no es únicamente una inversión económica: también desarrolla conocimientos, capacidades de análisis, autonomía intelectual y participación social, beneficios que no se reducen al salario obtenido. Por ello, una evaluación equilibrada debe evitar tanto la promesa de que cualquier titulación garantiza una vida profesional satisfactoria como la conclusión contraria de que estudiar ha perdido sentido. La pregunta adecuada es qué formación se ofrece, con qué calidad, para qué oportunidades y con qué mecanismos de transición entre el sistema educativo y el empleo.

Desde la perspectiva de este ensayo, el problema no reside en que los jóvenes aspiren a obtener un trabajo estable y acorde con sus capacidades. Es razonable esperar que la formación contribuya a ampliar las posibilidades de elección y a mejorar las condiciones de vida. La cuestión aparece cuando las expectativas no se contrastan con la diversidad de trayectorias posibles, o cuando las instituciones y el entorno familiar presentan como seguro un

resultado que depende de múltiples factores. Pero también sería un error atribuir toda frustración profesional a expectativas excesivas: la insuficiencia de empleos cualificados, la segmentación laboral, las desigualdades de origen y las dificultades para acceder a oportunidades de calidad pueden limitar las posibilidades reales de muchas personas. Para comprender el conflicto intergeneracional es necesario analizar conjuntamente las expectativas individuales, las promesas sociales asociadas a la educación y la estructura económica en la que se intenta convertir la formación en autonomía.

En definitiva, la expansión educativa ha ampliado oportunidades reales, pero no ha eliminado la desigualdad ni garantizado que cada titulación encuentre una correspondencia directa en el mercado laboral. La formación sigue siendo un recurso importante para el desarrollo personal y profesional, aunque sus resultados dependen de condiciones que exceden la voluntad individual. Una sociedad que anima a sus jóvenes a estudiar debe ofrecer también orientación rigurosa, vías diversas de cualificación y mejores conexiones entre la educación y el empleo. De lo contrario, corre el riesgo de fomentar expectativas simplificadas y dejar que cada individuo interprete como un fracaso personal lo que puede ser, en parte, un problema de organización social y económica. Este diagnóstico permite introducir el siguiente apartado: el mercado laboral no solo determina cuántas oportunidades existen, sino también la calidad de los primeros empleos, la estabilidad de las trayectorias y el margen de autonomía que una persona puede alcanzar al incorporarse al mundo del trabajo.

4.2. EL MERCADO LABORAL: PRECARIEDAD, ROTACIÓN, AUTONOMÍA Y PUESTOS DE ENTRADA

La incorporación al mercado laboral constituye una de las transiciones decisivas hacia la autonomía personal. El empleo proporciona ingresos propios, experiencia profesional, relaciones sociales y la posibilidad de organizar un proyecto de vida con un grado creciente de independencia. Sin embargo, acceder a un puesto de trabajo no garantiza por sí solo que estas condiciones se alcancen de forma inmediata. La remuneración, la duración del contrato, la previsibilidad de los horarios, las posibilidades de aprendizaje y la estabilidad de los ingresos influyen en la capacidad real de una persona para tomar decisiones a medio y largo plazo. Por ello, el análisis de la relación entre juventud y trabajo no puede limitarse a determinar si existe empleo o desempleo: debe examinar también la calidad de los puestos disponibles, las condiciones de acceso y las posibilidades de progresión profesional.

En España, el mercado laboral ha experimentado cambios relevantes durante los últimos años. La reforma laboral de 2021, aplicada desde 2022, restringió las causas que justifican la contratación temporal y contribuyó a reducir considerablemente su peso. Según la OCDE, la proporción de trabajadores asalariados con contrato temporal pasó del 24,8 % en el primer trimestre de 2022 al 14,8 % en el primer trimestre de 2026 [60]. Esta evolución impide describir el mercado laboral español actual como si permaneciera inalterado respecto a décadas anteriores. No obstante, la reducción de los contratos temporales no significa que hayan desaparecido la inseguridad económica o la discontinuidad laboral. Una parte de la contratación se realiza mediante la modalidad de fijo-discontinuo, que es jurídicamente indefinida, pero puede incluir periodos de inactividad entre llamamientos. La modalidad contractual, por tanto, debe interpretarse junto con la continuidad efectiva del trabajo, los ingresos anuales y las condiciones concretas de cada ocupación.

La precariedad laboral es un concepto más amplio que la temporalidad contractual. Puede incluir remuneraciones insuficientes, horarios imprevisibles, escaso control sobre las condiciones de trabajo, ausencia de oportunidades de promoción, inseguridad respecto a la continuidad del empleo o dificultades para conciliar la vida profesional y personal. Un contrato temporal no implica necesariamente precariedad: puede responder a una actividad estacional elegida voluntariamente o formar parte de una transición profesional satisfactoria. Del mismo modo, un contrato indefinido no garantiza por sí solo una situación económica holgada ni una trayectoria profesional estable. La precariedad debe analizarse atendiendo a la combinación de condiciones objetivas y a la percepción de inseguridad que experimenta el trabajador. Eurofound ha señalado que la inseguridad laboral percibida se relaciona con una menor satisfacción vital, peor bienestar físico y mental y una mayor sensación de exclusión social, mientras que las relaciones entre la modalidad contractual y esos resultados son más complejas [61]. Conviene, por tanto, distinguir entre la forma jurídica del empleo y la seguridad efectiva que proporciona.

La situación de los trabajadores jóvenes merece una atención particular porque su incorporación suele producirse en una etapa en la que todavía están adquiriendo experiencia, construyendo redes profesionales y desarrollando competencias específicas. En la Unión Europea, el 34,4 % de los trabajadores de entre 15 y 29 años tenía un contrato temporal en 2023, frente a aproximadamente el 14 % del conjunto de la población ocupada [62]. La proporción variaba considerablemente entre países, y una parte de estos contratos era involuntaria. Estas cifras describen el conjunto europeo y no deben trasladarse automáticamente a España ni utilizarse como una medida de la precariedad juvenil en todos sus aspectos. Sí permiten identificar un patrón relevante: en muchos contextos, los jóvenes tienen una

probabilidad superior a la de los trabajadores de mayor edad de comenzar su trayectoria profesional mediante relaciones laborales temporales. Esta situación puede ser transitoria, pero también puede prolongarse y dificultar la acumulación de experiencia, ingresos y derechos laborales.

Los primeros empleos cumplen una función ambivalente. Por una parte, permiten aplicar conocimientos, adquirir experiencia, conocer el funcionamiento de una organización y descubrir qué capacidades necesita desarrollar una persona para progresar. Es razonable que al comienzo de una trayectoria profesional las responsabilidades, la remuneración y el margen de decisión sean distintos de los que corresponden a alguien con años de experiencia. La autonomía profesional suele construirse de forma gradual y no puede exigirse que un trabajador recién incorporado disponga desde el primer día de la misma capacidad de decisión que un profesional consolidado. Por otra parte, la existencia de puestos de entrada no justifica que la falta de experiencia se utilice indefinidamente para mantener salarios bajos, impedir la progresión o asignar responsabilidades sin una compensación proporcionada. La distinción fundamental se encuentra entre un puesto inicial que facilita el aprendizaje y abre oportunidades de avance, y otro que mantiene al trabajador en una posición de dependencia sin una perspectiva razonable de desarrollo.

La rotación laboral presenta una ambivalencia semejante. Cambiar de empleo puede permitir mejorar la remuneración, encontrar condiciones más adecuadas, adquirir competencias o abandonar una organización que no ofrece posibilidades de crecimiento. Una trayectoria profesional con varios cambios de puesto no constituye, por sí misma, una señal de inestabilidad perjudicial ni de falta de compromiso. Sin embargo, la rotación involuntaria, las interrupciones frecuentes y la sucesión de empleos que no permiten consolidar experiencia pueden dificultar la especialización y reducir la previsibilidad de los ingresos. La consecuencia depende del motivo del cambio, de la calidad de los empleos posteriores y de las oportunidades de progresión disponibles. Por eso, no sería riguroso interpretar toda movilidad laboral como una deficiencia de las nuevas generaciones, ni considerar que la permanencia prolongada en una misma empresa representa siempre una opción superior. Lo relevante es si los cambios amplían las posibilidades de la persona o responden a una situación en la que apenas dispone de alternativas.

La incertidumbre laboral también afecta a la construcción de proyectos de vida. Decidir dónde vivir, asumir un alquiler, afrontar gastos recurrentes, formar una familia o invertir en formación adicional requiere cierta capacidad para anticipar los ingresos y las obligaciones futuras. Cuando el empleo ofrece ingresos variables o una continuidad difícil de prever, algunas

decisiones pueden aplazarse incluso cuando la persona trabaja y obtiene ingresos. Esta relación entre estabilidad laboral y autonomía es especialmente importante para interpretar las diferencias entre generaciones. Una persona que comienza su vida adulta en un contexto de salarios insuficientes o de empleo discontinuo puede necesitar más tiempo para alcanzar una independencia material comparable a la de sus progenitores, aunque trabaje con dedicación y administre sus recursos de forma responsable. En tales circunstancias, el retraso de determinados proyectos no debe atribuirse automáticamente a una falta de madurez, comodidad o voluntad de sacrificio.

Al mismo tiempo, el análisis no debe convertir las dificultades estructurales en una explicación universal de cualquier conducta individual. Las condiciones del mercado laboral no determinan por completo las decisiones de los trabajadores, y las preferencias, las competencias, la formación, la movilidad geográfica y la disposición a asumir determinadas responsabilidades también influyen en las trayectorias profesionales. Existen diferencias entre sectores, regiones y ocupaciones; algunos ofrecen mejores oportunidades de entrada y aprendizaje que otros. La orientación profesional, la formación continua y la capacidad de identificar oportunidades pueden mejorar las posibilidades de inserción, aunque no garanticen el resultado. La responsabilidad individual conserva su importancia, pero debe evaluarse dentro del margen de acción real del que dispone cada persona. Exigir adaptación sin considerar las condiciones del empleo puede convertirse en una forma de culpabilización; atribuir cualquier dificultad al sistema puede, por el contrario, ocultar decisiones y capacidades sobre las que sí es posible actuar.

Desde la perspectiva de este ensayo, el conflicto intergeneracional surge en parte de la posible discrepancia entre lo que las generaciones adultas esperan del trabajo y las condiciones con las que se encuentran quienes comienzan su trayectoria profesional. Una parte de los adultos puede interpretar la incorporación laboral desde experiencias en las que la permanencia en una empresa, la antigüedad y la progresión interna tenían un peso distinto. Algunos jóvenes, por su parte, pueden conceder mayor importancia a la flexibilidad, al equilibrio entre trabajo y vida personal o a la posibilidad de cambiar de empleo para mejorar sus condiciones. Ninguna de estas orientaciones debe generalizarse a toda una generación. Las preferencias laborales dependen de las circunstancias económicas, la ocupación, las responsabilidades personales y las oportunidades disponibles. Además, valorar la estabilidad no significa rechazar el esfuerzo, del mismo modo que buscar flexibilidad no implica necesariamente carecer de compromiso. La cuestión es determinar si las condiciones de trabajo permiten construir una relación sostenible entre esfuerzo, remuneración, responsabilidad y autonomía.

En definitiva, el mercado laboral constituye una condición estructural fundamental para comprender la formación de la independencia adulta. El empleo puede ser una vía de autonomía, aprendizaje y reconocimiento, pero su mera existencia no asegura que proporcione ingresos suficientes, estabilidad o posibilidades de progresión. La precariedad no se reduce a la temporalidad, la rotación no equivale siempre a inestabilidad y los puestos de entrada no son perjudiciales por definición: sus efectos dependen de las condiciones concretas y de las perspectivas que ofrecen. Una evaluación rigurosa debe reconocer tanto los avances recientes del mercado laboral español como los problemas que persisten, sin idealizar las trayectorias profesionales del pasado ni presentar las dificultades actuales como una experiencia uniforme. Esta perspectiva conduce al siguiente apartado, porque incluso cuando una persona consigue empleo y percibe ingresos propios, el coste de la vivienda puede impedir que esa incorporación laboral se traduzca en una emancipación efectiva.

4.3. EL PROBLEMA DE LA VIVIENDA Y EL RETRASO DE LA EMANCIPACIÓN

La emancipación residencial constituye uno de los pasos más visibles hacia la autonomía adulta, porque permite organizar la vida cotidiana al margen de la convivencia obligada con la familia de origen. Sin embargo, disponer de un espacio propio no depende únicamente de la voluntad de independizarse. Requiere ingresos suficientes, cierta estabilidad económica, capacidad para afrontar los gastos iniciales y acceso a una vivienda cuyo coste resulte compatible con las demás necesidades de la vida. Cuando estas condiciones no se cumplen, una persona puede haber terminado sus estudios, incorporarse al mercado laboral y asumir responsabilidades profesionales sin conseguir todavía una independencia residencial efectiva. La distancia entre la capacidad personal para trabajar y la posibilidad material de vivir de forma autónoma constituye, por tanto, una dimensión fundamental del conflicto intergeneracional.

Los datos disponibles muestran que la emancipación en España se produce relativamente tarde en comparación con otros países europeos. Según Eurostat, en 2025 la edad media estimada de salida del hogar parental se situó en 30,2 años en España, frente a los 26,3 años del conjunto de la Unión Europea [63]. Este indicador permite comparar la transición residencial entre países, pero no determina por sí mismo las causas del retraso. Las diferencias entre sociedades también están relacionadas con las estructuras familiares, las condiciones del mercado de la vivienda, las políticas públicas, las oportunidades laborales y las preferencias culturales. Por ello, no sería correcto interpretar toda convivencia prolongada con los progenitores como

una situación de dependencia involuntaria. Algunas personas prefieren permanecer en el hogar familiar, otras lo hacen para ahorrar o continuar sus estudios y otras no disponen de una alternativa económicamente viable. La estadística describe una pauta colectiva, pero no permite identificar automáticamente las motivaciones de cada individuo.

En el caso español, la relación entre ingresos juveniles y coste de la vivienda ofrece una explicación material especialmente relevante. El Consejo de la Juventud de España, en su Observatorio de Emancipación correspondiente a 2025, situó la tasa de emancipación residencial de las personas de entre 16 y 29 años en el 14,5 %. El mismo informe estimó que el alquiler medio alcanzaba los 1.176 euros mensuales, equivalentes al 98,7 % del salario medio mensual de una persona joven [64]. Estas cifras deben interpretarse atendiendo a la metodología del informe y a la población de referencia: no significan que todos los jóvenes cobren esa cantidad ni que todas las viviendas tengan ese precio. Expresan, no obstante, una desproporción entre los ingresos medios considerados y el coste residencial de referencia que ayuda a comprender por qué vivir en solitario resulta inaccesible para una parte importante de la población joven. Incluso una persona que trabaja puede carecer de margen económico suficiente para pagar una vivienda y cubrir, además, alimentación, suministros, transporte, impuestos y otros gastos ordinarios.

La dificultad no se limita al alquiler. Comprar una vivienda exige normalmente disponer de un ahorro inicial considerable, afrontar los gastos asociados a la operación y demostrar capacidad para asumir una deuda de larga duración. En su Estudio Económico de España 2025, la OCDE señala que el tiempo necesario para ahorrar para adquirir una vivienda había superado los veinte años y que la vivienda de alquiler social representaba aproximadamente el 3 % del parque residencial español, una proporción reducida en comparación con numerosos países de la organización [65]. La combinación de precios elevados, ahorro insuficiente y oferta limitada de vivienda asequible restringe las alternativas disponibles para quienes todavía no han acumulado patrimonio. En consecuencia, el acceso a una vivienda no depende exclusivamente del salario presente: también influye la posibilidad de recibir ayuda económica familiar, disponer de ahorros previos o acceder a un patrimonio heredado. Dos personas con ingresos laborales semejantes pueden encontrarse en situaciones muy distintas si una dispone de apoyo familiar para pagar la entrada de una vivienda y la otra debe afrontar por sí sola todos los costes iniciales.

Las dificultades de acceso responden también a factores relacionados con la oferta residencial y con la distribución territorial del empleo. La OCDE ha señalado que en España la creación de nuevos hogares ha superado a la

construcción de viviendas en el periodo reciente, mientras que las restricciones de suelo disponible en zonas de alta demanda, los procedimientos administrativos, los costes de construcción y la limitada rentabilidad de determinados proyectos dificultan ampliar la oferta asequible [65]. Estas condiciones no afectan de igual manera a todo el territorio. Las grandes áreas urbanas y las zonas turísticas pueden experimentar presiones particularmente intensas debido a la concentración de empleo, la demanda residencial y otros usos de la vivienda. En lugares donde existen más oportunidades profesionales, el coste de vivir cerca del trabajo puede absorber una parte considerable de los ingresos. En otras zonas, los precios pueden ser inferiores, pero también puede haber menos empleos adecuados, peores conexiones de transporte o mayores dificultades para acceder a determinados servicios. La elección residencial queda así condicionada por una tensión entre dónde se puede trabajar y dónde resulta económicamente posible vivir.

Esta relación plantea un problema adicional: la vivienda puede limitar la movilidad laboral que, en principio, ayudaría a mejorar las oportunidades profesionales. Una persona que no puede afrontar los costes de trasladarse a una ciudad con más empleo quizá deba permanecer en su entorno de origen o aceptar oportunidades que no corresponden plenamente con su formación. A su vez, quienes se desplazan pueden verse obligados a compartir vivienda, prolongar la convivencia con familiares o destinar una proporción excesiva de sus ingresos al alquiler. La independencia residencial, por tanto, no debe entenderse únicamente como una decisión privada, sino también como una condición que puede facilitar o restringir el acceso al empleo, la formación y la participación social. Cuando el mercado residencial dificulta la movilidad, puede contribuir a reproducir las desigualdades territoriales y familiares.

El apoyo de los progenitores desempeña aquí una función ambivalente. Compartir el hogar familiar durante más tiempo puede permitir ahorrar, completar estudios, afrontar periodos de desempleo o evitar asumir un alquiler desproporcionado. En ese sentido, la convivencia intergeneracional puede ser una estrategia razonable de cooperación familiar, no una prueba de inmadurez. Sin embargo, el recurso a la ayuda familiar también revela diferencias en las posibilidades de emancipación. Quienes cuentan con progenitores capaces de ofrecer alojamiento, avales, dinero para la entrada de una vivienda o apoyo durante una transición laboral disponen de una protección que no está igualmente distribuida. La familia puede amortiguar los efectos de un mercado residencial restrictivo, pero no puede hacerlo con la misma intensidad en todos los hogares. Por ello, una sociedad en la que la independencia depende crecientemente de los recursos familiares corre el riesgo de convertir la posición económica de los progenitores en un factor decisivo para las oportunidades de sus descendientes.

El retraso de la emancipación también puede tener consecuencias sobre la experiencia subjetiva de la vida adulta. Una persona puede sentirse preparada para tomar decisiones, asumir responsabilidades y organizar su futuro, pero continuar dependiendo de las condiciones materiales del hogar familiar. Esta distancia entre autonomía personal y autonomía económica puede generar frustración, conflictos domésticos o la sensación de que los hitos vitales se aplazan indefinidamente. No obstante, no todos los jóvenes desean emanciparse a la misma edad ni consideran la salida del hogar familiar una condición indispensable para sentirse adultos. La madurez no puede reducirse a un acontecimiento residencial, y la convivencia entre generaciones puede mantenerse por motivos afectivos, culturales o económicos sin que implique ausencia de responsabilidad. El problema aparece cuando la permanencia no responde a una elección razonada, sino a la falta de alternativas compatibles con unos ingresos y unas condiciones de vida dignas.

Desde la perspectiva de este ensayo, la vivienda permite observar con claridad los límites de una interpretación exclusivamente individual del esfuerzo. La formación, la búsqueda de empleo, el ahorro y la planificación financiera pueden mejorar las posibilidades de emancipación, pero no garantizan que una persona consiga acceder a una vivienda asequible. Si los precios residenciales crecen más rápidamente que los ingresos, si la oferta disponible no responde a la demanda o si la ayuda familiar determina quién puede reunir el capital inicial, el esfuerzo individual se desarrolla dentro de un marco de oportunidades desigual. Reconocerlo no significa negar la importancia de la responsabilidad personal ni sostener que todas las dificultades sean atribuibles al mercado. Significa distinguir entre las decisiones que una persona puede controlar y las condiciones estructurales que limitan sus opciones. Exigir autonomía sin examinar el coste material de alcanzarla puede convertir un ideal legítimo en una exigencia desconectada de la realidad.

En definitiva, el retraso de la emancipación residencial no puede explicarse únicamente por cambios culturales, preferencias juveniles o una supuesta pérdida de disposición al esfuerzo. Los datos sobre edad de salida del hogar familiar, coste del alquiler, ahorro necesario para comprar y disponibilidad de vivienda asequible muestran que existen obstáculos materiales que deben formar parte del análisis. Al mismo tiempo, las estadísticas no permiten concluir que todos los jóvenes se encuentren en la misma situación ni que la vivienda sea la única causa de la emancipación tardía. La cuestión central es comprender hasta qué punto las condiciones residenciales permiten transformar la formación, el empleo y la responsabilidad personal en una independencia efectiva. Esta cuestión conduce al siguiente apartado, dedicado a la desigualdad de oportunidades, la herencia patrimonial y la

reproducción social, porque la capacidad de acceder a una vivienda depende con frecuencia no solo de lo que una persona gana, sino también de los recursos con los que comienza su trayectoria adulta.

4.4. DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES, HERENCIA PATRIMONIAL Y REPRODUCCIÓN SOCIAL

La desigualdad de oportunidades se refiere a las diferencias en las posibilidades reales de alcanzar determinados resultados que dependen de circunstancias que una persona no ha elegido, como su origen familiar, el entorno en el que crece, los recursos económicos de sus progenitores o el lugar donde nace. No significa que todas las personas deban obtener los mismos resultados, sino que sus posibilidades no deberían quedar excesivamente condicionadas por factores ajenos a sus decisiones y capacidades. Esta distinción es fundamental para el análisis de la autonomía: dos individuos pueden mostrar una disposición semejante al esfuerzo y, sin embargo, disponer de recursos muy distintos para convertirlo en resultados. La educación, el empleo y la vivienda, examinados en los apartados anteriores, no constituyen ámbitos independientes de la posición familiar. Las condiciones de partida influyen en el acceso a cada uno de ellos y pueden acumular sus efectos a lo largo de la vida.

La OCDE ha abordado esta cuestión mediante indicadores que intentan distinguir la desigualdad de resultados de la desigualdad de oportunidades. En su informe To Have and Have Not: How to Bridge the Gap in Opportunities, publicado en 2025, estima que, en promedio entre los países analizados, al menos una cuarta parte de la desigualdad de los ingresos de mercado de los hogares puede atribuirse a circunstancias heredadas o ajenas al control individual. En España y otros países, la proporción estimada supera el 35 % [66]. Estas cifras no deben interpretarse como una medición exacta de la parte del ingreso que una persona habría obtenido mediante su esfuerzo en ausencia de desigualdad. El resultado depende de los factores incluidos, de la metodología utilizada y de los datos disponibles. Su relevancia reside en mostrar que una parte considerable de las diferencias económicas está relacionada con circunstancias que preceden a las decisiones individuales. La responsabilidad personal sigue siendo importante, pero no explica por sí sola la distribución de los resultados.

La familia constituye uno de los principales canales a través de los cuales se transmiten esas ventajas y desventajas. La transmisión no se limita a la entrega de dinero o bienes: incluye también el nivel educativo de los progenitores, las expectativas familiares, el conocimiento de los itinerarios académicos y profesionales, las relaciones sociales y la capacidad de

proporcionar apoyo durante los periodos de dificultad. Una familia con recursos puede financiar estudios prolongados, facilitar prácticas profesionales, asumir temporalmente los gastos de un hijo que busca empleo o ayudarle a trasladarse a una ciudad con mejores oportunidades. Otra familia, aun valorando igualmente la educación y el esfuerzo, puede necesitar que sus hijos comiencen a trabajar cuanto antes o carecer de medios para respaldar una transición laboral prolongada. Estas diferencias no implican que todos los miembros de una familia acomodada aprovechen sus oportunidades ni que los procedentes de hogares con menos recursos estén condenados a una trayectoria desfavorable. Indican que el margen para tomar decisiones, equivocarse y volver a intentarlo no está distribuido de manera uniforme.

El concepto de reproducción social permite estudiar cómo las posiciones y ventajas familiares pueden mantenerse a través de las generaciones, incluso cuando no existe una transmisión directa de riqueza. En el ámbito educativo, las diferencias en los recursos culturales y económicos pueden influir en las decisiones sobre qué estudiar, cuándo incorporarse al empleo y qué riesgos asumir. En el ámbito profesional, el conocimiento de determinados sectores y el acceso a redes de contactos pueden facilitar información, recomendaciones o entrevistas que no están igualmente disponibles para todos. En el ámbito residencial, la posibilidad de permanecer en el hogar familiar mientras se ahorra puede mejorar la posición económica inicial. Estos mecanismos pueden actuar de forma acumulativa: una ventaja educativa facilita el acceso a ciertos empleos; esos empleos generan ingresos y capacidad de ahorro; y el ahorro permite adquirir vivienda o financiar oportunidades futuras. En sentido contrario, la ausencia de apoyo puede obligar a priorizar ingresos inmediatos y reducir el margen disponible para invertir en formación o aceptar oportunidades de desarrollo a largo plazo.

La herencia patrimonial representa una forma especialmente visible de transmisión intergeneracional. Recibir una vivienda, dinero, inversiones u otros bienes puede modificar las posibilidades económicas de una persona sin que esos recursos sean resultado de su propia actividad laboral. Una herencia puede proporcionar seguridad, reducir la necesidad de endeudamiento, facilitar la compra de una vivienda o permitir iniciar una actividad empresarial. También puede amortiguar las consecuencias de un desempleo o de una enfermedad familiar. Estos efectos no son necesariamente negativos: transmitir bienes entre generaciones es una práctica familiar legítima y puede proporcionar protección frente a la incertidumbre. Sin embargo, cuando el patrimonio heredado tiene un peso importante en el acceso a bienes esenciales, puede ampliar las diferencias entre quienes disponen de ese respaldo y quienes deben acumular por sí mismos todos sus recursos.

La OCDE, en su estudio Inheritance Taxation in OECD Countries, documentó que las herencias y las donaciones se distribuyen de manera desigual y pueden contribuir a la persistencia de la riqueza entre generaciones [67]. Su efecto depende de la estructura patrimonial de cada país, de la edad a la que se reciben los recursos, del tamaño de las transferencias y de la posición económica previa de sus beneficiarios. Una cantidad que representa una ayuda decisiva para una persona con pocos activos puede ser relativamente pequeña para otra que ya dispone de un patrimonio considerable. Asimismo, recibir apoyo económico a una edad temprana puede influir en las oportunidades de formación, vivienda o emprendimiento durante etapas en las que todavía no se han acumulado ingresos propios. Por ello, la desigualdad patrimonial no debe medirse únicamente observando cuánto hereda cada persona, sino también considerando qué representa esa transferencia en relación con los recursos previos y las oportunidades que permite aprovechar.

La herencia tampoco es el único factor que explica la acumulación de riqueza. Los ingresos laborales, el ahorro, la inversión, las decisiones de consumo, el endeudamiento y las variaciones del valor de los activos también influyen en el patrimonio final. Algunas personas construyen una posición económica elevada principalmente mediante su actividad profesional o empresarial, mientras que otras reciben bienes que han sido acumulados por generaciones anteriores. En muchos casos, ambos procesos se combinan. Reconocer el papel de la herencia no autoriza a atribuir toda diferencia económica al origen familiar, del mismo modo que reconocer el esfuerzo individual no permite ignorar las ventajas de partida. La dificultad analítica consiste en identificar la contribución relativa de estos factores sin convertir una explicación parcial en una regla universal.

La relación entre patrimonio y autonomía resulta especialmente significativa cuando se considera el acceso a la vivienda. Quien recibe una vivienda familiar o una cantidad suficiente para afrontar la entrada de una hipoteca puede reducir considerablemente sus gastos residenciales y destinar una parte mayor de sus ingresos al ahorro, la formación o el consumo. Quien no recibe esa ayuda debe afrontar el coste de la vivienda con sus propios ingresos, lo que puede retrasar la emancipación y limitar su capacidad de acumular patrimonio. La diferencia inicial puede ampliarse con el tiempo: disponer de una vivienda en propiedad puede permitir ahorrar mientras otras personas pagan alquiler, y ese ahorro puede convertirse posteriormente en nuevos activos. Este proceso no significa que todo propietario haya obtenido su vivienda por herencia ni que todos los inquilinos carezcan de patrimonio. Muestra, más bien, que la transmisión familiar de activos puede influir en la velocidad con la que distintas personas alcanzan determinadas metas económicas.

La desigualdad de oportunidades también tiene una dimensión territorial. El lugar de nacimiento y residencia puede condicionar el acceso a centros educativos, empleos cualificados, transporte, servicios públicos y redes profesionales. La OCDE señala que las diferencias regionales en ingresos, pobreza y acceso a servicios contribuyen a configurar oportunidades distintas, y que la situación económica de una región puede influir en las posibilidades de movilidad de quienes viven en ella [66]. Una persona puede disponer de capacidades adecuadas y una elevada motivación, pero encontrar menos oportunidades si reside en una zona con escasa actividad económica o con dificultades de conexión con los principales mercados laborales. Trasladarse puede mejorar sus perspectivas, aunque también requiere recursos económicos, información y capacidad para asumir riesgos. Así, la movilidad geográfica que podría ampliar las oportunidades no siempre está al alcance de quienes más la necesitan.

Desde la perspectiva de este ensayo, estas diferencias obligan a matizar cualquier interpretación del esfuerzo como explicación suficiente de la posición económica. El esfuerzo puede influir en los resultados y seguir siendo un valor relevante, pero sus efectos dependen de los recursos, las oportunidades y las restricciones con las que cada persona actúa. Una sociedad que atribuya todas las diferencias al mérito corre el riesgo de interpretar las ventajas heredadas como pruebas exclusivas de capacidad y las desventajas como señales de insuficiencia individual. En el extremo opuesto, explicar toda trayectoria mediante el origen social eliminaría indebidamente la capacidad de decisión y el mérito de las personas. Una evaluación equilibrada debe reconocer que los individuos actúan dentro de condiciones desiguales, pero no quedan determinados de manera absoluta por ellas.

Esta distinción tiene consecuencias para la comprensión del conflicto intergeneracional. Los adultos que han acumulado patrimonio durante décadas pueden considerar que sus hijos disponen de oportunidades semejantes a las que ellos tuvieron, sin advertir que han cambiado los precios de los activos, los requisitos profesionales o las condiciones de acceso a la vivienda. Los jóvenes, por su parte, pueden interpretar las ventajas de quienes han recibido una herencia como una prueba de que el esfuerzo ha perdido importancia, aunque esa conclusión tampoco se desprenda necesariamente de cada caso. La cuestión no consiste en enfrentar a quienes poseen patrimonio con quienes todavía no lo tienen, ni en atribuir culpabilidad a las familias que transmiten sus bienes. Consiste en comprender cómo la acumulación y transmisión de recursos afectan a la igualdad de oportunidades y cómo esas diferencias influyen en la percepción de justicia entre generaciones.

En definitiva, la reproducción social no implica que el destino de una persona esté fijado por su nacimiento, sino que determinadas ventajas y desventajas pueden transmitirse y acumularse a lo largo del tiempo. La herencia patrimonial, el apoyo familiar, la educación y el entorno territorial influyen en las oportunidades disponibles, aunque no eliminan la importancia de las decisiones individuales. El reto de una sociedad que valora el esfuerzo es garantizar que este pueda desarrollarse en condiciones razonablemente justas y que las diferencias de resultado no dependan de forma excesiva de circunstancias ajenas al control personal. Esta cuestión conduce al siguiente apartado: si las posiciones económicas se construyen mediante una combinación de esfuerzo, oportunidades y ventajas heredadas, resulta necesario examinar qué diferencias pueden considerarse legítimas y cómo distinguir el mérito del privilegio.

4.5. MÉRITO, PRIVILEGIO Y LEGITIMIDAD DE LAS DIFERENCIAS ECONÓMICAS

El mérito individual constituye uno de los principios fundamentales mediante los cuales las sociedades contemporáneas justifican la distribución de oportunidades, posiciones profesionales y recompensas económicas. El esfuerzo, la preparación, la responsabilidad y la capacidad para desarrollar una actividad valiosa son factores que pueden explicar legítimamente una parte de las diferencias entre las personas. Una sociedad que ignorase por completo estas contribuciones tendría dificultades para reconocer la iniciativa individual, incentivar la adquisición de conocimientos y atribuir responsabilidades. Sin embargo, reconocer el valor del mérito no obliga a aceptar que todos los resultados económicos sean una consecuencia directa y proporcional del esfuerzo realizado. Entre la acción individual y sus resultados intervienen condiciones familiares, educativas, territoriales y económicas que no están igualmente distribuidas.

Esta distinción resulta esencial para comprender el debate sobre la meritocracia. Como ideal normativo, la meritocracia propone que las posiciones y recompensas dependan de las capacidades y contribuciones de las personas, en lugar de estar determinadas por el origen familiar, los privilegios heredados o las relaciones personales. El problema aparece cuando este ideal se presenta como una descripción fiel del funcionamiento efectivo de la sociedad. La investigación sociológica ha señalado que las oportunidades para desarrollar el propio mérito también dependen de circunstancias ajenas a la voluntad individual: la calidad de la educación recibida, la disponibilidad de tiempo y recursos, el acceso a redes profesionales o la posibilidad de asumir riesgos sin comprometer la subsistencia familiar. En consecuencia, el mérito no puede evaluarse al margen de las condiciones que permiten adquirirlo, demostrarlo y convertirlo en una recompensa económica [51].

Los datos comparativos de la OCDE refuerzan la necesidad de distinguir entre las diferencias de resultados y las desigualdades de oportunidades. Su informe To Have and Have Not: How to Bridge the Gap in Opportunities estima que, en el conjunto de países analizados, más de una cuarta parte de la desigualdad de los ingresos de mercado de los hogares puede atribuirse a circunstancias heredadas o ajenas al control individual, entre ellas el origen socioeconómico familiar, el sexo o el país de nacimiento. La proporción varía considerablemente entre países y depende de las variables y del método utilizados, por lo que no debe interpretarse como una medición exacta de cuánto corresponde al privilegio y cuánto al esfuerzo. Su relevancia reside en mostrar que las circunstancias de partida tienen un peso apreciable en los resultados económicos y que no resulta riguroso atribuir las diferencias de ingresos exclusivamente a las decisiones personales [66].

La familia constituye uno de los espacios en los que estas diferencias iniciales se transmiten y acumulan. Además de recursos económicos, puede proporcionar estabilidad residencial, apoyo durante los estudios, contactos profesionales, conocimientos prácticos y capacidad para afrontar periodos de incertidumbre. Una persona que recibe ayuda para acceder a una vivienda, financiar una formación o emprender una actividad dispone de un margen de maniobra distinto al de quien debe destinar sus ingresos inmediatos a cubrir todas sus necesidades. Ambas personas pueden mostrar una capacidad, una disciplina y una dedicación semejantes, pero sus posibilidades de transformar esas cualidades en resultados duraderos no serán necesariamente equivalentes. La herencia patrimonial y las transferencias familiares no determinan por sí solas el destino de nadie, aunque pueden ampliar o restringir de manera significativa el abanico de decisiones posibles [66, 67].

Estas diferencias obligan a precisar qué se entiende por igualdad de oportunidades. No significa que todas las personas deban obtener los mismos ingresos, alcanzar idénticas posiciones o recibir recompensas equivalentes con independencia de sus decisiones y contribuciones. Significa, más bien, que el origen familiar y otras circunstancias no elegidas no deberían cerrar de antemano las posibilidades de desarrollar capacidades, acceder a una educación adecuada o participar en la vida económica y social. La igualdad formal ante una norma no garantiza, por sí sola, que existan condiciones efectivas para aprovechar una oportunidad. Una convocatoria abierta a todos puede ser jurídicamente igualitaria y, sin embargo, favorecer en la práctica a quienes disponen de más tiempo, recursos, información o apoyo para concurrir a ella.

Desde la filosofía política, John Rawls planteó que una concepción justa de la sociedad no debía limitarse a proclamar libertades formales, sino atender también a la igualdad equitativa de oportunidades y a la manera en que las

instituciones distribuyen las ventajas sociales. Esta perspectiva no exige eliminar todas las diferencias económicas ni sostiene que el esfuerzo individual carezca de importancia. Invita a examinar si las reglas que organizan la cooperación social ofrecen oportunidades razonablemente justas y si las desigualdades resultantes pueden justificarse desde una concepción pública de la justicia [68]. Se trata de un criterio normativo, no de una conclusión empírica sobre el funcionamiento de cada economía, pero permite formular una pregunta decisiva: ¿qué diferencias estamos dispuestos a considerar legítimas y por qué?

El debate también presenta una dimensión moral. Cuando una sociedad interpreta el éxito económico como prueba suficiente de mérito y la dificultad económica como señal de insuficiencia personal, corre el riesgo de convertir una distribución desigual de recursos en un juicio sobre el valor de las personas. La riqueza puede proceder de una actividad innovadora, de una dedicación sostenida o de una contribución social relevante; también puede beneficiarse de una herencia, de una posición de partida ventajosa o de circunstancias que no reflejan una superioridad individual. Del mismo modo que unos ingresos modestos no demuestran falta de esfuerzo, una posición acomodada tampoco demuestra por sí sola una conducta injusta. Confundir los resultados materiales con una medida completa del mérito conduce a interpretaciones excesivamente simples de trayectorias humanas complejas.

Esta crítica no debe convertirse, sin embargo, en el argumento inverso de que el éxito es siempre producto del privilegio o de que las diferencias económicas carecen de justificación. Las capacidades, las decisiones, la perseverancia y la contribución profesional tienen efectos reales, aunque interactúen con las condiciones de partida. Negar su relevancia debilitaría precisamente la idea de responsabilidad individual que este ensayo considera necesaria para la formación de la autonomía. El desafío consiste en reconocer el esfuerzo sin convertirlo en una explicación universal; identificar las ventajas heredadas sin reducir toda trayectoria a ellas; y cuestionar las desigualdades injustificadas sin suponer que cualquier diferencia constituye una injusticia.

Esta distinción tiene una importancia especial en el conflicto intergeneracional. Una persona joven puede observar que el esfuerzo académico y laboral no garantiza la estabilidad económica, la vivienda o la independencia que esperaba alcanzar. Esa experiencia puede originar frustración, desconfianza hacia las instituciones o una percepción de que las reglas sociales no recompensan adecuadamente la contribución individual. Pero también puede conducir a interpretaciones contrapuestas: atribuir todas las dificultades a la injusticia del sistema o, en el extremo opuesto, responsabilizar exclusivamen-

te a cada individuo de su situación. Ninguna de estas explicaciones resulta suficiente cuando se aplica de manera general. Comprender una trayectoria exige examinar tanto las decisiones personales como las oportunidades efectivamente disponibles.

Por tanto, el principio de esfuerzo necesita una defensa crítica, no una idealización. Su valor educativo y social reside en reconocer que las acciones tienen consecuencias, que las capacidades requieren desarrollo y que la autonomía implica asumir responsabilidades. Pero su legitimidad se debilita cuando se utiliza para justificar cualquier resultado como merecido, con independencia de las condiciones que lo han producido. Una sociedad que exige responsabilidad individual también debe preguntarse si proporciona condiciones razonables para ejercerla. Del mismo modo, una política que busca corregir desigualdades no debería sustituir la iniciativa personal, sino ampliar las posibilidades reales de que el esfuerzo pueda convertirse en aprendizaje, participación y mejora de las condiciones de vida.

La cuestión de fondo no consiste, en definitiva, en elegir entre mérito y justicia, como si fueran principios incompatibles. Consiste en establecer qué condiciones permiten que el mérito tenga un significado socialmente defendible y que las diferencias económicas no se confundan automáticamente con diferencias de valor humano. Esta tensión conduce al siguiente apartado, dedicado a la polarización ideológica y a la simplificación del antagonismo generacional: cuando el debate sobre oportunidades y responsabilidades se transforma en una confrontación entre culpables y víctimas, se pierde la posibilidad de analizar conjuntamente las decisiones individuales, las herencias sociales y las condiciones estructurales.

4.6. POLARIZACIÓN IDEOLÓGICA Y SIMPLIFICACIÓN DEL ANTAGONISTA GENERACIONAL

Los conflictos entre generaciones no se desarrollan únicamente a partir de diferencias materiales o de experiencias vitales distintas. También dependen de la manera en que esas diferencias se interpretan, se comunican y se incorporan a los relatos colectivos sobre la sociedad. Cuando la dificultad de emanciparse, la precariedad laboral, el coste de la vivienda o los cambios en las relaciones familiares se explican mediante una oposición general entre jóvenes y mayores, un conjunto complejo de problemas puede convertirse en una disputa moral entre dos grupos supuestamente homogéneos. En esa representación, cada generación deja de ser una población internamente diversa y pasa a funcionar como un personaje colectivo al que se atribuyen intenciones, responsabilidades y defectos comunes.

Esta simplificación tiene una ventaja narrativa: permite identificar con rapidez a un responsable y ordenar la experiencia de la frustración mediante una explicación aparentemente clara. Sin embargo, esa claridad puede obtenerse a costa de perder precisión. Las personas mayores no comparten necesariamente una misma posición económica, política o cultural; algunas disponen de patrimonio y estabilidad, mientras que otras afrontan pensiones reducidas, dificultades habitacionales o dependencia económica. De manera semejante, la juventud no constituye un grupo uniforme: las oportunidades varían según el origen familiar, el nivel educativo, el territorio, la situación laboral y los recursos disponibles. La edad puede ser relevante para comprender determinadas experiencias, pero no sustituye el análisis de estas diferencias.

La investigación sobre las generaciones advierte, además, que las diferencias observadas entre personas de distintas edades no pueden atribuirse automáticamente a una identidad generacional permanente. Para distinguir entre los efectos de la edad, los acontecimientos históricos compartidos y las características específicas de una cohorte de nacimiento, es necesario recurrir a datos longitudinales y métodos comparativos adecuados. Una actitud más frecuente entre las personas jóvenes en un momento determinado puede responder a la etapa vital que atraviesan o a las condiciones económicas y sociales del periodo, sin constituir necesariamente un rasgo estable de su generación. Por ello, las etiquetas generacionales pueden resultar útiles como referencias descriptivas, pero se convierten en instrumentos poco rigurosos cuando se utilizan para explicar por sí solas conductas, valores o responsabilidades [21].

La polarización introduce un problema adicional: el desacuerdo puede transformarse en rechazo hacia quienes sostienen una posición distinta. En la literatura científica, el concepto de polarización afectiva se ha utilizado para estudiar la animadversión y la desconfianza que los individuos desarrollan hacia quienes identifican con un grupo contrario, especialmente en contextos de competencia política. Aunque buena parte de esta investigación se ha centrado en los partidos políticos estadounidenses, sus aportaciones permiten comprender un mecanismo más amplio: cuando una identidad colectiva adquiere una importancia central, las opiniones de sus integrantes pueden interpretarse como señales de pertenencia y las del grupo opuesto como indicios de amenaza, ignorancia o mala intención. Esta perspectiva no demuestra que exista una polarización generacional equivalente en todas las sociedades, pero ayuda a formular preguntas sobre cómo se construyen y endurecen los antagonismos entre grupos sociales [69].

La dinámica puede reforzarse cuando los relatos colectivos presentan únicamente dos posiciones incompatibles. En una narrativa, las generaciones mayores aparecen como beneficiarias de unas condiciones económicas

más favorables que después habrían contribuido a cerrar a sus descendientes; en otra, la juventud se representa como una población que exige bienestar sin aceptar las obligaciones necesarias para sostenerlo. Ambas formulaciones pueden apoyarse en experiencias reales, pero se vuelven engañosas cuando convierten una parte de la realidad en explicación total. Las ventajas patrimoniales acumuladas, las diferencias en el acceso a la vivienda y los cambios del mercado laboral merecen análisis específico; también lo merecen las expectativas individuales, la responsabilidad y la capacidad de adaptación. Ninguna de estas dimensiones permite atribuir a una generación entera una voluntad uniforme.

Los medios de comunicación y las plataformas digitales pueden contribuir a amplificar este tipo de representaciones, aunque no debe afirmarse que lo hagan siempre ni que sean la causa única de la polarización. Los contenidos que presentan conflictos claros, enfrentamientos personales o declaraciones provocadoras pueden atraer atención y circulación, mientras que las explicaciones estructurales suelen requerir más contexto y resultan menos fáciles de resumir. La investigación sobre polarización en entornos digitales ha descrito cómo la interacción entre personas que comparten una narrativa colectiva puede reforzar la identidad del grupo y acentuar la distancia psicológica respecto de quienes sostienen una interpretación rival. No obstante, la relación entre comunicación digital y polarización depende del contexto, de las dinámicas de interacción y del tipo de contenido; no es correcto deducir que toda exposición a opiniones contrarias produzca necesariamente radicalización [70].

En este proceso, el estereotipo cumple una función de reducción cognitiva. En lugar de examinar las circunstancias particulares de una persona, se la interpreta a través de una categoría previa: el joven es irresponsable, el mayor es egoísta, el trabajador precario carece de iniciativa o el propietario pertenece necesariamente a un grupo privilegiado. Estas generalizaciones pueden convertir una observación parcial en un juicio sobre el conjunto y favorecer que cada nuevo caso se interprete como confirmación de una idea ya establecida. El resultado es una percepción selectiva: se recuerdan los ejemplos que respaldan el relato propio y se minimizan aquellos que lo contradicen. Así, el adversario deja de ser una persona con una experiencia diferente y pasa a encarnar una explicación del problema que se considera necesario combatir.

Conviene distinguir, sin embargo, entre señalar una responsabilidad concreta y atribuir una culpa colectiva. Criticar decisiones políticas que han restringido la oferta de vivienda, cuestionar ventajas fiscales, analizar las consecuencias de determinadas políticas laborales o examinar prácticas familiares que dificultan la autonomía no equivale a responsabilizar moralmente a todas las

personas de una edad determinada. Del mismo modo, cuestionar expectativas poco realistas o conductas individuales no implica negar las barreras económicas y sociales. La crítica fundamentada identifica decisiones, mecanismos y consecuencias; la simplificación generacional convierte la pertenencia a un grupo en una explicación suficiente.

La polarización también puede dificultar el reconocimiento de intereses compartidos. Las personas jóvenes y mayores pueden competir por determinados recursos, pero también dependen de instituciones, servicios públicos, redes familiares y condiciones económicas que conectan sus trayectorias. El acceso de los jóvenes a la vivienda puede afectar a la formación de nuevas familias, a la movilidad laboral y al cuidado intergeneracional; la precariedad de los descendientes puede repercutir en la capacidad de apoyo a sus progenitores, del mismo modo que las transferencias familiares pueden aliviar algunas dificultades sin resolver los problemas estructurales. La relación entre generaciones incluye, por tanto, conflictos distributivos reales, pero también vínculos de dependencia, solidaridad y cooperación que una representación exclusivamente antagonista tiende a ocultar.

Desde la perspectiva de este ensayo, la cuestión no consiste en exigir una concordia artificial ni en evitar las críticas incómodas. Los conflictos deben poder expresarse, y las responsabilidades deben atribuirse cuando existan razones suficientes para hacerlo. El problema aparece cuando el debate abandona la explicación de los hechos y se convierte en una competición por imponer una identidad moral: un grupo se considera víctima por definición y el otro culpable por pertenencia. En ese escenario, las posiciones se endurecen, las pruebas contrarias pierden capacidad de persuasión y la posibilidad de corregir errores se reduce. La discusión deja de orientarse hacia la comprensión de las causas y pasa a centrarse en la defensa del grupo propio.

Superar esta simplificación exige mantener simultáneamente varias preguntas: qué decisiones individuales han contribuido a una situación, qué restricciones estructurales han limitado las alternativas, qué responsabilidades corresponden a las instituciones y qué diferencias internas existen dentro de cada generación. Este enfoque no elimina los desacuerdos, pero permite formularlos de una manera más precisa y evitar que la edad sustituya al análisis. También protege el principio de responsabilidad individual frente a dos errores opuestos: considerar que cada persona es enteramente responsable de sus circunstancias o suponer que la pertenencia a un grupo determina por completo su conducta y su destino.
El conflicto intergeneracional, por tanto, no puede comprenderse adecuadamente si se reduce a una disputa entre jóvenes y mayores. Es necesario

examinar cómo interactúan las decisiones personales, las condiciones económicas, las oportunidades heredadas y las interpretaciones colectivas que dan sentido a esas experiencias. Esta conclusión conduce al último apartado del capítulo, donde se abordará directamente la relación entre responsabilidad individual, restricciones estructurales y percepción de injusticia, con el propósito de delimitar qué puede exigirse razonablemente a las personas y qué condiciones sociales deben tenerse en cuenta al evaluar sus posibilidades de actuación.

4.7. RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL, RESTRICCIONES ESTRUCTURALES Y PERCEPCIÓN DE INJUSTICIA

La relación entre responsabilidad individual y condiciones estructurales constituye uno de los problemas centrales para interpretar las dificultades de autonomía, emancipación y progreso económico que afectan a una parte de la población joven. A lo largo de este capítulo se han examinado factores como la formación académica, la precariedad laboral, el acceso a la vivienda, la transmisión patrimonial y las desigualdades de oportunidades. Considerados conjuntamente, muestran que las trayectorias personales no se desarrollan en un espacio neutral: las personas toman decisiones, pero lo hacen dentro de unas condiciones materiales e institucionales que amplían o restringen sus posibilidades. Comprender esta relación exige evitar tanto la atribución automática de toda dificultad a una deficiencia individual como la explicación de cualquier resultado mediante factores externos.

La responsabilidad individual presupone que las personas disponen de algún margen de actuación y que sus decisiones pueden influir en el curso de sus vidas. Estudiar, adquirir habilidades, perseverar ante una dificultad, administrar los recursos disponibles o asumir las consecuencias de los propios actos son conductas relevantes para desarrollar autonomía. Sin embargo, reconocer su importancia no significa afirmar que cada persona controla todas las circunstancias que determinan sus resultados. La capacidad de actuar depende, entre otros factores, de los recursos disponibles, la información accesible, las oportunidades existentes y la posibilidad real de elegir entre alternativas. La agencia individual no equivale, por tanto, a un poder ilimitado sobre la propia trayectoria, sino a la capacidad de intervenir dentro de unas condiciones concretas [43].

La investigación sobre desigualdad de oportunidades permite precisar esta limitación. La OCDE estima que más de una cuarta parte de la desigualdad de los ingresos de mercado de los hogares en los países analizados se relaciona con circunstancias ajenas al control individual, aunque las proporciones varían notablemente entre países y grupos de población. El

origen socioeconómico familiar desempeña un papel especialmente relevante en muchos de ellos. Estas estimaciones no permiten determinar el destino de cada individuo ni separar con exactitud todos los efectos de la herencia, el esfuerzo y las decisiones personales. Sí muestran que atribuir las diferencias económicas exclusivamente al mérito individual omite una parte importante de las condiciones que intervienen en su producción [66].

Las restricciones estructurales no actúan siempre como prohibiciones explícitas. Con frecuencia modifican el coste, el riesgo o la viabilidad de las decisiones. Una persona que puede permanecer temporalmente en el hogar familiar mientras completa su formación dispone de un margen distinto al de quien necesita obtener ingresos inmediatos. Quien cuenta con ahorros o apoyo económico puede aceptar un empleo de menor remuneración para adquirir experiencia, trasladarse a otra ciudad o iniciar una actividad empresarial con menos riesgo personal. En cambio, quien carece de ese respaldo puede verse obligado a priorizar la supervivencia económica a corto plazo, incluso cuando otras opciones resultarían más beneficiosas a largo plazo. Las dos personas conservan capacidad de decisión, pero no afrontan las mismas alternativas ni las mismas consecuencias potenciales.

Esta diferencia obliga a distinguir entre una decisión formalmente libre y una elección realizada bajo restricciones importantes. No toda elección condicionada deja de ser una decisión personal, pero tampoco toda decisión puede interpretarse como una expresión independiente de las circunstancias. El análisis sociológico de la relación entre estructura y agencia estudia precisamente cómo las condiciones sociales delimitan las posibilidades de actuación y cómo las acciones individuales, a su vez, pueden reproducir o transformar esas condiciones. Desde esta perspectiva, la estructura no elimina necesariamente la capacidad de actuar, pero influye en qué acciones son posibles, qué riesgos comportan y qué resultados cabe esperar de ellas [71].

La percepción de injusticia surge, en parte, cuando las personas consideran que existe una distancia significativa entre las oportunidades que deberían estar disponibles y las que realmente encuentran. Esta percepción puede estar relacionada con obstáculos objetivos, como la dificultad de acceder a una vivienda o la falta de empleos acordes con la formación adquirida. También puede depender de las expectativas previas, de las comparaciones con otras personas y de las ideas sobre qué recompensas resultan razonables. Por ello, una sensación de injusticia no demuestra por sí sola que todas las condiciones denunciadas sean injustas, del mismo modo que la ausencia de protesta no demuestra que las oportunidades estén distribuidas de manera equitativa. Es necesario contrastar las percepciones con datos y examinar tanto las condiciones materiales como los criterios utilizados para valorarlas.

En este punto resulta importante distinguir entre frustración, injusticia y falta de responsabilidad. Una persona puede experimentar frustración porque no alcanza un objetivo que considera legítimo; puede encontrarse con una barrera estructural que limite efectivamente sus posibilidades; o puede haber contribuido a un resultado desfavorable mediante decisiones propias. Estas circunstancias no son mutuamente excluyentes. Una dificultad puede responder simultáneamente a un contexto adverso, a expectativas poco realistas y a decisiones mejorables. La explicación rigurosa debe analizar la contribución de cada factor en lugar de seleccionar una causa única de antemano. La responsabilidad no debe asignarse por defecto, sino en función de las alternativas disponibles, la información de la que se disponía y la capacidad efectiva de actuar de otro modo.

Este enfoque también impide confundir la exigencia de responsabilidad con la culpabilización. Exigir a una persona que participe activamente en su formación, cumpla compromisos o revise sus estrategias ante un fracaso puede ser razonable y contribuir a su autonomía. Culparla de cualquier dificultad sin considerar las condiciones en que actúa supone, en cambio, atribuirle un control que quizá no posee. La misma distinción se aplica en sentido inverso: reconocer las barreras económicas o sociales no implica negar la capacidad individual para aprender, cambiar de estrategia o aprovechar las oportunidades que sí existen. Una explicación equilibrada debe reconocer las limitaciones sin convertirlas en una condena anticipada y valorar la iniciativa sin presentarla como garantía de éxito.

La responsabilidad también puede tener una dimensión colectiva e institucional. Las condiciones que limitan las oportunidades no siempre son el resultado de una decisión aislada; pueden surgir de la interacción entre normas, prácticas organizativas, políticas públicas y comportamientos cotidianos. En estos casos, no basta con identificar a una persona culpable ni con exigir que cada individuo resuelva por sí solo el problema. La reflexión filosófica sobre la injusticia estructural ha planteado que la responsabilidad puede derivarse también de los papeles que las personas desempeñan en los sistemas sociales y de su capacidad para contribuir a mantenerlos o transformarlos. Esta responsabilidad no es idéntica para todos: depende de la posición ocupada, los recursos disponibles, la influencia efectiva y las posibilidades razonables de intervención [72].

Aplicada al conflicto intergeneracional, esta perspectiva permite abandonar la falsa alternativa entre responsabilizar a los jóvenes de sus dificultades y responsabilizar a las generaciones anteriores de todos los obstáculos actuales. Las decisiones familiares, las políticas de vivienda, la organización del mercado laboral, la distribución patrimonial y las expectativas individuales forman parte de un entramado en el que intervienen actores con responsabilidades diferentes. Algunas personas mayores se benefician de condiciones

patrimoniales que las generaciones jóvenes encuentran más difíciles de alcanzar; otras carecen de esos recursos y afrontan sus propias vulnerabilidades. Del mismo modo, algunos jóvenes cuentan con apoyo familiar y oportunidades amplias, mientras que otros deben desarrollar su autonomía en condiciones mucho más restrictivas. La edad, por sí sola, no permite determinar la responsabilidad ni la posición social de una persona.

La percepción de injusticia puede debilitar la confianza en las instituciones cuando las reglas parecen favorecer sistemáticamente a quienes ya disponen de ventajas. También puede generar desafección y reducir la disposición a realizar esfuerzos cuyo resultado se considera incierto. No obstante, no debe darse por hecho que toda percepción de bloqueo conduce a la pasividad, ni que todas las personas responden de la misma manera a condiciones similares. Algunas adaptan sus expectativas, otras buscan nuevas oportunidades y otras participan en acciones colectivas para cambiar las reglas. El modo en que se interpretan las dificultades y las respuestas que suscitan depende de múltiples factores personales y sociales. Por ello, cualquier relación causal entre desigualdad percibida, motivación y conducta requiere evidencia específica, no únicamente plausibilidad teórica.

Desde el punto de vista educativo, la conclusión es que la autonomía debe formarse mediante una combinación de iniciativa personal, conocimiento de la realidad y comprensión de los límites. Educar para la responsabilidad no consiste en transmitir que todo depende de uno mismo, sino en ayudar a distinguir qué aspectos de una situación pueden modificarse, cuáles requieren cooperación y cuáles exigen una respuesta institucional. Esta capacidad de discriminación es más útil que los mensajes absolutos, tanto si prometen que el esfuerzo siempre será recompensado como si sostienen que las circunstancias determinan por completo el destino. El objetivo es formar personas capaces de actuar con realismo, asumir las consecuencias de sus decisiones y reconocer cuándo los obstáculos exceden su capacidad individual de respuesta.

En definitiva, una sociedad que defiende el esfuerzo debe preguntarse si las personas disponen de oportunidades razonables para convertirlo en resultados; y una sociedad que denuncia las desigualdades debe preservar el reconocimiento de la iniciativa, el aprendizaje y la responsabilidad. La justicia no exige que todos alcancen el mismo resultado, pero sí invita a examinar si las diferencias se producen en condiciones defendibles y si las circunstancias ajenas al control individual restringen de manera excesiva las posibilidades de desarrollo. La responsabilidad personal y la responsabilidad colectiva no son principios incompatibles: operan en niveles distintos y pueden complementarse cuando se delimitan con rigor.

Con este apartado concluye el capítulo IV. El análisis ha mostrado que el conflicto intergeneracional no puede explicarse exclusivamente por una supuesta transformación de los valores juveniles ni únicamente por las restricciones económicas contemporáneas. Las trayectorias individuales surgen de la interacción entre decisiones, expectativas, recursos familiares, oportunidades sociales e instituciones. Esta conclusión prepara el paso del análisis sociohistórico y estructural al núcleo conceptual de la obra: el capítulo V examinará el esfuerzo no solo como conducta observable o exigencia moral, sino como experiencia mediante la cual las personas aprenden a relacionar sus actos con sus consecuencias, desarrollan autonomía y construyen una comprensión práctica de la realidad.

Referencias al cuarto capítulo:

[51] Mijs, J. J. B. (2016). "The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education". Social Justice Research, 29(1), 14–34. https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0.

[58] OECD. (2025). Education at a Glance 2025: OECD Indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en.

[59] OECD. (2025). Education at a Glance 2025: Spain. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/spain_ce6a534e-en.html.

[60] OECD. (2026). OECD Employment Outlook 2026: Geographic Disparities in Jobs and Incomes — Spain. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-employment-outlook-2026_9c4f5c3e-en/spain_1b574b65-en.html.

[61] Eurofound. (2023). Societal Implications of Labour Market Instability. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/all/societal-implications-labour-market-instability.

[62] Eurofound. (2024). Youth Integration in the EU: Navigating Digitalisation and Labour Shortages. Publications Office of the European Union. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/2024-09/en24050en.pdf.

[63] Eurostat. (2026, 15 de septiembre). When do young people leave the parental home? Statistics Explained / Eurostat News. https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20260915-1.
[64] Consejo de la Juventud de España. (2026, 26 de mayo). Observatorio de Emancipación 2025. https://www.cje.org/observatorio_2025/.

[65] OECD. (2025). OECD Economic Surveys: Spain 2025. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/abc5c435-en.

[66] OECD. (2025). To Have and Have Not: How to Bridge the Gap in Opportunities. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dec143ad-en.

[67] OECD. (2021). Inheritance Taxation in OECD Countries. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e2879a7d-en.

[68] Rawls, J. (1999). A Theory of Justice (Revised edition). Harvard University Press.

[69] Iyengar, S., Lelkes, Y., Levendusky, M., Malhotra, N., & Westwood, S. J. (2019). "The Origins and Consequences of Affective Polarization in the United States". Annual Review of Political Science, 22, 129–146. https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051117-073034.

[70] Bliuc, A.-M., Bouguettaya, A., & Felise, K. D. (2021). "Online Intergroup Polarization Across Political Fault Lines: An Integrative Review". Frontiers in Psychology, 12, Article 641215. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641215.

[71] Haslanger, S. (2024). "Agency under Structural Constraints in Social Systems". En What Is Structural Injustice? Oxford University Press, pp. 48–64. https://doi.org/10.1093/oso/9780198892878.003.0004.

[72] Zheng, R. (2018). "What Is My Role in Changing the System? A New Model of Responsibility for Structural Injustice". Ethical Theory and Moral Practice, 21, 869–885. https://doi.org/10.1007/s10677-018-9892-8.

PARTE 3

TRATADO CONCEPTUAL:
LA EROSIÓN DEL MÉRITO Y LA ONTOLOGÍA DEL CONFORT

CAPÍTULO V

La Ontología del Esfuerzo

5.1. EL TRABAJO Y LA ESPERA COMO ARTICULADORES DE LA CONCIENCIA DE LA REALIDAD Y CONFIGURADORES DE LA IDENTIDAD PERSONAL

La relación entre el esfuerzo humano y la conciencia de la realidad puede examinarse a partir de una experiencia cotidiana: no todos los resultados se encuentran disponibles en el momento en que se desean, ni todas las transformaciones pueden producirse sin una inversión de tiempo, energía y atención. Aprender una habilidad, adquirir conocimientos, desarrollar una actividad profesional, cuidar de otra persona o construir un proyecto exige establecer una relación sostenida entre lo que se pretende alcanzar y las condiciones necesarias para conseguirlo. En esa relación, el individuo no solo modifica una parte de su entorno o de sus capacidades; también obtiene información sobre sus propias posibilidades, descubre límites que desconocía y revisa sus expectativas. El esfuerzo puede convertirse así en una forma práctica de conocimiento: permite contrastar lo que se desea con aquello que la realidad hace posible, dificulta o exige.

En este apartado, el concepto de trabajo no se limitará al empleo remunerado. Comprenderá también el estudio, el aprendizaje, las tareas de cuidado, la creación y otras actividades que requieren dedicación sostenida para producir un resultado o mantener una condición valiosa. Esta distinción resulta necesaria porque identificar el esfuerzo exclusivamente con la productividad económica dejaría fuera una parte importante de la experiencia humana y podría convertir el argumento en una justificación moral del rendimiento. Una persona puede esforzarse sin obtener ingresos, como ocurre durante la formación, en el cuidado familiar o en una actividad creativa; también puede realizar un trabajo remunerado sin encontrar en él autonomía, reconocimiento o sentido personal. El vínculo entre trabajo e identidad depende, por tanto, de las características de la actividad, de las condiciones en que se desarrolla y del significado que adquiere para quien la realiza.

La espera constituye una dimensión complementaria de esa experiencia. Esperar no significa necesariamente permanecer inactivo, sino aceptar que entre una acción y su resultado puede existir un intervalo durante el cual todavía no se dispone de aquello que se busca. Durante ese tiempo, es

posible que debamos practicar, corregir errores, mantener una conducta o tolerar la incertidumbre sin recibir una recompensa inmediata. En el aprendizaje, por ejemplo, la repetición y la revisión permiten desarrollar capacidades que no aparecen de forma instantánea; en un proyecto personal, los resultados pueden depender de una secuencia de acciones cuyo efecto solo se vuelve visible a medio o largo plazo. La espera adquiere entonces un valor formativo cuando ayuda a comprender la duración de los procesos, a sostener una finalidad razonable y a reconocer que la ausencia de resultados inmediatos no equivale necesariamente a la ausencia de progreso.

La investigación psicológica sobre la demora de la gratificación y la autorregulación ha estudiado algunos de estos procesos, especialmente en contextos de aprendizaje. Bembenutty y Karabenick examinaron la relación entre la capacidad de posponer una recompensa, la perspectiva temporal orientada al futuro y la autorregulación del aprendizaje. Su trabajo permite entender que persistir en una tarea puede depender, entre otros factores, de la relación que una persona establece entre la actividad presente y un objetivo futuro. No obstante, aplazar una recompensa no es una virtud universal ni demuestra por sí mismo madurez: la conveniencia de esperar depende de que el objetivo sea valioso, de que la recompensa resulte suficientemente probable y de que el coste de mantener el esfuerzo sea razonable [74]. La espera educa cuando existe una relación comprensible entre el presente y un futuro posible; puede convertirse en frustración improductiva cuando esa relación carece de fundamento o cuando se exige soportar condiciones injustas.

Desde esta perspectiva, el esfuerzo puede contribuir a desarrollar una conciencia más ajustada de la causalidad. Cuando una persona actúa, observa los resultados, identifica los errores y modifica su estrategia, aprende gradualmente que sus acciones producen consecuencias, aunque estas no dependan exclusivamente de su voluntad. La experiencia permite distinguir entre lo que puede controlar, aquello sobre lo que puede influir y lo que queda fuera de su alcance. Este aprendizaje no consiste en descubrir que todo resultado es una recompensa proporcional al trabajo realizado, sino en comprender que existe una relación entre conducta y consecuencias cuya intensidad y previsibilidad varían según la actividad y el contexto. La realidad ofrece resistencias, pero también oportunidades; el esfuerzo permite explorarlas sin garantizar que el resultado coincida con la expectativa inicial.

Esta experiencia puede influir en la construcción de la identidad personal porque las personas no se definen únicamente por aquello que desean ser, sino también por lo que llegan a conocer de sí mismas mediante sus actos, sus compromisos y sus experiencias. Quien aprende una disciplina, culmina

un proyecto exigente o adquiere una capacidad mediante la práctica puede incorporar esa experiencia a la imagen que tiene de sí mismo. No solo ha obtenido un resultado externo: dispone de una memoria personal de las dificultades afrontadas, las estrategias empleadas y las capacidades desarrolladas. La identidad se construye, en parte, mediante la interpretación de esas experiencias y la continuidad que la persona establece entre lo que ha hecho, lo que es y lo que aspira a llegar a ser.

La relación entre trabajo e identidad también ha sido examinada desde la psicología del trabajo. Igor Knez, en una revisión sobre la construcción de una identidad vinculada a la actividad profesional, analiza cómo la experiencia laboral puede integrarse en la memoria personal, el sentido de pertenencia, la percepción de continuidad y la comprensión que cada individuo desarrolla de sí mismo. Este planteamiento permite considerar el trabajo como una posible fuente de significado e identidad, sin reducir toda la identidad personal a la ocupación desempeñada. La experiencia profesional puede ser importante, pero convive con otras dimensiones, como los vínculos afectivos, los valores, la participación social y los proyectos personales. Además, las condiciones laborales y las oportunidades disponibles influyen en la posibilidad de construir una identidad profesional estable [73].

Por ello, sería un error concluir que una persona que no alcanza el resultado esperado no ha aprendido nada o que su esfuerzo carece de valor. Una tarea puede fracasar por una estrategia inadecuada, por falta de preparación, por circunstancias imprevistas o por obstáculos que el individuo no podía superar razonablemente. En ocasiones, la experiencia permite identificar límites reales y abandonar un objetivo que ha dejado de ser viable. El aprendizaje no consiste siempre en insistir hasta conseguir lo deseado; también puede consistir en revisar la finalidad, modificar el procedimiento o reconocer que el coste de continuar es excesivo. La perseverancia adquiere valor cuando se acompaña de juicio, capacidad de adaptación y comprensión de las circunstancias.

Tampoco debe suponerse que toda dificultad fortalece necesariamente el carácter. Las exigencias proporcionadas pueden favorecer el aprendizaje, mientras que la sobrecarga prolongada, la explotación, la inseguridad constante o la ausencia de apoyo pueden deteriorar el bienestar y limitar la capacidad de actuar. La relación entre esfuerzo y desarrollo personal depende de las condiciones en que se produce la experiencia, de los recursos disponibles y de la posibilidad de aprender de ella. Defender el valor formativo del esfuerzo no implica idealizar el sufrimiento ni considerar que las personas necesitan padecer para madurar. La dificultad solo adquiere una función educativa cuando existe alguna posibilidad razonable de comprenderla, afrontarla y extraer de ella un aprendizaje.

La espera también debe interpretarse dentro de sus condiciones materiales. Posponer una satisfacción puede ser una decisión útil cuando permite alcanzar un objetivo importante, pero puede convertirse en una exigencia injusta si se pide a una persona que espere indefinidamente por una oportunidad que no llega o que acepte como sacrificio personal lo que constituye una barrera estructural. Una persona puede invertir años en su formación y encontrar dificultades persistentes para acceder a un empleo acorde con sus capacidades; otra puede trabajar de manera sostenida sin lograr una vivienda debido a la relación entre los precios y sus ingresos. En estos casos, la ausencia de recompensa no demuestra falta de esfuerzo ni convierte la espera en una experiencia formativa por sí misma. Para valorar sus efectos es necesario distinguir entre el tiempo necesario para desarrollar una capacidad y el tiempo impuesto por unas condiciones que impiden convertirla en una oportunidad efectiva.

La dimensión ontológica del esfuerzo que propone este ensayo debe entenderse, por tanto, como una reflexión sobre la relación entre la acción humana, el tiempo, la resistencia de la realidad y la construcción de la identidad. No se afirma que el esfuerzo sea el único origen de la conciencia de la realidad ni que toda identidad personal dependa de él. Se plantea que actuar de manera sostenida, afrontar las consecuencias y esperar resultados puede constituir una vía importante para aprender que los deseos no se convierten automáticamente en hechos y que las capacidades se desarrollan mediante procesos cuya duración no siempre podemos reducir. La experiencia del esfuerzo puede enseñar a reconocer tanto la eficacia de la propia acción como sus límites.

En una cultura que dispone de medios cada vez más rápidos para acceder a información, servicios y satisfacciones, esta distinción adquiere especial relevancia. La posibilidad de obtener algo con rapidez no significa que todas las capacidades necesarias para comprenderlo, utilizarlo o integrarlo en la propia vida puedan adquirirse con la misma velocidad. La información puede estar disponible de inmediato, pero el conocimiento exige elaboración; una herramienta puede facilitar una tarea, pero no siempre sustituye la comprensión necesaria para juzgar su resultado; una oportunidad puede presentarse de forma repentina, pero aprovecharla puede requerir preparación previa. La cuestión no es oponer de manera automática rapidez y esfuerzo, sino distinguir entre los procesos que la tecnología puede acelerar y aquellos que continúan necesitando experiencia, práctica, atención y criterio.

En consecuencia, el trabajo y la espera pueden actuar como articuladores de la conciencia de la realidad y configuradores de la identidad personal cuando permiten establecer una relación reflexiva entre intención, acción, consecuencias y aprendizaje. Su valor no reside en el sacrificio por sí mismo ni en la

obediencia a cualquier exigencia, sino en la posibilidad de comprender mejor el mundo y la propia capacidad de intervenir en él. Esta idea conduce al siguiente apartado, donde se analizará el esfuerzo como experiencia de causalidad: la relación entre actuar, persistir y reconocer las consecuencias, atendiendo tanto a la capacidad de agencia como a los límites que impiden interpretar todos los resultados como producto exclusivo de la voluntad individual.

5.2. EL ESFUERZO COMO EXPERIENCIA DE CAUSALIDAD: ACTUAR, PERSISTIR Y RECONOCER LAS CONSECUENCIAS

El esfuerzo adquiere una dimensión fundamental cuando permite comprender la relación entre las acciones y sus consecuencias. Actuar con una finalidad, invertir recursos para alcanzarla y observar los resultados constituye una experiencia mediante la cual las personas pueden aprender qué efectos producen sus decisiones, qué capacidades necesitan desarrollar y qué obstáculos limitan sus posibilidades. Esta relación entre acción y consecuencia no siempre es inmediata ni transparente: una misma conducta puede producir resultados diferentes según las circunstancias, y una decisión razonable puede no alcanzar el objetivo previsto. Sin embargo, cuando existe la posibilidad de observar, interpretar y revisar los resultados, el esfuerzo puede convertirse en una fuente de aprendizaje sobre la realidad y sobre la propia capacidad de intervenir en ella.

La causalidad experimentada a través de la acción no debe confundirse con la creencia de que cada resultado depende exclusivamente de la voluntad individual. Una persona puede estudiar durante meses y no superar una prueba; puede preparar cuidadosamente un proyecto y encontrar dificultades imprevistas; puede desempeñar su trabajo con responsabilidad y, aun así, perder su empleo debido a una reorganización empresarial. Estos resultados no eliminan necesariamente el valor de las acciones realizadas, pero obligan a reconocer que entre la conducta y sus consecuencias intervienen múltiples factores. El aprendizaje consiste, en parte, en identificar cuáles de esos factores dependen de la propia actuación, cuáles pueden modificarse mediante nuevas estrategias y cuáles escapan al control individual.

La psicología de la motivación ha estudiado cómo las personas interpretan las causas de sus éxitos y fracasos y cómo esas interpretaciones influyen en sus expectativas y conductas posteriores. Bernard Weiner, en su teoría de la atribución, distingue dimensiones como el lugar donde se sitúa la causa —en la persona o en las circunstancias—, su estabilidad en el tiempo y su grado de controlabilidad. Estas dimensiones ayudan a explicar por qué dos personas pueden reaccionar de manera distinta ante un resultado semejante.

Si un fracaso se interpreta como consecuencia de una estrategia modificable, puede estimular una revisión de la conducta; si se atribuye a una incapacidad permanente e inalterable, puede reducir las expectativas de éxito futuro. Sin embargo, no basta con atribuir el fracaso al esfuerzo para que la interpretación sea correcta: también es necesario examinar la dificultad de la tarea, las capacidades disponibles y las condiciones en que se desarrolló [44, 75].

Esta distinción tiene una importancia especial en la educación. Cuando un estudiante no alcanza el resultado esperado, decirle simplemente que debe esforzarse más puede ser insuficiente e incluso contraproducente si no se examinan las causas de la dificultad. Tal vez necesite dedicar más tiempo, pero también puede requerir otro método de estudio, una explicación diferente, recursos de apoyo o unas condiciones que le permitan concentrarse. La responsabilidad educativa no consiste en atribuir automáticamente el resultado a una falta de voluntad, sino en ayudar a identificar qué puede modificarse y qué tipo de intervención tiene mayores posibilidades de mejorar el aprendizaje. Al mismo tiempo, ofrecer apoyo no debería significar eliminar toda exigencia ni sustituir permanentemente la actuación del estudiante. El propósito es que aprenda a comprender los problemas y a participar activamente en su resolución.

La persistencia representa una segunda dimensión de esta experiencia de causalidad. Iniciar una acción puede depender de una intención momentánea; mantenerla exige afrontar el tiempo, las dificultades y la posibilidad de no obtener una recompensa inmediata. La continuidad permite acumular práctica, corregir procedimientos y comprobar si una estrategia funciona. No obstante, persistir no equivale a repetir indefinidamente la misma conducta. La perseverancia eficaz requiere una relación entre la finalidad perseguida, la información obtenida durante el proceso y la disposición a modificar los medios cuando dejan de resultar adecuados. Insistir sin aprender de los resultados puede convertirse en obstinación; abandonar ante el primer obstáculo puede impedir descubrir capacidades que solo se desarrollan mediante la práctica. La diferencia no reside simplemente en cuánto tiempo se insiste, sino en cómo se interpreta la experiencia y se adapta la acción.

La teoría de la autoeficacia de Albert Bandura aporta otra perspectiva relevante. La autoeficacia se refiere a las creencias que una persona mantiene acerca de su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para afrontar una tarea determinada. Estas creencias influyen en la elección de actividades, en el esfuerzo que se está dispuesto a invertir y en la persistencia ante los obstáculos. Las experiencias previas de dominio —haber afrontado una tarea y comprobar que se puede resolver— constituyen una fuente especialmente importante para desarrollarlas [76]. Sin

embargo, la autoeficacia no debe confundirse con una capacidad objetiva ni con la garantía de éxito. Una persona puede sobreestimar sus posibilidades o infravalorarlas; además, la confianza en la propia capacidad solo puede traducirse en resultados cuando existen condiciones razonables para actuar. La experiencia, la evaluación realista y el aprendizaje progresivo ayudan a ajustar esa confianza a las exigencias de la tarea.

Desde una perspectiva formativa, uno de los resultados más importantes del esfuerzo no es únicamente la consecución de un objetivo, sino el desarrollo de la capacidad para evaluar la propia conducta. Cuando una persona aprende a planificar, actuar, revisar los resultados y corregir sus errores, deja de depender exclusivamente de instrucciones externas para orientar sus decisiones. Comienza a construir criterios propios sobre lo que funciona, lo que necesita mejorar y cuándo debe solicitar ayuda. Esta capacidad de autorregulación favorece la autonomía porque transforma la experiencia en una fuente de orientación para actuaciones futuras. No se trata de alcanzar una independencia absoluta, sino de adquirir recursos para participar de manera cada vez más consciente en las decisiones que afectan a la propia vida.

Reconocer las consecuencias implica, además, comprender que las decisiones tienen efectos que pueden extenderse más allá de la satisfacción inmediata. Cumplir un compromiso, terminar una tarea compartida o administrar los recursos disponibles afecta a otras personas y a las posibilidades futuras de actuación. La responsabilidad se desarrolla cuando el individuo aprende a relacionar sus elecciones con esos efectos, a reparar los daños cuando corresponde y a asumir que algunas decisiones requieren renunciar a alternativas incompatibles. Este aprendizaje no exige que todas las consecuencias sean negativas ni que la persona experimente un castigo cada vez que se equivoca. Exige que exista una relación comprensible entre la conducta, sus efectos y la oportunidad de aprender de ellos.

No obstante, el reconocimiento de las consecuencias también debe incluir las circunstancias que reducen el margen de control. La misma conducta no tiene por qué producir el mismo resultado en contextos diferentes, y la desigualdad de recursos puede hacer que los errores tengan costes muy distintos para unas personas y otras. Quien dispone de apoyo familiar puede recuperarse de una decisión económica equivocada con mayor facilidad que quien carece de ahorros o de una red de seguridad. Quien puede dedicar tiempo a practicar sin preocuparse por sus ingresos inmediatos se encuentra en una situación diferente de quien debe combinar el aprendizaje con una jornada laboral exigente. Reconocer estas diferencias no elimina la responsabilidad individual; permite evaluarla con mayor precisión y evitar que el resultado final se convierta en la única medida del mérito.

Por este motivo, el esfuerzo no debe interpretarse como una especie de contrato infalible entre sacrificio y recompensa. No existe una ley general que garantice que cada hora invertida producirá un beneficio proporcional, que la dedicación siempre será reconocida o que la perseverancia conducirá necesariamente al éxito. En ocasiones, el esfuerzo permite alcanzar un objetivo; en otras, proporciona experiencia útil para una actividad posterior; y también puede revelar que una meta no es viable o que las condiciones existentes hacen necesario cambiar de estrategia. La experiencia causal se vuelve más completa cuando permite comprender tanto la influencia de la acción como la incertidumbre de sus resultados. Aprender a actuar significa también aprender a interpretar aquello que no ha podido controlarse.

Esta consideración resulta esencial para evitar dos errores opuestos. El primero consiste en atribuir cualquier éxito a la virtud individual y cualquier fracaso a la falta de esfuerzo, ignorando la suerte, los recursos de partida, la dificultad de la tarea y las oportunidades disponibles. El segundo consiste en concluir que, puesto que las circunstancias influyen en los resultados, las decisiones personales carecen de importancia. Ambas posiciones simplifican la relación entre la persona y su entorno. La acción individual puede marcar diferencias reales sin ser la única causa de los resultados; las restricciones estructurales pueden limitar las posibilidades sin eliminar toda capacidad de respuesta. La madurez exige aprender a distinguir estos factores y ajustar la responsabilidad a las circunstancias concretas.

La dimensión filosófica del esfuerzo reside, en este sentido, en la posibilidad de transformar la acción en conocimiento y el conocimiento en una forma más consciente de actuar. No basta con realizar una actividad ni con soportar sus dificultades: es necesario comprender, en la medida de lo posible, qué se ha hecho, qué efectos ha producido, qué puede aprenderse y qué debería modificarse. El esfuerzo que no permite ninguna revisión puede convertirse en repetición mecánica; el esfuerzo acompañado de reflexión puede ampliar la capacidad de juicio y favorecer una relación más realista con las propias posibilidades. Esta idea no convierte toda experiencia en una lección automática, pero señala la importancia de la reflexión para que la experiencia produzca aprendizaje.

En conclusión, el esfuerzo puede enseñar causalidad cuando permite relacionar intención, acción, persistencia y consecuencias sin confundir esa relación con un control absoluto sobre los resultados. Su valor formativo no reside en garantizar el éxito, sino en desarrollar la capacidad para actuar con propósito, evaluar lo sucedido, corregir los errores y asumir responsabilidades proporcionadas a las posibilidades reales de intervención. La autonomía se fortalece cuando la persona deja de interpretar cada éxito como prueba de una capacidad ilimitada y cada fracaso como demostración de una

incapacidad definitiva. Entre ambos extremos se encuentra una comprensión más madura de la acción: reconocer que nuestras decisiones importan, que podemos aprender de sus efectos y que la realidad impone límites que también debemos aprender a identificar.

Esta reflexión conduce al siguiente apartado, dedicado a la formación de la autonomía a través de la dificultad y la responsabilidad. Allí examinaremos en qué condiciones las exigencias contribuyen al desarrollo personal y cuándo, por el contrario, la dificultad deja de ser una oportunidad de aprendizaje y se convierte en una carga que limita la capacidad de actuar.

5.3. LA FORMACIÓN DE LA AUTONOMÍA A TRAVÉS DE LA DIFICULTAD Y LA RESPONSABILIDAD

La autonomía personal no aparece de manera espontánea cuando una persona alcanza determinada edad ni consiste simplemente en disponer de libertad para elegir. Se desarrolla progresivamente mediante experiencias en las que el individuo aprende a tomar decisiones, valorar alternativas, afrontar dificultades y asumir las consecuencias de sus actos. Para que este proceso se produzca, no basta con permitir que una persona actúe por sí misma; también necesita oportunidades adecuadas para adquirir capacidades, comprender las exigencias de cada situación y comprobar que sus decisiones tienen efectos reales. La autonomía constituye, por tanto, una capacidad que se forma mediante la interacción entre la experiencia personal, el acompañamiento de otras personas y las condiciones materiales y sociales en las que se desarrolla la vida.

La dificultad puede desempeñar una función importante en ese proceso porque obliga a movilizar recursos que todavía no se dominan por completo. Resolver un problema, aprender una habilidad, cumplir una obligación o afrontar una situación desconocida puede exigir planificación, paciencia, revisión de errores y capacidad para tolerar la incertidumbre. Cuando la persona dispone de apoyo suficiente y puede intervenir activamente en la resolución del problema, estas experiencias pueden ampliar sus competencias y su confianza para afrontar situaciones futuras. Sin embargo, no toda dificultad tiene un valor formativo. Una exigencia que supera de manera persistente los recursos disponibles, carece de sentido comprensible o no ofrece posibilidades razonables de aprendizaje puede generar impotencia y desaliento en lugar de autonomía. La cuestión educativa no consiste en multiplicar los obstáculos, sino en crear condiciones para que las personas aprendan a enfrentarse a ellos de manera progresiva.

Esta distinción resulta especialmente relevante durante la infancia y la adolescencia, etapas en las que la capacidad de tomar decisiones y regular

la propia conducta continúa desarrollándose. La protección adulta es necesaria, pero su función no debería limitarse a evitar cualquier experiencia desagradable. También debe permitir que los menores participen gradualmente en tareas y decisiones acordes con sus capacidades. Cuando una persona adulta resuelve de forma sistemática todos los problemas que podría afrontar el menor, puede reducir las oportunidades de practicar habilidades que más adelante necesitará utilizar sin esa ayuda. Por el contrario, delegar responsabilidades para las que todavía no dispone de recursos suficientes tampoco favorece necesariamente su desarrollo. La intervención educativa exige reconocer cuándo es necesario ayudar directamente, cuándo conviene acompañar y cuándo resulta apropiado permitir que la persona actúe por sí misma.

La teoría de la autodeterminación ofrece un marco útil para comprender este equilibrio. Desde esta perspectiva, la motivación y el desarrollo personal se relacionan con la satisfacción de necesidades psicológicas fundamentales, entre ellas la autonomía, la competencia y la vinculación con otras personas. La autonomía no se identifica aquí con hacer siempre lo que uno desea ni con prescindir de toda autoridad externa. Se refiere, más bien, a experimentar las propias acciones como decisiones que se comprenden y se asumen, en lugar de vivirlas exclusivamente como imposiciones. Una persona puede aceptar una norma, cumplir un compromiso o realizar una tarea exigente de manera autónoma cuando comprende su finalidad y reconoce su sentido, aunque no haya elegido libremente todas las circunstancias en las que debe actuar [33].

La investigación sobre el apoyo a la autonomía en el contexto familiar señala que las prácticas educativas que combinan reconocimiento de la perspectiva del menor, participación activa y orientación adecuada se relacionan con resultados positivos en distintos ámbitos del desarrollo. Una revisión sistemática de 63 estudios sobre los factores asociados al apoyo parental a la autonomía subraya que este comportamiento depende de una combinación de características familiares, personales y situacionales; no puede explicarse únicamente por el nivel socioeconómico ni por una disposición educativa aislada [77]. Esto invita a evitar las explicaciones simplistas sobre las familias: la capacidad para acompañar el desarrollo de los hijos también puede verse condicionada por el estrés, la disponibilidad de tiempo, los recursos materiales y las experiencias previas de los propios adultos.

El apoyo a la autonomía tampoco debe confundirse con la ausencia de normas. Los límites claros y coherentes pueden proporcionar un marco de seguridad dentro del cual una persona aprende a anticipar consecuencias y regular su conducta. Una norma que se explica, se aplica de manera consistente y se adapta a la edad puede ayudar a comprender qué

responsabilidades acompañan a determinadas libertades. Por el contrario, las prohibiciones arbitrarias, las sanciones imprevisibles o las exigencias contradictorias dificultan que la persona entienda el sentido de sus obligaciones. El objetivo no es que obedezca indefinidamente sin cuestionar, sino que llegue a comprender los criterios que justifican las normas y desarrolle la capacidad de actuar responsablemente incluso cuando no existe una supervisión inmediata [32, 34].

En este sentido, la responsabilidad es uno de los vínculos principales entre la autonomía y la experiencia de la dificultad. Ser responsable no significa responder de manera individual por todo cuanto sucede, sino reconocer las obligaciones que corresponden a la propia posición, actuar de acuerdo con ellas y asumir las consecuencias que razonablemente pueden atribuirse a las propias decisiones. Un estudiante tiene responsabilidades respecto a su aprendizaje; un profesional, respecto a los compromisos asociados a su trabajo; y una persona que participa en una tarea compartida, respecto a los demás integrantes. Estas obligaciones no eliminan la necesidad de apoyo ni convierten a todas las personas en igualmente capaces de responder en cualquier circunstancia. La responsabilidad debe ser proporcionada a las capacidades, la información disponible y el margen real de actuación.

El desarrollo de la autonomía requiere, además, aprender a distinguir entre recibir ayuda y depender permanentemente de que otros sustituyan la propia acción. La ayuda puede ser indispensable para adquirir una habilidad, superar una dificultad o acceder a oportunidades que de otro modo resultarían inaccesibles. En muchas situaciones, pedir orientación constituye precisamente una conducta responsable. La dependencia problemática aparece cuando la persona queda sistemáticamente excluida de las decisiones que le corresponden o cuando otros realizan por ella tareas que podría aprender a asumir de forma progresiva. La diferencia no reside en recibir o no recibir ayuda, sino en si esa ayuda amplía la capacidad futura de actuar o mantiene innecesariamente la sustitución de la iniciativa personal.

La investigación educativa respalda la importancia de distinguir entre proporcionar autonomía y abandonar al estudiante a su suerte. Un metaanálisis publicado por Mammadov y Schroeder, que integró 153 estudios y 213.612 participantes, encontró asociaciones positivas entre el apoyo percibido a la autonomía por parte de docentes y progenitores y diversos resultados de aprendizaje, como la motivación autónoma, la implicación académica y las creencias sobre las propias capacidades. La relación global fue moderada y presentó variaciones según el resultado analizado y la fuente de apoyo; la asociación con el rendimiento académico fue más débil que la observada para otras dimensiones del aprendizaje [78]. Estos resultados respaldan la relevancia del apoyo a la autonomía, pero no demuestran que

una única práctica educativa produzca idénticos efectos en todos los estudiantes ni que la autonomía pueda desarrollarse al margen de otras condiciones.

La dificultad también puede contribuir a que una persona revise la imagen que tiene de sus propias capacidades. Al afrontar una tarea que inicialmente parece inabordable y descubrir que puede resolver una parte de ella, el individuo obtiene información concreta sobre lo que sabe hacer y sobre lo que necesita aprender. Esta experiencia puede ampliar su confianza y favorecer una disposición más activa ante desafíos posteriores. Sin embargo, esa confianza no debería construirse mediante elogios indiscriminados ni mediante la promesa de que cualquier objetivo se encuentra al alcance de quien se esfuerza lo suficiente. La percepción de competencia resulta más sólida cuando se apoya en experiencias reales, en una valoración razonable de los avances y en la comprensión de que las capacidades pueden desarrollarse sin ser ilimitadas.

La autonomía incluye asimismo la capacidad de aceptar que las decisiones implican renuncias. Elegir una finalidad supone, en muchas ocasiones, dedicarle recursos que ya no estarán disponibles para otras actividades. Mantener un compromiso puede exigir posponer una satisfacción, distribuir el tiempo o rechazar alternativas incompatibles. Aprender a gestionar estas decisiones permite reconocer que la libertad no consiste en conservar todas las posibilidades abiertas de manera indefinida, sino en poder orientar la propia conducta hacia objetivos que se consideran valiosos. Esta capacidad no exige una disciplina rígida ni la eliminación del ocio y el descanso; requiere aprender a establecer prioridades y a comprender las consecuencias de las elecciones.

Ahora bien, una educación orientada a la autonomía no debe convertir el fracaso en una prueba moral. Equivocarse forma parte del aprendizaje, y algunas decisiones solo pueden evaluarse adecuadamente después de haber comprobado sus efectos. La respuesta educativa más útil no consiste siempre en evitar las consecuencias ni en imponer un castigo, sino en ayudar a comprender qué ha ocurrido, qué parte de la situación podía controlarse y qué alternativas existen para actuar de otro modo. En ocasiones será necesario reparar un daño o cumplir una obligación incumplida; en otras, bastará con revisar una estrategia. La consecuencia debe guardar relación con la conducta y contribuir, en la medida de lo posible, a desarrollar criterio y responsabilidad, en lugar de limitarse a provocar temor a equivocarse.

También es necesario reconocer que la autonomía se desarrolla en condiciones desiguales. Algunas personas disponen de recursos familiares, educativos y económicos que les permiten asumir riesgos, aprender de sus

errores y recuperarse de una decisión desfavorable. Otras afrontan consecuencias más graves ante el mismo error porque carecen de apoyo o de alternativas. Una formación realista para la autonomía debe tener en cuenta esas diferencias y ofrecer apoyos adecuados, sin confundir la equidad con la eliminación de toda responsabilidad. El propósito no es exigir exactamente lo mismo a quienes se encuentran en circunstancias distintas, sino favorecer que cada persona pueda asumir progresivamente responsabilidades reales y desarrollar capacidades efectivas para actuar.

La reflexión filosófica que propone este ensayo se sitúa precisamente en ese punto: la autonomía no equivale a una independencia absoluta, sino a la capacidad de orientar la propia conducta con criterio, comprender las consecuencias de las decisiones y reconocer tanto las obligaciones como los límites personales y sociales. La dificultad puede formar parte de ese aprendizaje cuando se convierte en una experiencia comprensible y abordable; la responsabilidad le proporciona continuidad, porque obliga a relacionar las decisiones con sus efectos y con los compromisos adquiridos. Sin estas oportunidades, la libertad corre el riesgo de quedar reducida a una posibilidad formal de elección; sin apoyo y condiciones adecuadas, la responsabilidad puede transformarse en una exigencia desproporcionada.

En conclusión, la formación de la autonomía requiere un equilibrio entre protección y participación, orientación y libertad, apoyo y responsabilidad. Las personas necesitan oportunidades para decidir y actuar, pero también recursos para comprender las situaciones, límites que hagan previsibles las consecuencias y acompañamiento que no sustituya indefinidamente su iniciativa. La dificultad no constituye un bien por sí misma, del mismo modo que la comodidad no representa necesariamente un obstáculo para el desarrollo. Lo decisivo es si las condiciones en que se vive permiten adquirir capacidades, aprender de la experiencia y asumir progresivamente el gobierno de la propia conducta. Esta conclusión prepara el siguiente apartado, donde examinaremos la tensión entre la perseverancia como valor y la cultura de la satisfacción inmediata, atendiendo a las transformaciones de las expectativas y sin dar por demostrada una supuesta pérdida general de esfuerzo en las generaciones jóvenes.

5.4. DEL VALOR DE LA PERSEVERANCIA A LA CULTURA DE LA SATISFACCIÓN INMEDIATA

La perseverancia ha sido tradicionalmente considerada una capacidad importante para alcanzar objetivos que requieren tiempo, aprendizaje y continuidad. Su valor no reside únicamente en soportar una tarea difícil, sino en mantener una finalidad suficientemente significativa mientras se afrontan

obstáculos, se corrigen errores y se adaptan las estrategias. En muchas actividades humanas, el resultado depende de una acumulación progresiva de experiencias: el conocimiento necesita asimilación, las habilidades requieren práctica y los proyectos complejos exigen coordinar acciones a lo largo del tiempo. La perseverancia permite sostener esos procesos sin exigir que cada etapa proporcione una recompensa inmediata. Sin embargo, no constituye una virtud ilimitada: su utilidad depende del objetivo perseguido, de la viabilidad de alcanzarlo y de la capacidad para reconocer cuándo es necesario cambiar de rumbo.

La cultura de la satisfacción inmediata puede entenderse como un entorno en el que numerosas necesidades, deseos y estímulos encuentran respuestas rápidas y accesibles. La expansión del consumo, los servicios bajo demanda, la comunicación instantánea y las plataformas digitales ha reducido el tiempo de espera en numerosas actividades cotidianas. Obtener información, comunicarse con otra persona, acceder a contenidos audiovisuales o adquirir determinados productos puede requerir hoy menos tiempo y esfuerzo que en etapas anteriores. Estas transformaciones ofrecen ventajas evidentes, pero también modifican las expectativas sobre la disponibilidad de los resultados. Cuando una respuesta rápida se convierte en una experiencia habitual, puede resultar más difícil aceptar que otras actividades —como aprender una profesión, desarrollar un proyecto creativo o construir una relación de confianza— continúan sujetas a procesos que no pueden acelerarse indefinidamente.

Esta diferencia no implica que la rapidez sea perjudicial ni que la tecnología debilite necesariamente la perseverancia. La rapidez puede eliminar obstáculos innecesarios, facilitar el acceso al conocimiento y liberar tiempo para actividades más complejas. El problema aparece cuando se confunde la velocidad con la profundidad o se espera que todas las experiencias proporcionen el mismo grado de satisfacción inmediata. Una herramienta puede ofrecer una respuesta en segundos, pero comprender su significado puede exigir estudio; una plataforma puede mostrar resultados de forma continua, pero desarrollar una competencia requiere práctica y evaluación; una compra puede satisfacer un deseo, pero no garantiza que desaparezca la necesidad que lo motivó. La cuestión fundamental no es la rapidez de los medios, sino la capacidad de distinguir entre aquello que puede resolverse inmediatamente y aquello que requiere un proceso de desarrollo.

La psicología distingue entre la demora de la gratificación, el autocontrol y la perseverancia, aunque estos procesos se encuentran relacionados. La demora de la gratificación consiste en posponer una recompensa disponible para obtener otra que se considera más valiosa; el autocontrol comprende la regulación de impulsos y conductas en función de objetivos; y la perseveran-

cia implica mantener el esfuerzo durante un periodo de tiempo. Una persona puede ser capaz de esperar sin mantener una actividad exigente, del mismo modo que puede perseverar en una tarea sin renunciar a todas las satisfacciones inmediatas. Esta distinción evita convertir comportamientos diferentes en una única cualidad moral. La investigación de Duckworth y Gross señala que el autocontrol y la perseverancia orientada a objetivos están relacionados, pero no son equivalentes, y que su contribución depende de las circunstancias y de la conducta analizada [40].

La capacidad de esperar tampoco debe evaluarse al margen de las expectativas sobre el futuro. Posponer una recompensa tiene sentido cuando existe una probabilidad razonable de obtener el resultado esperado y cuando el beneficio compensa el coste de la espera. Si una persona no confía en que la recompensa prometida llegará, elegir una satisfacción inmediata puede ser una decisión racional, no necesariamente una muestra de impulsividad. La investigación de Watts, Duncan y Quan sobre la demora de la gratificación en la infancia mostró que las asociaciones entre el comportamiento observado en una tarea de espera y determinados resultados posteriores se reducían considerablemente al controlar factores del entorno familiar y social [37]. Este hallazgo obliga a evitar la interpretación simplista según la cual quien espera más demuestra siempre mayor madurez o tendrá necesariamente más éxito en la vida.

La transformación digital introduce nuevas condiciones para la gestión de la atención y de las recompensas. Muchas plataformas ofrecen una sucesión de estímulos, notificaciones y contenidos que pueden consultarse en cualquier momento. En determinadas circunstancias, esta disponibilidad compite con actividades que exigen atención sostenida y cuyos beneficios se perciben a más largo plazo. La posibilidad de interrumpir una tarea para consultar un mensaje o cambiar de contenido puede dificultar la continuidad, especialmente cuando esas interrupciones se convierten en un hábito. No obstante, el efecto depende del tipo de actividad digital, del tiempo de uso, del contexto y de la capacidad de regulación de cada persona. La OCDE, en su informe sobre la vida de los niños en la era digital, destaca tanto las oportunidades educativas y sociales de los entornos digitales como los riesgos asociados a determinados patrones de uso y la necesidad de distinguir entre experiencias diferentes [3].

La disponibilidad permanente de estímulos también puede influir en la forma de organizar el tiempo. Las actividades que proporcionan una respuesta rápida ofrecen una señal inmediata de satisfacción, mientras que otras —estudiar una materia compleja, practicar una disciplina artística o completar una formación profesional— pueden exigir un esfuerzo prolongado antes de mostrar resultados reconocibles. Esta diferencia puede generar una

competencia por la atención, pero no permite concluir que las actividades lentas sean siempre superiores ni que las recompensas rápidas carezcan de valor. El ocio, el juego y el descanso forman parte de una vida equilibrada. El problema surge cuando la búsqueda constante de estímulos desplaza de manera persistente actividades importantes para el aprendizaje, el bienestar o el cumplimiento de responsabilidades.

Un informe de la OCDE publicado en 2025 sobre el tiempo dedicado al ocio digital y el aprendizaje de estudiantes de quince años ofrece un ejemplo de la necesidad de evitar conclusiones absolutas. El estudio encontró que las relaciones negativas entre el tiempo dedicado al ocio digital fuera del horario escolar y determinados indicadores académicos y de pertenencia escolar aparecían especialmente a partir de niveles elevados de uso, mientras que un uso moderado combinado con tiempo dedicado al aprendizaje se asociaba con mejores resultados académicos y de bienestar que otras combinaciones analizadas [80]. Estos resultados no demuestran que el ocio digital cause por sí solo un deterioro académico ni establecen una cantidad universal de uso adecuada para todas las personas. Sí sugieren que la distribución del tiempo entre actividades puede ser relevante y que conviene estudiar los patrones de uso en lugar de considerar perjudicial cualquier contacto con la tecnología.

La cultura de la satisfacción inmediata tampoco puede explicarse exclusivamente mediante los dispositivos digitales. El consumo contemporáneo ofrece múltiples formas de gratificación rápida, pero las expectativas sobre el bienestar también se relacionan con la publicidad, la comparación social, las prácticas familiares y las normas culturales sobre el éxito. Cuando la satisfacción se asocia principalmente con adquirir, experimentar o mostrar novedades, el deseo puede desplazarse hacia nuevos objetos o experiencias antes de que la satisfacción anterior se consolide. Esta dinámica no afecta por igual a todas las personas ni permite atribuir el consumismo a una generación concreta. Constituye una posibilidad cultural que debe analizarse en relación con las condiciones económicas, las estrategias comerciales y las formas de reconocimiento social.

En este contexto, la perseverancia no debería defenderse como una obligación de renunciar a la satisfacción presente en favor de un futuro hipotético. La vida humana necesita equilibrio entre objetivos a largo plazo, necesidades inmediatas, descanso y relaciones personales. Una planificación que excluye sistemáticamente el bienestar presente puede convertirse en una fuente de agotamiento, mientras que una orientación centrada exclusivamente en la satisfacción inmediata puede dificultar el desarrollo de proyectos que requieren continuidad. La capacidad madura consiste en distribuir la atención y los recursos de acuerdo con las prioridades,

comprender los costes de cada elección y revisar los objetivos cuando cambian las circunstancias. Perseverar significa mantener una dirección razonable, no sacrificar cualquier otra dimensión de la vida.

Desde el punto de vista educativo, esta capacidad se desarrolla mediante experiencias que permiten establecer objetivos, organizar el tiempo, recibir información sobre los avances y aprender a regular la conducta. La revisión de Wesarg-Menzel y sus colaboradores sobre el desarrollo de la autorregulación desde la infancia hasta la adolescencia señala que las capacidades de regulación, los objetivos y la motivación evolucionan de manera relacionada, y que la familia, el profesorado y los iguales intervienen en ese proceso mediante distintas vías de socialización [79]. La autorregulación no consiste únicamente en resistir impulsos: también requiere saber qué objetivos merecen esfuerzo y disponer de estrategias para perseguirlos. Por ello, educar para la perseverancia implica algo más que exigir paciencia; requiere ayudar a construir propósitos comprensibles y desarrollar recursos para sostenerlos.

También es necesario reconocer que la perseverancia depende, en parte, de las condiciones en que se desarrolla una actividad. La incertidumbre económica, la falta de descanso, la sobrecarga de obligaciones o la ausencia de perspectivas razonables pueden reducir la capacidad para mantener esfuerzos prolongados. Una persona que debe atender simultáneamente varias necesidades urgentes puede tener dificultades para concentrar sus recursos en objetivos de largo plazo, aunque valore esos objetivos y desee alcanzarlos. Interpretar todas estas dificultades como una falta de voluntad supone ignorar las condiciones que hacen posible o difícil la autorregulación. La defensa de la perseverancia debe ir acompañada, por tanto, de una evaluación de las exigencias y de los recursos disponibles.

La dimensión filosófica de este apartado reside en distinguir entre la posibilidad de obtener una satisfacción y la capacidad de construir algo cuyo valor se despliega con el tiempo. El deseo puede surgir de forma inmediata, pero no determina por sí mismo qué merece atención, qué requiere aprendizaje o qué obligaciones deben cumplirse. La perseverancia permite establecer una relación entre el presente y una finalidad futura, mientras que la reflexión permite evaluar si esa finalidad continúa siendo valiosa. En este sentido, la madurez no consiste en rechazar la satisfacción inmediata, sino en dejar de considerarla el criterio exclusivo para organizar la conducta. La libertad adquiere profundidad cuando incluye la capacidad de elegir qué deseos atender, cuáles posponer y cuáles conviene abandonar.

En conclusión, la tensión entre perseverancia y satisfacción inmediata no debe interpretarse como una lucha entre una virtud antigua y una juventud contemporánea supuestamente incapaz de esperar. Se trata de un problema

más amplio relacionado con la organización del tiempo, las expectativas, los estímulos disponibles y las oportunidades para desarrollar la autorregulación. La tecnología puede facilitar la gratificación rápida, pero también puede apoyar el aprendizaje y la planificación; la espera puede ser útil, pero no siempre resulta racional; y el esfuerzo puede desarrollar capacidades, pero no garantiza el éxito. El desafío consiste en formar personas capaces de combinar el disfrute del presente con la construcción de objetivos significativos, manteniendo una relación realista entre deseo, tiempo y responsabilidad.

Esta reflexión conduce al siguiente apartado, donde examinaremos la confusión entre deseo, necesidad y derecho. Allí será necesario precisar cuándo una aspiración constituye una preferencia personal, cuándo responde a una necesidad relevante y cuándo existe un derecho que debe ser reconocido con independencia de los méritos o del esfuerzo individual.

5.5. LA CONFUSIÓN ENTRE DESEO, NECESIDAD Y DERECHO

Una de las dificultades de las sociedades de la abundancia no consiste únicamente en la multiplicación de los bienes disponibles, sino también en la transformación de las expectativas que se construyen alrededor de ellos. Cuando determinadas comodidades, experiencias o formas de reconocimiento se vuelven habituales, pueden dejar de percibirse como posibilidades deseables y empezar a considerarse condiciones normales de la vida. El cambio no se produce necesariamente porque hayan aumentado las necesidades humanas fundamentales, sino porque el entorno social modifica aquello que cada persona considera suficiente, aceptable o merecido. De este modo, una aspiración legítima puede convertirse progresivamente en una expectativa rígida, y la imposibilidad de satisfacerla puede experimentarse como una privación injusta incluso cuando no existe un derecho vulnerado. Esta interpretación no implica que toda insatisfacción sea caprichosa ni que las sociedades prósperas hayan eliminado las necesidades materiales; plantea, más bien, la conveniencia de examinar cómo se forman las expectativas y qué relación mantienen con las condiciones reales de vida.

Para avanzar en ese análisis conviene distinguir tres categorías que a menudo se confunden. El deseo expresa una inclinación hacia algo que se considera atractivo, satisfactorio o valioso. La necesidad remite a aquello cuya ausencia compromete de manera significativa la supervivencia, la integridad, el desarrollo o el bienestar de una persona, aunque la delimitación de ciertas necesidades psicológicas y sociales exige criterios teóricos y empíricos específicos. La teoría de la autodeterminación, por ejemplo, estudia la autonomía, la competencia y la vinculación con otras personas

como necesidades psicológicas básicas relacionadas con el desarrollo y el bienestar [81]. El derecho, por su parte, pertenece a un marco normativo, jurídico o moral que establece qué puede exigirse legítimamente, a quién corresponde una obligación y bajo qué condiciones. Estas categorías pueden coincidir, pero no son equivalentes: podemos desear algo que no necesitamos, necesitar algo que no deseamos conscientemente y tener derecho a determinadas garantías aunque no hayamos realizado un esfuerzo previo para obtenerlas.

Esta última distinción resulta fundamental para evitar una interpretación simplista del principio de esfuerzo. No todos los derechos se adquieren mediante el mérito, ni la dignidad humana depende de la productividad, del rendimiento académico o de la capacidad económica. El acceso a la protección frente a la violencia, a la educación básica o a una atención sanitaria necesaria no debería confundirse con la obtención de un premio por haber demostrado perseverancia. A la vez, que una persona tenga derecho a determinadas garantías no significa que cualquier preferencia individual deba convertirse en una obligación para los demás. La discusión requiere, por tanto, diferenciar entre derechos reconocidos, necesidades que requieren atención y expectativas cuya satisfacción depende de recursos limitados, acuerdos sociales o decisiones personales. Confundir estas dimensiones puede conducir tanto a exigir como derecho lo que constituye una preferencia como a negar derechos legítimos a quienes no pueden demostrar que los merecen.

La psicología social ha estudiado una distinción relacionada: la diferencia entre lo que una persona considera que alguien merece por sus acciones y aquello a lo que tiene derecho conforme a reglas, normas o criterios de legitimidad. Feather mostró que merecimiento y derecho no son conceptos intercambiables: la valoración de lo merecido puede depender del esfuerzo o de la ayuda prestada, mientras que la atribución de un derecho responde a otro marco de evaluación [49]. Esta diferencia permite comprender dos errores opuestos. El primero consiste en pensar que el deseo intenso, por el hecho de experimentarse como importante, basta para justificar una exigencia. El segundo consiste en suponer que quien no ha logrado un resultado mediante su esfuerzo carece por ello de legitimidad para reclamar protección o justicia. Ambos errores simplifican la relación entre responsabilidad individual y obligaciones colectivas. Una sociedad justa necesita reconocer el esfuerzo sin convertirlo en el único criterio de acceso a los bienes, y proteger derechos sin confundir esa protección con la satisfacción ilimitada de cualquier deseo.

En el ámbito familiar, esta confusión puede adquirir una dimensión educativa. Cuando los adultos intentan satisfacer de forma inmediata todas las peticiones de los hijos, evitarles cualquier decepción o compensar con

bienes materiales las dificultades que ellos mismos experimentaron, pueden transmitir involuntariamente la idea de que desear algo constituye una razón suficiente para obtenerlo. No se trata de afirmar que las familias actuales actúen de esta manera de forma generalizada, ni de considerar perjudicial toda concesión material. El problema aparece cuando la satisfacción sustituye sistemáticamente a la negociación, a la espera, a la explicación de los límites o a la participación del niño en responsabilidades adecuadas a su edad. En esas circunstancias, la oportunidad de aprender que los recursos son finitos, que otras personas también tienen necesidades y que algunas decisiones requieren renunciar a alternativas puede quedar reducida. La educación para la autonomía no exige frustrar deliberadamente a los hijos, sino ayudarlos a comprender por qué unas peticiones pueden atenderse, otras deben aplazarse y algunas no pueden satisfacerse.

La misma cuestión se extiende al entorno social. La publicidad, el consumo y las plataformas digitales pueden multiplicar la exposición a estilos de vida, bienes y experiencias que se presentan como señales de éxito, pertenencia o reconocimiento. La comparación reiterada con esos modelos puede hacer que una situación objetivamente suficiente se perciba como insuficiente, o que una aspiración socialmente promovida se interprete como una necesidad personal inaplazable. Sin embargo, no cabe atribuir este proceso exclusivamente a la tecnología ni suponer que todas las personas responden del mismo modo a los estímulos de consumo. Las condiciones económicas, la posición social, las experiencias familiares y los valores individuales influyen en la manera de interpretar lo que se desea y lo que se considera justo. El análisis debe centrarse, por ello, en los mecanismos que convierten ciertos deseos en expectativas rígidas, no en culpabilizar a quienes aspiran a mejorar sus condiciones de vida.

Desde una perspectiva filosófica, la madurez puede entenderse parcialmente como la capacidad de establecer una relación reflexiva con los propios deseos: reconocerlos sin obedecerlos automáticamente, distinguir entre lo que se quiere y lo que resulta necesario, y aceptar que una preferencia personal no determina por sí sola las obligaciones de los demás. Esta capacidad no exige renunciar a la ambición ni aceptar pasivamente cualquier privación. También requiere cuestionar las condiciones sociales que impiden satisfacer necesidades fundamentales y diferenciar la limitación razonable de la injusticia estructural. En consecuencia, la responsabilidad individual no puede utilizarse como explicación universal de toda dificultad, del mismo modo que las restricciones del entorno no eliminan toda posibilidad de decisión personal. La autonomía se desarrolla precisamente en esa tensión entre aspiraciones, límites, derechos y responsabilidades.

La erosión del principio de esfuerzo, si se produce, no debería definirse como una simple pérdida de voluntad o como una característica atribuible a una

generación. Una formulación más rigurosa consiste en investigar si ciertos entornos familiares y culturales debilitan la capacidad de diferenciar entre lo deseado, lo necesario y lo legítimamente exigible. El objetivo educativo no es enseñar que nada se merece ni que todo debe ganarse mediante sacrificio, sino desarrollar un criterio capaz de reconocer cuándo corresponde perseverar, cuándo es legítimo reclamar un derecho, cuándo resulta necesario revisar una expectativa y cuándo la justicia exige transformar las condiciones que limitan las oportunidades. La madurez no consiste en dejar de desear, sino en aprender a interpretar los deseos sin confundirlos con necesidades universales ni convertirlos automáticamente en derechos.

5.6. LA PÉRDIDA DE LA EJEMPLARIDAD ADULTA Y LA TRANSFORMACIÓN DE LOS MODELOS DE MADUREZ

La transmisión de valores entre generaciones no se produce únicamente mediante las normas que los adultos formulan o los consejos que ofrecen. También se desarrolla a través de sus comportamientos cotidianos, de la manera en que afrontan las dificultades, cumplen sus compromisos, tratan a los demás y responden cuando cometen errores. En la vida familiar, educativa y social, los menores observan cómo se relacionan las palabras con los actos y elaboran, a partir de esas experiencias, sus propias interpretaciones sobre lo que significa comportarse de manera responsable. La teoría social cognitiva de Bandura permite comprender la importancia del aprendizaje por observación y de la influencia de los modelos en la adquisición de comportamientos y expectativas [43]. No obstante, observar una conducta no implica necesariamente imitarla, ni el ejemplo adulto determina por sí solo el desarrollo moral: también intervienen la relación afectiva, el contexto, las experiencias personales y la capacidad progresiva de reflexión.

La ejemplaridad adulta puede entenderse, por tanto, no como una condición de perfección moral, sino como una correspondencia razonable entre los principios que se defienden y la conducta que se practica. Un adulto que reclama perseverancia mientras abandona sistemáticamente sus propios compromisos, exige respeto mientras humilla a los demás o pide responsabilidad mientras atribuye siempre sus errores a factores externos transmite un mensaje contradictorio. La incoherencia no anula automáticamente la autoridad de esa persona, pero puede debilitar la credibilidad de sus exigencias y hacer más difícil que el menor comprenda el sentido de las normas. En su revisión sobre la ejemplaridad en la educación moral, Sanderse advierte que el valor educativo de los modelos no debe darse por supuesto: resulta relevante qué cualidades representan, cómo se interpretan y de qué manera se ayuda a los jóvenes a comprenderlas y desarrollarlas por

sí mismos [82]. El ejemplo adquiere mayor fuerza educativa cuando no se limita a exhibir una conducta, sino que permite explicar sus razones y consecuencias.
Esta cuestión tiene una relación directa con el principio de esfuerzo. La perseverancia difícilmente puede transmitirse como un valor consistente si los adultos la presentan como una obligación exclusiva de los menores, mientras ellos mismos esperan resultados sin asumir las tareas necesarias para alcanzarlos. Algo semejante sucede con la tolerancia a la frustración, la aceptación de los límites y la responsabilidad individual. Si las normas cambian según la conveniencia del adulto, si las consecuencias se aplican de manera arbitraria o si las obligaciones se eluden mediante excusas que no se aceptarían en los hijos, el aprendizaje puede desplazarse desde la comprensión de los principios hacia la identificación de las circunstancias en las que resulta posible esquivarlos. No significa que los niños reproduzcan necesariamente esas contradicciones, sino que la incoherencia puede restar claridad al mensaje educativo y obligar a los adultos a justificar con mayor cuidado aquello que exigen.

La ejemplaridad también se manifiesta en la forma de afrontar el error. Una concepción rígida de la autoridad puede llevar a algunos adultos a confundir el reconocimiento de una equivocación con la pérdida de su posición. Sin embargo, admitir un fallo, reparar un daño o modificar una decisión injustificada puede constituir una demostración concreta de responsabilidad. La autoridad no necesita basarse en la infalibilidad, sino en la capacidad de responder por los propios actos. En términos educativos, esta disposición permite mostrar que asumir las consecuencias no significa someterse a una condena permanente, sino reconocer la relación entre conducta, efectos y reparación. De este modo, la responsabilidad deja de presentarse como una exigencia unilateral dirigida a los más jóvenes y se convierte en una norma compartida, aunque las obligaciones específicas deban adaptarse a la edad, la capacidad y la posición de cada persona.

Hablar de una posible pérdida de la ejemplaridad adulta exige, no obstante, cautela histórica. No hay base suficiente para afirmar de manera general que las generaciones anteriores ofrecieran modelos más coherentes o que las actuales hayan abandonado los valores de responsabilidad y sacrificio. Las sociedades del pasado también estuvieron atravesadas por contradicciones, abusos de autoridad, desigualdades y modelos de conducta perjudiciales; además, las normas familiares que antes se aceptaban sin discusión pueden hoy ser objeto de crítica legítima. La transformación de la autoridad no debe confundirse automáticamente con su desaparición, del mismo modo que la obediencia no constituye por sí sola una prueba de madurez. La cuestión pertinente no es si los adultos contemporáneos son moralmente inferiores a sus antecesores, sino qué formas de autoridad y de ejemplo facilitan actualmente la adquisición de autonomía, criterio y responsabilidad.

También se han transformado los espacios en los que se construyen los referentes personales. La familia y la escuela continúan desempeñando funciones importantes, pero comparten la atención de los menores con los grupos de iguales, los medios de comunicación y las plataformas digitales. En estos entornos circulan modelos de éxito, reconocimiento y estilo de vida que no siempre muestran el trabajo, el tiempo o las condiciones que han hecho posibles los resultados visibles. La exposición a imágenes de éxito puede ofrecer inspiración y ampliar horizontes, pero también puede crear una representación incompleta de la realidad cuando se muestran los resultados sin los procesos, las ventajas de partida o los costes asociados. En consecuencia, los adultos ya no pueden confiar únicamente en que sus propios comportamientos constituyan los referentes más influyentes; necesitan ayudar a interpretar críticamente los modelos que compiten por la atención y el reconocimiento. La función educativa consiste también en enseñar a distinguir entre una imagen atractiva y una conducta digna de ser imitada.

Esta transformación no convierte a la familia en una institución impotente ni implica que los referentes digitales sean necesariamente negativos. Los menores pueden encontrar modelos valiosos fuera de su entorno inmediato, mientras que un adulto cercano puede ejercer una influencia perjudicial. Lo relevante es la calidad del ejemplo y la posibilidad de examinarlo críticamente. La autoridad educativa contemporánea necesita combinar cercanía afectiva, límites comprensibles y disposición al diálogo, sin renunciar a la responsabilidad adulta de tomar decisiones cuando sea necesario. Explicar una norma no equivale a someter cada obligación a una negociación interminable; significa hacer comprensible su finalidad y reconocer que la legitimidad de la autoridad depende también de cómo se ejerce.

Desde la perspectiva de este ensayo, la pérdida de ejemplaridad debe plantearse como una hipótesis que requiere análisis, no como un diagnóstico universal de la sociedad actual. Cuando el discurso adulto sobre el esfuerzo, la moderación o la responsabilidad no encuentra correspondencia en las prácticas cotidianas, la transmisión de esos valores puede debilitarse. Pero la solución no consiste en restaurar sin examen los modelos de autoridad del pasado ni en exigir a los adultos una perfección imposible. Consiste en reconstruir una cultura de la coherencia, donde las obligaciones se expliquen, las normas se apliquen con proporcionalidad y los errores puedan reconocerse y repararse. El ejemplo más convincente no es el de quien nunca falla, sino el de quien muestra cómo actuar responsablemente, incluso cuando debe rectificar.

La madurez, en este sentido, no es una prerrogativa automática de la edad, sino una capacidad que se expresa en la relación entre libertad, responsabilidad y consideración hacia los demás. Los adultos conservan una responsa-

bilidad educativa específica porque disponen, en principio, de mayor experiencia y poder de decisión, pero esa posición no los exime de las normas que transmiten. La autoridad que contribuye a formar autonomía no exige obediencia ciega ni se desentiende de los límites: ofrece razones, sostiene compromisos y acepta las consecuencias de sus propias decisiones. Si el esfuerzo ha de conservar un lugar significativo en la educación, debe presentarse no como una carga impuesta exclusivamente a los jóvenes, sino como una práctica humana compartida, cuyo valor se demuestra mediante la conducta y no solo mediante el discurso.

5.7. LOS LÍMITES DEL ESFUERZO: MÉRITO, DESIGUALDAD Y JUSTICIA

Reconocer el valor del esfuerzo no obliga a atribuirle un poder ilimitado sobre los resultados de la vida. El esfuerzo puede aumentar las posibilidades de aprendizaje, mejorar una competencia y contribuir a alcanzar determinados objetivos, pero no garantiza por sí solo el éxito ni permite explicar todas las diferencias entre las personas. Entre la voluntad de actuar y el resultado intervienen las capacidades individuales, las condiciones materiales, la calidad de la educación recibida, las oportunidades disponibles, las redes de apoyo, la salud y circunstancias que escapan al control personal. Esta constatación no convierte el esfuerzo en algo irrelevante; delimita su alcance. Una interpretación rigurosa debe evitar tanto el determinismo social, que reduce la capacidad de acción individual a las condiciones de origen, como el voluntarismo, que presenta cualquier resultado como consecuencia directa de las decisiones personales.

La distinción entre esfuerzo y resultado es esencial para comprender el concepto de mérito. El esfuerzo describe una inversión de tiempo, energía y perseverancia orientada hacia un objetivo; el mérito implica una valoración de esa conducta o de sus resultados conforme a determinados criterios. Ambos conceptos están relacionados, pero no son idénticos. Una persona puede esforzarse intensamente sin obtener el resultado esperado, mientras que otra puede alcanzar una posición ventajosa gracias a una combinación de capacidad, apoyo familiar, oportunidades previas y circunstancias favorables. También existen logros que requieren una dedicación considerable y otros que se benefician de ventajas heredadas que no siempre resultan visibles. Por eso, observar únicamente el resultado final no permite determinar con precisión cuánto esfuerzo hubo, qué obstáculos se superaron ni qué condiciones facilitaron el éxito.

La investigación sobre las creencias en la movilidad social confirma que las personas atribuyen importancia al esfuerzo, aunque no lo consideran necesariamente el único factor relevante. Un informe de la OCDE basado en datos de 27 países encontró que, en promedio, alrededor del 60 % de las

personas encuestadas consideraba el trabajo duro esencial o muy importante para mejorar la posición social; dentro de ese grupo, solo una quinta parte aproximadamente lo consideraba el único factor clave [83]. Estos datos describen creencias declaradas, no demuestran qué determina efectivamente el éxito en cada caso. Sin embargo, permiten señalar una tensión significativa: las sociedades valoran la iniciativa personal y la perseverancia, al tiempo que reconocen —con distintos grados de intensidad— la influencia de las oportunidades y de las circunstancias. La cuestión no consiste en elegir entre esfuerzo y contexto, sino en comprender cómo interactúan y cómo deben valorarse al juzgar los resultados.

El problema se vuelve más complejo cuando el mérito se utiliza para justificar la distribución de las ventajas sociales. En una sociedad que aspire a reconocer la contribución individual, resulta razonable distinguir entre la dedicación, la responsabilidad y la calidad del trabajo realizado. Pero esa aspiración pierde legitimidad si se presupone que todas las personas han dispuesto de oportunidades equivalentes o que las posiciones alcanzadas reflejan exclusivamente sus méritos. Mijs, al revisar la literatura sobre meritocracia y educación, sostiene que las instituciones educativas pueden distorsionar los procesos de selección, que las oportunidades para desarrollar y demostrar el mérito están condicionadas por factores ajenos a él y que los propios criterios de mérito pueden favorecer determinadas posiciones sociales [51]. Su argumento no obliga a concluir que toda evaluación del mérito sea inútil; invita a examinar las condiciones en las que se identifica, mide y recompensa.

Las desigualdades de partida afectan a las posibilidades de convertir el esfuerzo en resultados. El acceso a una educación de calidad, el tiempo disponible para estudiar, la estabilidad de la vivienda, los recursos familiares, las responsabilidades de cuidado y la posibilidad de aceptar un trabajo poco remunerado como vía de aprendizaje no están distribuidos de manera uniforme. Dos personas con motivación y capacidades comparables pueden encontrarse ante trayectorias muy diferentes porque una dispone de apoyo económico y margen para asumir riesgos, mientras que la otra debe obtener ingresos de inmediato o afrontar responsabilidades familiares. Las políticas que promueven la igualdad de oportunidades parten precisamente de la necesidad de reducir barreras que limitan el desarrollo de las capacidades y la participación social [66]. La igualdad de oportunidades no exige que todas las trayectorias sean idénticas ni que todos los resultados coincidan, sino que las circunstancias de origen no determinen de forma injustificable las posibilidades de progresar.

Esta perspectiva también obliga a revisar la forma en que interpretamos el fracaso. Si se supone que el esfuerzo siempre produce éxito, quien no alcanza un objetivo puede ser juzgado como perezoso, incapaz o insuficien-

temente comprometido, incluso cuando ha trabajado con constancia y ha encontrado obstáculos considerables. Tal interpretación transforma una diferencia de resultados en una sentencia sobre el carácter. En sentido inverso, explicar toda dificultad por factores externos puede impedir reconocer decisiones equivocadas o conductas que sí estaban bajo el control de la persona. Una valoración justa debe considerar tanto la responsabilidad individual como las circunstancias concretas, evitando convertir cualquiera de las dos dimensiones en una explicación universal. La pregunta pertinente no es solamente cuánto se esforzó alguien, sino qué podía razonablemente hacer, con qué recursos contaba, qué alternativas tenía y cómo respondió a las condiciones que encontró.

La justicia exige, además, diferenciar entre recompensar una contribución y garantizar unas condiciones básicas de dignidad. No todos los bienes sociales deben distribuirse siguiendo el mismo criterio. En algunos ámbitos puede ser razonable reconocer la competencia, la responsabilidad o la calidad del trabajo; en otros, las necesidades, los derechos y la protección frente a circunstancias adversas deben tener prioridad. La tradición de la justicia como equidad de John Rawls sitúa la distribución de las oportunidades y la organización de las instituciones en el centro de la reflexión sobre la justicia social [68]. Desde esta perspectiva, no basta con afirmar que una persona ha obtenido una ventaja porque ha trabajado más: también es necesario preguntarse si las reglas que organizan la competencia son justas, si las oportunidades han sido suficientemente equitativas y si las desigualdades resultantes pueden justificarse ante quienes ocupan posiciones menos favorecidas.

Esta distinción tiene consecuencias directas para la educación familiar. Enseñar que las decisiones tienen consecuencias, que las capacidades se desarrollan mediante la práctica y que los objetivos requieren dedicación puede ayudar a formar personas más autónomas. Pero educar en el esfuerzo no debe convertirse en la transmisión de una promesa falsa según la cual cualquier objetivo está al alcance de quien lo desea suficientemente. Cuando esa promesa fracasa, puede generar culpa en quien se ha esforzado sin conseguirlo y desprecio hacia quienes afrontan dificultades que no se comprenden. Una educación equilibrada debe enseñar a perseverar, revisar estrategias, reconocer los límites propios, pedir ayuda y distinguir entre una dificultad que puede superarse mediante el aprendizaje y una barrera que requiere apoyo o transformación de las condiciones externas. La autonomía no consiste en creer que uno puede controlarlo todo, sino en identificar con claridad qué puede hacer, qué necesita aprender y qué problemas no puede resolver individualmente.

Tampoco sería justo utilizar las desigualdades estructurales como argumento para desvalorizar el esfuerzo de quienes han progresado gracias a su dedicación. Una persona puede haber trabajado intensamente, asumido

responsabilidades y desarrollado capacidades valiosas, aunque también se haya beneficiado de oportunidades que otras no tuvieron. Reconocer esas ventajas no borra sus logros; permite situarlos en una explicación más completa. Del mismo modo, admitir que una persona ha afrontado dificultades importantes no implica atribuirle automáticamente mayor mérito en todos los ámbitos ni convertir el sufrimiento en una medida del valor humano. El análisis del mérito exige abandonar las simplificaciones que enfrentan a quienes han tenido éxito con quienes no lo han conseguido, como si sus trayectorias pudieran explicarse únicamente por voluntad o falta de voluntad.

En consecuencia, los límites del esfuerzo no representan una refutación de su valor, sino una condición para comprenderlo correctamente. El esfuerzo conserva su importancia porque permite actuar, aprender, desarrollar capacidades y asumir responsabilidades; la justicia resulta necesaria porque las condiciones en que ese esfuerzo se despliega no son iguales para todos. Una sociedad que ignore la responsabilidad individual corre el riesgo de reducir a las personas a productos pasivos de su entorno. Una sociedad que ignore las desigualdades de oportunidades corre el riesgo contrario: interpretar las ventajas heredadas como méritos exclusivos y las desventajas como fracasos personales. Ninguna de las dos perspectivas ofrece una explicación suficiente de la experiencia humana.

El principio de esfuerzo solo puede conservar una función educativa y social legítima si se separa de la idea de que todo resultado es merecido. Es posible exigir compromiso sin negar las dificultades, reconocer los logros sin idealizar a quienes los alcanzan y ofrecer apoyo sin sustituir la capacidad de decisión de las personas. También es posible cuestionar una distribución injusta de oportunidades sin negar la importancia de la iniciativa personal. El propósito no debe ser una sociedad en la que todo se obtenga sin esfuerzo, ni otra en la que el esfuerzo se convierta en la medida absoluta de la dignidad y del derecho a vivir con seguridad. Se trata de construir condiciones en las que la perseverancia tenga posibilidades reales de dar fruto y en las que la falta de éxito no condene a nadie a la exclusión.

Con este apartado concluye el capítulo dedicado a la ontología del esfuerzo. Su recorrido permite establecer una idea rectora para los capítulos siguientes: el esfuerzo contribuye a la formación de la autonomía, pero no es una virtud aislada de las condiciones materiales, de los vínculos sociales ni de los criterios de justicia. La madurez no consiste en exigir resultados a cualquier precio ni en esperar que el entorno resuelva toda dificultad; consiste en aprender a actuar responsablemente dentro de la realidad, reconocer sus límites y participar en la transformación de aquellas condiciones que impiden a otros desarrollar sus capacidades. Defender el esfuerzo, por tanto, no significa defender cualquier desigualdad, sino procurar que la responsabilidad personal y la justicia social puedan sostenerse mutuamente.

Referencias al quinto capítulo:

[44] Weiner, B. (1985). "An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion". Psychological Review, 92(4), 548–573. https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548.

[51] Mijs, J. J. B. (2016). "The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education". Social Justice Research, 29(1), 14–34. https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0.

[66] OECD. (2025). To Have and Have Not: How to Bridge the Gap in Opportunities. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dec143ad-en.

[68] Rawls, J. (1999). A Theory of Justice (Revised edition). Harvard University Press.
[73] Knez, I. (2016). "Toward a Model of Work-Related Self: A Narrative Review". Frontiers in Psychology, 7, Article 331. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00331.

[74] Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2004). "Inherent Association Between Academic Delay of Gratification, Future Time Perspective, and Self-Regulated Learning". Educational Psychology Review, 16, 35–57. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012344.34008.5c.

[75] Graham, S. (2020). "An Attributional Theory of Motivation". Contemporary Educational Psychology, 61, Article 101861. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861.

[76] Bandura, A. (1977). "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". Psychological Review, 84(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191.

[77] Distefano, R., & Meuwissen, A. S. (2022). "Parenting in Context: A Systematic Review of the Correlates of Autonomy Support". Journal of Family Theory & Review, 14(4), 571–592. https://doi.org/10.1111/jftr.12465.

[78] Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). "A Meta-Analytic Review of the Relationships Between Autonomy Support and Positive Learning Outcomes". Contemporary Educational Psychology, 75, Article 102235. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235.

[79] Wesarg-Menzel, C., Ebbes, R., Hensums, M., Wagemaker, E., Zaharieva, M. S., Staaks, J. P. C., van den Akker, A. L., Visser, I., Hoeve, M., Brummelman, E., Dekkers, T. J., Schuitema, J. A., Larsen, H., Colonnesi, C., Jansen, B. R. J., Overbeek, G., Huizenga, H. M., & Wiers, R. W. (2023). "Development and socialization of self-regulation from infancy to adolescence: A meta-review differentiating between self-regulatory abilities, goals, and motivation". Developmental Review, 69, Article 101090. https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101090.

[80] OECD. (2025). Finite Time to Learn and Play: Whole Student Development and Students' Digital Leisure Outside of School. OECD Education Policy Perspectives, No. 130. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/edbaa4bb-en.

[81] Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Ryan, R. M. (2023). "Basic Psychological Needs Theory: A Conceptual and Empirical Review of Key Criteria". En R. M. Ryan (Ed.), The Oxford Handbook of Self-Determination Theory (pp. 84–123). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.5. La referencia bibliográfica y el enfoque sobre autonomía, competencia y vinculación están documentados por Oxford Academic.

[82] Sanderse, W. (2013). "The meaning of role modelling in moral and character education". Journal of Moral Education, 42(1), 28–42. https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727. El artículo examina críticamente el papel de los modelos en la educación moral y las condiciones que permiten que su influencia tenga valor educativo.

[83] OECD. (2023). Hard Work, Privilege or Luck? Exploring People's Views of What Matters Most to Get Ahead in Life. OECD Policy Insights on Well-being, Inclusion and Equal Opportunity. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e1903ab2-en.

CAPÍTULO VI

La Sociedad del Confort y las Contradicciones de la Abundancia

6.1. EL CONFORT COMO CONDICIÓN MATERIAL Y COMO HORIZONTE CULTURAL

El confort ocupa una posición central en las sociedades contemporáneas porque representa, al mismo tiempo, una condición material de la existencia y un horizonte cultural desde el que las personas interpretan sus necesidades, sus aspiraciones y su calidad de vida. En su dimensión material, remite a la disponibilidad de condiciones que reducen las dificultades cotidianas: vivienda adecuada, acceso a energía, agua corriente, transporte, tecnologías domésticas, servicios sanitarios y otros recursos que permiten vivir con mayor seguridad y menor exposición a determinadas formas de privación. La expansión de muchas de estas condiciones ha supuesto un progreso real, al reducir sufrimientos evitables, facilitar tareas y ampliar las oportunidades de educación, participación y desarrollo personal. Por ello, una reflexión crítica sobre el confort no debe confundirse con una idealización de la escasez ni con la defensa de las dificultades que las sociedades han conseguido superar.

Sin embargo, el confort no se limita a la posesión de bienes o a la reducción del esfuerzo físico. También puede convertirse en una expectativa cultural: una determinada forma de entender qué condiciones deberían acompañar a una vida considerada normal, satisfactoria o digna. Cuando una comodidad se incorpora de manera estable a la rutina, puede dejar de percibirse como una ventaja y pasar a formar parte del nivel mínimo que se espera mantener. La calefacción, la climatización, la comunicación inmediata o la posibilidad de adquirir productos sin desplazarse son ejemplos de prestaciones que pueden transformar las expectativas cotidianas allí donde están disponibles. Este cambio de percepción no es necesariamente negativo. Muchas comodidades responden a necesidades legítimas y su pérdida puede representar un deterioro efectivo del bienestar. La cuestión consiste en distinguir entre las condiciones que protegen la salud, la seguridad y la autonomía, y aquellas preferencias cuyo carácter indispensable depende en mayor medida de hábitos, comparaciones sociales y modelos culturales.

Esta distinción permite comprender que el confort tiene una dimensión relativa. Las personas no valoran sus condiciones de vida únicamente mediante una comparación con situaciones de privación extrema, sino

también a partir de lo que conocen, de lo que consideran habitual y de lo que observan en su entorno. Una prestación puede experimentarse como extraordinaria cuando aparece por primera vez y como insuficiente cuando se convierte en norma y surgen alternativas superiores. Las comparaciones sociales, las transformaciones tecnológicas y las expectativas compartidas contribuyen así a modificar los criterios con los que se juzga la suficiencia. No significa que el bienestar sea una ilusión subjetiva ni que las necesidades materiales puedan reducirse a percepciones. Significa que la valoración de las condiciones objetivas de vida y la experiencia subjetiva de estar satisfecho son dimensiones relacionadas, pero no equivalentes.

La expansión del confort también modifica la relación entre las personas y las tareas necesarias para mantener su vida cotidiana. La tecnología y la organización social permiten realizar con menos tiempo o esfuerzo actividades que anteriormente exigían una dedicación considerable. Esta transformación puede liberar tiempo para el descanso, los cuidados, el aprendizaje y la participación social. No existe razón para considerar que toda reducción del esfuerzo sea perjudicial: evitar un trabajo peligroso, disminuir una carga física excesiva o simplificar una tarea repetitiva puede mejorar legítimamente la vida humana. El problema, si aparece, no reside en la comodidad misma, sino en la posibilidad de que la reducción de ciertas dificultades se extienda como expectativa a ámbitos en los que el aprendizaje, la adquisición de competencias, el cuidado de otras personas o la construcción de relaciones requieren tiempo, constancia y participación activa. La facilidad técnica para obtener un resultado no elimina necesariamente el proceso necesario para desarrollar las capacidades que permiten comprenderlo, evaluarlo o sostenerlo.

Desde esta perspectiva, conviene diferenciar entre el confort que amplía la autonomía y aquel que puede favorecer una dependencia excesiva de condiciones externas. Una herramienta que permite a una persona realizar por sí misma una tarea antes inaccesible puede incrementar su independencia; en cambio, una solución que sustituye de manera sistemática cualquier iniciativa, sin desarrollar la capacidad de decidir o actuar, puede reducir determinadas oportunidades de aprendizaje. Esta diferencia no depende exclusivamente de la tecnología ni de la cantidad de comodidad disponible, sino de la función que cumple en cada contexto. La asistencia, la automatización y la protección pueden ser recursos valiosos cuando amplían las capacidades humanas. Su efecto es distinto cuando desplazan de forma permanente la participación personal en actividades para las que sería posible y conveniente desarrollar autonomía.
El confort debe analizarse también en relación con la distribución desigual de los recursos. No todas las personas disfrutan de las mismas condiciones materiales, y la imagen de una sociedad de abundancia puede ocultar situaciones de pobreza, inseguridad residencial, sobrecarga laboral o falta de

acceso a servicios básicos. Por tanto, no sería riguroso hablar de una sociedad plenamente acomodada como si el progreso material hubiera eliminado la precariedad. Las condiciones de vida varían entre países, territorios, grupos sociales y hogares, y pueden deteriorarse incluso dentro de sociedades con elevados niveles medios de renta. La reflexión sobre las expectativas de confort necesita considerar esta diversidad para evitar que la crítica a la comodidad se convierta en un reproche dirigido a quienes todavía no disponen de condiciones de vida suficientes.

La dimensión cultural del confort plantea, además, una cuestión sobre la relación entre comodidad y sentido. Una vida menos expuesta a la necesidad material puede ofrecer mayores posibilidades de elección, pero la disponibilidad de opciones no determina por sí sola cómo se utilizan ni qué significado adquieren. El bienestar depende también de factores como la calidad de las relaciones, la autonomía, la participación, la seguridad y la posibilidad de desarrollar actividades consideradas valiosas. Por ello, el aumento de los recursos disponibles no debe interpretarse automáticamente como un aumento proporcional de la satisfacción, del propósito personal o de la capacidad para afrontar contratiempos. Tampoco cabe concluir lo contrario y sostener que una vida más difícil posee necesariamente mayor sentido. La relación entre condiciones materiales y experiencia vital es compleja y exige evitar tanto la idealización de la abundancia como la romantización de la privación.

La cuestión central de este apartado no es, en consecuencia, determinar si el confort resulta bueno o malo en términos absolutos. El confort constituye uno de los logros relevantes del desarrollo social cuando reduce sufrimientos evitables y amplía las posibilidades reales de vivir con seguridad y autonomía. Al mismo tiempo, puede convertirse en un horizonte cultural que influya en lo que las personas consideran normal, necesario o aceptable, y que transforme su relación con la espera, el esfuerzo y los límites. El análisis debe concentrarse en esa doble condición: el confort como progreso material que conviene proteger y el confort como expectativa que merece ser examinada críticamente. Solo desde esta distinción será posible estudiar, en los siguientes apartados, cómo la expansión del consumo contribuye a configurar las aspiraciones y por qué una mayor disponibilidad de bienes no garantiza por sí sola una mayor sensación de suficiencia.

6.2. LA EXPANSIÓN DEL CONSUMO Y LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS EXPECTATIVAS

La expansión del consumo constituye una de las transformaciones más visibles de las sociedades contemporáneas. El aumento de la producción, la extensión de los mercados, la innovación tecnológica y la mayor disponibili-

dad de bienes y servicios han ampliado las posibilidades de elección de amplios sectores de la población. Productos que en otros momentos estuvieron reservados a grupos reducidos se han incorporado a la vida cotidiana de muchas familias, mientras que nuevas tecnologías han modificado la manera de comunicarse, desplazarse, trabajar y acceder a la información. Este proceso ha contribuido a mejorar las condiciones materiales de vida, aunque sus beneficios se han distribuido de manera desigual y no han eliminado la pobreza ni la inseguridad económica. Por tanto, el análisis del consumo debe partir de una doble constatación: representa una fuente real de progreso cuando permite satisfacer necesidades y ampliar capacidades, pero también constituye un fenómeno cultural que influye en la formación de los deseos y en las expectativas sobre cómo debería vivirse.

El consumo no responde exclusivamente a necesidades biológicas o a decisiones individuales tomadas de manera aislada. Los objetos y servicios también adquieren significado dentro de un contexto social: pueden expresar pertenencia, independencia, gusto personal, posición económica o aspiraciones de futuro. En su influyente estudio sobre las posesiones y la construcción del yo, Russell W. Belk planteó que los bienes que una persona considera propios pueden incorporarse a la percepción de su identidad y actuar como una extensión simbólica de sí misma [86]. Esta perspectiva permite comprender por qué algunos productos se valoran no solo por su utilidad, sino también por lo que representan. Una prenda, un vehículo, un dispositivo electrónico o una vivienda pueden satisfacer una función práctica y, al mismo tiempo, comunicar una imagen de éxito, autonomía o pertenencia a determinado grupo. El significado de estos bienes no es universal: depende de la cultura, de la trayectoria personal y de los códigos sociales mediante los cuales se interpretan.

La publicidad y las estrategias comerciales participan en la construcción de esos significados al asociar productos con experiencias, emociones y estilos de vida deseables. Con frecuencia, un objeto se presenta no solo como una solución práctica, sino como una vía para alcanzar reconocimiento, seguridad, atractivo personal o satisfacción. Esta asociación no implica que la publicidad determine mecánicamente las decisiones de los consumidores. Las personas pueden interpretar críticamente los mensajes, rechazarlos o utilizarlos de maneras distintas a las previstas. Sin embargo, la repetición de ciertos modelos contribuye a mantener presentes determinadas imágenes de éxito y a vincularlas con bienes que pueden adquirirse. La investigación psicológica sobre la cultura de consumo ha examinado cómo los ideales materialistas y las imágenes de una vida deseable pueden influir en la identidad y en la valoración personal, especialmente cuando la posesión de bienes o la apariencia se convierten en criterios centrales para juzgar el propio valor [87].

A este proceso se suma la comparación social. Las personas no evalúan sus condiciones materiales únicamente en relación con sus necesidades objetivas, sino también con las de quienes forman parte de su entorno o aparecen como referentes relevantes. Cuando una determinada forma de consumo se generaliza dentro de un grupo, puede transformarse en una expectativa de pertenencia: aquello que antes era un privilegio pasa a percibirse como una condición habitual, y no disponer de ello puede generar sensación de desventaja. La comparación no tiene por qué ser perjudicial; también puede revelar posibilidades desconocidas, estimular la mejora de las condiciones de vida o ayudar a identificar desigualdades injustas. El problema surge cuando la comparación se convierte en una referencia constante para valorar la propia existencia y desplaza otros criterios de bienestar, como la seguridad, la calidad de las relaciones, la autonomía o la satisfacción con actividades que no dependen del consumo.

Las transformaciones digitales han ampliado la visibilidad de estos modelos. Las plataformas y las redes sociales permiten observar de manera continua fragmentos seleccionados de la vida ajena: viajes, viviendas, adquisiciones, experiencias de ocio y signos de reconocimiento público. Esa exposición puede ampliar horizontes y favorecer el intercambio de información, pero también puede ofrecer una representación incompleta de la realidad. Las imágenes visibles no suelen mostrar de forma equivalente los recursos de partida, las deudas, los esfuerzos, las dificultades o las renuncias que acompañan a determinados estilos de vida. Por ello, la comparación puede producirse entre la experiencia cotidiana de una persona y una selección de momentos especialmente favorables de otras. No se trata de afirmar que las redes sociales generen inevitablemente insatisfacción, sino de reconocer que la selección y repetición de ciertos modelos pueden influir en las expectativas con las que se juzga la propia vida.

La relación entre consumo y bienestar ha sido examinada también mediante investigaciones de síntesis. Un metaanálisis de Dittmar y colaboradores, que reunió 753 tamaños del efecto procedentes de 259 muestras independientes, encontró una asociación entre una orientación materialista intensa y niveles inferiores de bienestar en varias de las medidas estudiadas. La magnitud de la relación variaba según el indicador: era más marcada en algunas medidas de autovaloración negativa y conductas de riesgo, y más débil en indicadores como la satisfacción vital o el afecto negativo [88]. Estos resultados no demuestran que el consumo cause por sí mismo una disminución del bienestar, ni permiten equiparar la adquisición de bienes necesarios con el materialismo como orientación vital. La distinción es esencial: disponer de recursos para cubrir necesidades puede mejorar considerablemente la vida, mientras que convertir la adquisición y la posesión en criterios dominantes de éxito puede relacionarse con dificultades distintas.

El materialismo, en este sentido, no debe confundirse con el simple interés por los bienes materiales ni con el deseo legítimo de mejorar la situación económica. Se refiere más específicamente a la importancia que se concede a la riqueza, las posesiones y los objetivos materiales como fuentes de felicidad, éxito o valoración personal. La revisión de Dittmar e Isham señala que una orientación materialista intensa se ha relacionado con peores indicadores de bienestar en distintos ámbitos, aunque la fuerza de esas asociaciones y los mecanismos implicados varían según las circunstancias [89]. Una interpretación posible es que, cuando el reconocimiento personal depende en gran medida de alcanzar estándares materiales cambiantes, la satisfacción obtenida puede resultar vulnerable a nuevas comparaciones y aspiraciones. Sin embargo, esta relación no debe presentarse como una ley universal ni como una explicación única de la insatisfacción contemporánea.

La expansión del consumo puede contribuir así a una dinámica en la que las expectativas se renuevan con rapidez. La adquisición de un bien satisface una necesidad o un deseo concreto, pero también puede elevar el estándar desde el que se evalúan las siguientes adquisiciones. Un dispositivo que inicialmente representa una mejora importante puede dejar de percibirse como suficiente cuando aparecen versiones más recientes; una vivienda puede considerarse adecuada hasta que se compara con modelos más amplios o mejor situados; una experiencia excepcional puede convertirse en referencia habitual después de repetirse o de observar experiencias similares en otras personas. Estos ejemplos no implican que todas las personas caigan en una búsqueda interminable de novedades. Muestran cómo la satisfacción puede verse condicionada por estándares que se desplazan a medida que cambian el entorno, la oferta comercial y las comparaciones sociales.

Desde el punto de vista educativo, esta dinámica plantea una cuestión sobre la formación del criterio personal. Si el éxito se representa principalmente mediante aquello que una persona posee, consume o exhibe, puede reducirse el espacio concedido a otras formas de realización: aprender una habilidad, mantener compromisos, cuidar relaciones, contribuir a una comunidad o desarrollar una actividad valiosa sin reconocimiento público. No existe una oposición necesaria entre disfrutar de los bienes materiales y cultivar esas dimensiones. El problema no reside en consumir, sino en convertir el consumo en una medida predominante del valor personal o de la posición social. La educación crítica debería ayudar a distinguir entre utilidad, deseo, simbolismo y presión social, de manera que las decisiones de consumo respondan a prioridades reflexionadas y no únicamente a la necesidad de ajustarse a modelos externos.
También es importante evitar una lectura moralizante de las aspiraciones de quienes han vivido con recursos limitados. Desear una vivienda segura,

acceder a tecnologías útiles, viajar, vestir de una determinada manera o disfrutar de bienes antes inaccesibles no constituye por sí mismo una señal de superficialidad. En muchos casos, esas aspiraciones expresan la búsqueda legítima de seguridad, participación y mejores oportunidades. El análisis crítico debe dirigirse a los mecanismos que convierten la comparación y la adquisición en obligaciones permanentes, no a desacreditar el deseo de progreso material. Del mismo modo, no sería justo atribuir a los individuos toda la responsabilidad por sus expectativas cuando la publicidad, las prácticas comerciales y los modelos sociales contribuyen a definir aquello que se presenta como deseable.

La cuestión de fondo es cómo mantener una relación proporcionada entre consumo, bienestar y autonomía. Una sociedad que amplía el acceso a bienes esenciales puede reducir privaciones y ofrecer oportunidades valiosas; una cultura que identifica de forma sistemática el éxito con la adquisición puede, en cambio, fomentar expectativas difíciles de satisfacer de manera estable. Ambas tendencias pueden coexistir. El desafío no consiste en regresar a condiciones de escasez ni en condenar el progreso tecnológico, sino en desarrollar criterios que permitan diferenciar las mejoras que enriquecen efectivamente la vida de aquellas que responden sobre todo a la comparación o a la presión por mantener una imagen. El consumo puede ser un medio para vivir mejor, pero resulta problemático cuando se transforma en el criterio principal para decidir qué significa vivir bien.

Este apartado permite avanzar hacia una de las contradicciones centrales de la abundancia: el aumento de las posibilidades materiales puede ampliar la libertad de elección sin garantizar que las personas experimenten una mayor sensación de suficiencia. Si las expectativas crecen al mismo tiempo que los recursos, el punto de referencia desde el que se evalúa la satisfacción puede desplazarse continuamente. Esta posibilidad no significa que la mejora material carezca de valor ni que la insatisfacción sea inevitable; plantea una pregunta que requiere examinar tanto las condiciones objetivas como la experiencia subjetiva. El siguiente apartado abordará precisamente esa paradoja: por qué una mejora real de las condiciones de vida no siempre se traduce en una percepción proporcional de bienestar o de suficiencia.

6.3. LA PARADOJA DE LA SATISFACCIÓN: CUANDO LA MEJORA MATERIAL NO GARANTIZA UNA MAYOR SENSACIÓN DE SUFICIENCIA

La mejora de las condiciones materiales constituye uno de los indicadores relevantes del progreso social, pero su relación con la satisfacción humana es más compleja de lo que podría sugerir una equivalencia directa entre disponer de más recursos y sentirse mejor. El aumento de los ingresos puede

facilitar el acceso a una vivienda adecuada, mejorar la alimentación, reducir la inseguridad económica, ampliar las oportunidades educativas y permitir una mayor capacidad de decisión sobre la propia vida. Estos beneficios son reales y no deben minimizarse mediante argumentos que presenten la abundancia como una fuente inevitable de insatisfacción. Sin embargo, una mejora objetiva de las condiciones de vida no garantiza que la percepción subjetiva de bienestar aumente en la misma proporción. La satisfacción depende también de las expectativas, de las circunstancias personales, de la calidad de las relaciones, de la salud y de los criterios mediante los cuales cada individuo evalúa su situación. La paradoja que interesa examinar no consiste en que el progreso material sea inútil, sino en que sus efectos sobre la experiencia subjetiva no son automáticos, uniformes ni necesariamente proporcionales.

Para comprender esta cuestión es necesario distinguir entre varios conceptos que suelen utilizarse como si fueran equivalentes. El bienestar material alude a las condiciones y los recursos de los que dispone una persona; la satisfacción con la vida expresa una evaluación general de su trayectoria y de sus circunstancias; el bienestar emocional se refiere, entre otras dimensiones, a las experiencias afectivas cotidianas. Una persona puede valorar positivamente su vida en conjunto y atravesar períodos de preocupación, cansancio o tristeza. También puede disfrutar de comodidades y, al mismo tiempo, experimentar inseguridad respecto al futuro, dificultades en sus relaciones o insatisfacción con sus logros. Los indicadores objetivos y subjetivos se complementan, pero ninguno sustituye por completo al otro. El marco multidimensional de bienestar de la OCDE insiste precisamente en la necesidad de considerar distintas dimensiones de la vida, en lugar de utilizar un único indicador económico como medida suficiente del progreso [19].

La relación entre ingresos y bienestar subjetivo ha sido objeto de un prolongado debate científico. Kahneman y Deaton encontraron en 2010 que los ingresos se asociaban tanto con una mejor evaluación general de la vida como con determinados indicadores de bienestar emocional, aunque estos últimos parecían estabilizarse a partir de cierto nivel de ingresos en los datos que analizaron [85]. Estudios posteriores cuestionaron la interpretación de ese límite. Killingsworth, Kahneman y Mellers reexaminaron la cuestión mediante una colaboración entre investigadores que inicialmente sostenían conclusiones diferentes. Su análisis, publicado en 2023, encontró que la relación entre ingresos y bienestar emocional no seguía un patrón único para toda la población: el aplanamiento de la curva se concentraba principalmente entre las personas menos felices, mientras que para otros grupos el bienestar emocional continuaba aumentando con los ingresos [90]. La conclusión metodológica es importante: no existe una cifra universal a partir de la cual el dinero deje de importar para el bienestar. Los resultados

dependen de la medida empleada, de las diferencias individuales y de las condiciones que se estudian.
Esta evidencia obliga a evitar dos interpretaciones opuestas. La primera sostiene que el dinero no aporta satisfacción una vez cubiertas las necesidades básicas; la segunda presupone que cualquier incremento de ingresos produce una mejora equivalente y duradera del bienestar. Ninguna de ellas refleja adecuadamente la complejidad de los resultados disponibles. La seguridad económica puede seguir siendo relevante por encima de los niveles de subsistencia, ya que permite afrontar imprevistos, reducir la dependencia, elegir entre alternativas y disponer de tiempo o recursos para actividades significativas. Al mismo tiempo, el efecto de un aumento de ingresos depende de la situación inicial, de las necesidades que permite cubrir y de la manera en que modifica las expectativas. Una mejora económica puede ser decisiva para quien deja atrás la inseguridad, mientras que un incremento similar puede tener efectos diferentes para quien ya dispone de estabilidad. No se trata de establecer una jerarquía moral entre ambas situaciones, sino de reconocer que el significado práctico de los recursos depende del contexto.

Uno de los mecanismos que puede explicar la distancia entre mejora material y satisfacción duradera es la adaptación. Cuando una condición favorable se mantiene en el tiempo, las personas pueden acostumbrarse a ella y dejar de experimentar la misma intensidad de satisfacción que al principio. Una comodidad que inicialmente se percibía como extraordinaria puede incorporarse a la normalidad cotidiana y convertirse en parte de lo que se espera conservar. La adaptación no es necesariamente un defecto psicológico: permite ajustarse a cambios del entorno y reservar la atención para nuevas circunstancias. Sin embargo, también puede hacer que algunos beneficios pierdan visibilidad subjetiva. Si una mejora deja de percibirse como una mejora y pasa a considerarse el nivel mínimo aceptable, la satisfacción inicial puede disminuir aunque las condiciones objetivas continúen siendo mejores que antes. La literatura sobre ingresos relativos, adaptación y satisfacción con la vida ha estudiado estos procesos, aunque la magnitud y la persistencia de sus efectos siguen dependiendo del contexto y del diseño de cada investigación [90, 91].

La comparación social constituye otro mecanismo relevante. Las personas no evalúan su situación exclusivamente a partir de lo que poseen o de las condiciones en las que viven, sino también en relación con determinados grupos de referencia y con sus propias experiencias anteriores. Una persona puede mejorar sus ingresos y sus comodidades, pero experimentar poca satisfacción si sus expectativas aumentan al mismo tiempo o si compara sus logros con los de quienes considera más exitosos. Clark, Frijters y Shields revisaron la evidencia económica sobre la renta relativa y mostraron cómo la

comparación interpersonal y la habituación pueden ayudar a explicar que las mejoras individuales no se traduzcan siempre en incrementos proporcionales de satisfacción [91]. Esto no significa que las comparaciones determinen todas las evaluaciones personales, ni que observar a otros sea perjudicial por definición. La comparación puede revelar injusticias, estimular aspiraciones o ayudar a identificar oportunidades; su efecto depende de las referencias utilizadas y del significado que se atribuye a las diferencias.

La adaptación y la comparación pueden combinarse en una dinámica de expectativas crecientes. Cuando una persona alcanza un objetivo, el resultado puede satisfacer una necesidad concreta y, al mismo tiempo, modificar su idea de lo que considera posible o deseable. El siguiente objetivo deja de evaluarse desde la situación anterior y pasa a hacerlo desde el nuevo nivel alcanzado. En determinadas circunstancias, la mejora no conduce a una sensación estable de suficiencia, sino a la renovación de los criterios de comparación. Este proceso puede aparecer en el consumo, la vivienda, los ingresos, el reconocimiento profesional o la valoración de la propia imagen. Sin embargo, no debe confundirse toda aspiración creciente con una insatisfacción patológica. Mejorar las condiciones de vida, adquirir nuevas capacidades y formular objetivos más ambiciosos pueden ser expresiones saludables de desarrollo personal. El problema aparece cuando la satisfacción queda permanentemente subordinada a un estándar que se desplaza y cuya consecución no permite reconocer los avances ya alcanzados.

La investigación sobre materialismo añade una dimensión complementaria. El metaanálisis de Dittmar y colaboradores encontró asociaciones entre una orientación materialista intensa y niveles inferiores de bienestar en diversas medidas [88]. Estos resultados no implican que poseer bienes o disfrutar del consumo produzca necesariamente insatisfacción. La distinción reside en el lugar que ocupan las posesiones en la evaluación de la propia vida. Cuando los bienes se utilizan para satisfacer necesidades, facilitar actividades o disfrutar de experiencias, pueden contribuir al bienestar. Cuando la riqueza, la imagen material o la posesión se convierten en criterios dominantes para definir el éxito y el valor personal, la satisfacción puede depender más de la comparación y del reconocimiento externo. Esta diferencia permite comprender por qué dos personas con recursos semejantes pueden mantener relaciones muy distintas con el consumo y evaluar de forma diferente sus condiciones de vida.

La sensación de suficiencia no debe interpretarse, por tanto, como resignación ni como renuncia a mejorar. Reconocer lo que ya se ha alcanzado no obliga a aceptar unas condiciones injustas, dejar de aspirar a una vivienda adecuada o renunciar a oportunidades de desarrollo. Tampoco

sería razonable exigir gratitud a quienes viven en situaciones de precariedad como forma de desactivar sus reclamaciones legítimas. La suficiencia que interesa aquí es una capacidad de evaluación: distinguir entre una carencia efectiva, una aspiración valiosa y una expectativa que se ha vuelto insaciable por depender de comparaciones cambiantes. Esta capacidad permite valorar las mejoras reales sin convertir cada logro en un punto de partida que desaparece inmediatamente de la conciencia. No elimina el deseo de progresar; ayuda a evitar que el progreso pierda todo valor subjetivo porque siempre existe un estándar superior con el que compararse.

En el plano educativo, esta cuestión se relaciona con la manera en que se aprende a valorar los bienes, los logros y las experiencias. Si la satisfacción depende exclusivamente de conseguir lo siguiente, puede resultar difícil reconocer el valor de la práctica, del aprendizaje o de los vínculos que no producen recompensas inmediatas. Por el contrario, aprender a evaluar los objetivos en función de necesidades, valores y circunstancias permite distinguir entre la ambición que amplía las posibilidades y la exigencia de mejorar continuamente para no sentirse inferior. No se trata de enseñar a conformarse con cualquier situación, sino de desarrollar criterio para determinar cuándo una mejora responde a una necesidad relevante, cuándo expresa un proyecto personal significativo y cuándo está impulsada principalmente por la comparación. La autonomía también implica poder decidir qué objetivos merecen tiempo y esfuerzo, en lugar de asumir como propios todos los estándares que circulan en el entorno social.

Esta reflexión debe mantenerse vinculada a las condiciones colectivas. Una sociedad puede experimentar un aumento del consumo agregado y conservar importantes problemas de vivienda, desigualdad, inseguridad laboral o acceso desigual a servicios. En ese contexto, hablar de expectativas crecientes no debe servir para reducir problemas estructurales a una supuesta incapacidad individual para sentirse satisfecho. La insatisfacción puede señalar tanto una comparación constante como una privación real, una pérdida de seguridad o una percepción fundada de injusticia. Distinguir estas posibilidades exige atender a la evidencia y a las circunstancias de cada caso. La crítica cultural pierde rigor si interpreta cualquier demanda de mejora como consumismo, del mismo modo que una explicación puramente económica resulta incompleta si ignora los procesos psicológicos y sociales que influyen en la valoración de las condiciones de vida.

La paradoja de la satisfacción puede formularse, finalmente, de este modo: el progreso material amplía las posibilidades de bienestar, pero no determina por sí solo cómo se experimentan, valoran y mantienen esas posibilidades en la conciencia individual. Los recursos importan, especialmente cuando permiten superar privaciones y aumentar la seguridad; también importan las

expectativas, los grupos de referencia, la adaptación y los valores con los que se interpretan los resultados. Una vida más cómoda puede ser una vida mejor sin que cada mejora produzca una satisfacción permanente, y la persistencia de la insatisfacción no demuestra que el progreso haya sido inútil. La cuestión consiste en comprender cómo convertir las mejoras materiales en condiciones de vida valiosas y cómo evitar que la continua renovación de los estándares de comparación impida reconocerlas.

Este apartado prepara el siguiente paso del capítulo. Si la abundancia amplía las opciones y, al mismo tiempo, puede elevar los estándares desde los que se juzga la suficiencia, surge una pregunta sobre los límites: ¿cómo se aprende a aceptar que no todo deseo puede satisfacerse, que no toda posibilidad merece perseguirse y que algunas restricciones forman parte de la vida compartida? El apartado 6.4 abordará esta dificultad sin confundir la aceptación de límites razonables con la resignación ante la injusticia o la renuncia a mejorar las condiciones de vida.

6.4. LA DIFICULTAD DE ACEPTAR LOS LÍMITES EN UNA CULTURA DE POSIBILIDADES CRECIENTES

La expansión de las posibilidades materiales y tecnológicas ha transformado la relación de las personas con los límites. En numerosos ámbitos de la vida cotidiana, aquello que antes exigía tiempo, desplazamientos o un esfuerzo considerable puede resolverse ahora con mayor rapidez y facilidad. El acceso a la información, la comunicación inmediata, la automatización de tareas y la multiplicación de bienes y servicios han ampliado las alternativas disponibles. Este progreso ofrece ventajas evidentes, pero también plantea una cuestión cultural: cuando aumenta el número de cosas que pueden obtenerse, hacerse o modificarse, puede resultar más difícil distinguir entre una posibilidad disponible y una expectativa que deba satisfacerse. Que algo sea técnicamente posible no significa que sea necesario, conveniente, accesible para todos ni compatible con las demás prioridades de una persona. La dificultad de aceptar los límites comienza cuando la existencia de una opción se interpreta como razón suficiente para exigir su realización.

Los límites forman parte de la condición humana, aunque su naturaleza y sus consecuencias varían considerablemente. Existen límites físicos, como la necesidad de descanso y la finitud del tiempo; límites materiales, derivados de la disponibilidad de recursos; límites personales, relacionados con las capacidades y circunstancias de cada individuo; y límites sociales, establecidos mediante normas, acuerdos y obligaciones compartidas. Algunos pueden modificarse con el aprendizaje, la innovación o la acción colectiva, mientras que otros solo pueden gestionarse o aceptarse. La

madurez no consiste en asumir que todo límite es inamovible, sino en aprender a distinguir entre aquello que puede superarse, aquello que requiere cooperación y aquello que conviene reconocer como una condición real de la existencia. Sin esta distinción, la persona corre el riesgo de interpretar cualquier obstáculo como una injusticia o, en sentido contrario, de considerar inevitable una restricción que podría transformarse legítimamente.

La aceptación de los límites tampoco debe confundirse con la renuncia a los derechos o con la obligación de soportar condiciones perjudiciales. Una persona puede necesitar cuestionar una norma arbitraria, reclamar una oportunidad negada injustamente o intentar modificar unas circunstancias que restringen su desarrollo. En estos casos, aceptar pasivamente la situación no sería necesariamente una muestra de madurez. La cuestión es determinar qué tipo de límite se está afrontando y qué respuesta resulta razonable. Las restricciones que protegen la convivencia, la seguridad o los derechos de otras personas no son equivalentes a las barreras discriminatorias ni a las privaciones materiales evitables. Desde una perspectiva de justicia, la existencia de una limitación no demuestra por sí misma que sea legítima: también deben examinarse su origen, sus efectos y las posibilidades de modificarla. La reflexión sobre el esfuerzo necesita, por tanto, evitar tanto la exigencia de satisfacción ilimitada como la glorificación de la resignación.

En el desarrollo personal, aprender a convivir con los límites supone reconocer que las preferencias individuales no pueden satisfacerse simultáneamente ni con la misma intensidad. El tiempo dedicado a una actividad no puede destinarse al mismo tiempo a otra; determinados objetivos requieren renunciar provisionalmente a recompensas alternativas; y la convivencia obliga a considerar necesidades y derechos distintos de los propios. Esta realidad convierte la elección en algo más complejo que la mera expresión de un deseo. Elegir implica establecer prioridades, valorar consecuencias y aceptar que incluso una decisión razonable puede dejar opciones sin realizar. La autonomía no consiste en disponer de todas las posibilidades, sino en poder decidir con criterio entre las que realmente existen, comprendiendo el coste de oportunidad de las propias elecciones y asumiendo una parte proporcionada de sus consecuencias.

La capacidad de regular los propios impulsos y perseverar ante una dificultad puede ayudar a desarrollar esta autonomía. Duckworth y Gross distinguen entre el autocontrol, relacionado con la regulación de impulsos y conflictos inmediatos, y la perseverancia sostenida hacia objetivos de más largo plazo, señalando que ambos procesos están relacionados, pero no son idénticos [40]. Esta distinción resulta útil porque aceptar un límite no significa simplemente reprimir un deseo. Puede requerir comprender por qué una

satisfacción inmediata entra en conflicto con un objetivo más importante, decidir si merece la pena aplazarla y revisar la estrategia cuando las circunstancias cambian. Tampoco toda renuncia constituye una virtud: persistir en un objetivo inviable o perjudicial puede ser menos sensato que abandonarlo. La madurez exige no solo perseverancia, sino también juicio para decidir cuándo continuar, cuándo modificar el propósito y cuándo reconocer que el coste ha dejado de ser razonable.

En el ámbito educativo, la aceptación de límites se aprende gradualmente mediante experiencias proporcionadas a la edad y a las capacidades de cada persona. Esperar un turno, cumplir un compromiso, administrar una cantidad limitada de dinero, asumir las consecuencias de una decisión o comprender que los demás no siempre pueden atender una petición inmediata son experiencias que pueden ayudar a reconocer la relación entre deseo, realidad y convivencia. Su valor educativo no reside en provocar sufrimiento ni en negar arbitrariamente aquello que se solicita, sino en permitir que el menor comprenda que existen razones para establecer límites y que estos pueden negociarse o explicarse sin desaparecer por ello. La protección familiar sigue siendo necesaria; lo que debe evitarse es que, por intentar eliminar toda incomodidad, se impida sistemáticamente la participación del niño en decisiones y responsabilidades que podría empezar a asumir. La teoría de la autodeterminación destaca la importancia de apoyar la autonomía sin confundirla con la ausencia de orientación o de estructura [81].

Esta cuestión adquiere una dimensión particular en un entorno cultural donde muchas experiencias se presentan como personalizables, inmediatas y potencialmente ilimitadas. Los servicios digitales permiten elegir contenidos, recibir respuestas rápidas y acceder a una amplia oferta de productos y entretenimiento. Estas herramientas pueden facilitar la vida y ampliar la libertad de elección, pero también pueden favorecer expectativas de disponibilidad permanente si la persona se acostumbra a interpretar la demora como un fallo del sistema y no como una condición normal de muchas actividades humanas. No cabe deducir de ello que la tecnología reduzca necesariamente la tolerancia a la frustración: sus efectos dependen de las prácticas, los contextos y la forma en que se integra en la vida cotidiana. La cuestión educativa consiste en mantener la capacidad de distinguir entre los ámbitos donde la rapidez es una mejora legítima y aquellos donde el tiempo, la práctica, la negociación o la espera siguen siendo necesarios.

La dificultad de aceptar los límites también puede relacionarse con la representación contemporánea del éxito. Cuando se difunde la idea de que toda meta depende exclusivamente de la voluntad individual, las restricciones

reales pueden vivirse como una derrota personal y los objetivos no alcanzados como prueba de incapacidad. Pero el extremo contrario tampoco es adecuado: atribuir cualquier dificultad a factores externos puede reducir la percepción de agencia e impedir reconocer las decisiones que sí están al alcance de cada persona. La respuesta más equilibrada consiste en distinguir entre las limitaciones que requieren adaptación personal, las que pueden superarse mediante aprendizaje y esfuerzo, y las que exigen apoyo o transformación colectiva. No todas las puertas cerradas se abren insistiendo, pero tampoco todas permanecerán cerradas si se cambia de estrategia, se adquieren capacidades o se modifican las condiciones que impedían avanzar.

Por otra parte, la aceptación de los límites constituye una condición de la vida compartida. Los deseos de una persona coexisten con los de otras, y los recursos comunes no pueden asignarse únicamente en función de quién los reclama con mayor intensidad. La convivencia requiere normas, compromisos y criterios para resolver conflictos, además de la capacidad de aceptar que una preferencia individual no prevalece siempre sobre los intereses legítimos de los demás. Esto no implica que las reglas existentes sean siempre justas ni que deban obedecerse sin examen. Significa que una sociedad necesita procedimientos para determinar qué restricciones son legítimas, cómo se distribuyen sus costes y de qué manera pueden revisarse cuando producen desigualdades o daños evitables. El límite puede proteger la libertad compartida cuando impide que una persona imponga unilateralmente sus deseos, pero puede restringirla injustamente cuando perpetúa privilegios o excluye a determinados grupos.

Desde la perspectiva de este ensayo, el problema no es que las personas deseen mejorar sus condiciones de vida ni que las sociedades intenten ampliar las posibilidades humanas. El problema aparece cuando la expansión de las opciones se confunde con la obligación de aprovecharlas todas, cuando cualquier demora se interpreta como una privación intolerable o cuando se considera que una frustración debe eliminarse antes de examinar qué puede enseñarnos sobre nuestras prioridades y circunstancias. La abundancia puede ampliar la libertad, pero también multiplica las decisiones, las comparaciones y las expectativas. Aprender a vivir en ese entorno exige desarrollar un criterio capaz de seleccionar, renunciar, perseverar y rectificar, sin convertir ninguna de esas capacidades en una regla absoluta.

Aceptar los límites, por tanto, no significa conformarse con una realidad injusta ni renunciar al progreso. Significa reconocer la diferencia entre lo posible y lo necesario, entre una restricción legítima y una barrera evitable, y entre perseverar con sentido y persistir por incapacidad para aceptar una pérdida. Una cultura de la autonomía debe enseñar a actuar sobre aquello

que puede modificarse, a solicitar ayuda cuando resulta necesaria y a convivir con las condiciones que no pueden eliminarse de inmediato. La responsabilidad personal y la justicia social no se oponen en este punto: ambas requieren identificar los límites reales, cuestionar los arbitrarios y comprender que ninguna libertad individual puede consistir en la satisfacción ilimitada de todos los deseos.

Este apartado conduce a una cuestión más íntima: si las expectativas y las posibilidades influyen en la percepción de suficiencia, también pueden afectar a la manera en que una persona construye su identidad y busca reconocimiento. Cuando la valoración de uno mismo depende en exceso de la aprobación externa, los límites pueden experimentarse no solo como obstáculos prácticos, sino como amenazas al propio valor personal. El apartado siguiente examinará esa relación entre autonomía, reconocimiento y dependencia de la aprobación ajena.

6.5. LA IDENTIDAD PERSONAL ENTRE AUTONOMÍA, RECONOCIMIENTO Y DEPENDENCIA DE LA APROBACIÓN EXTERNA

La identidad personal no se construye en aislamiento. Desde las primeras etapas de la vida, las personas desarrollan una imagen de sí mismas a través de la experiencia, de sus relaciones afectivas y de las respuestas que reciben de los demás. La aceptación, el respeto y el reconocimiento social pueden contribuir a la seguridad personal y al sentimiento de pertenencia. Por tanto, necesitar reconocimiento no constituye por sí mismo una señal de inmadurez ni una debilidad psicológica: forma parte de la vida social. El problema aparece cuando la valoración externa deja de ser una dimensión de la identidad y se convierte en su principal fundamento, de modo que la percepción de uno mismo depende excesivamente de la aprobación, el éxito visible o la comparación con otras personas [46], [47].

La investigación psicológica ha estudiado la autoestima como un fenómeno dinámico, relacionado tanto con la evaluación que una persona hace de sí misma como con las experiencias y relaciones que acompañan su desarrollo. La autoestima no permanece invariable a lo largo de la vida, ni puede explicarse mediante una única causa; intervienen factores personales, familiares y sociales, así como las circunstancias concretas en las que se desenvuelve cada individuo [45]. Esta perspectiva obliga a evitar una interpretación simplista según la cual una autoestima elevada siempre sería beneficiosa o una autoestima vulnerable revelaría necesariamente una educación deficiente. La cuestión relevante no consiste únicamente en cuánto se valora una persona, sino también en qué basa esa valoración y cómo responde cuando recibe críticas, fracasa o no obtiene el reconocimiento esperado.

Crocker y Wolfe analizaron las llamadas contingencias de la autoestima: aquellas condiciones de las que una persona hace depender su propia valoración. Entre ellas pueden encontrarse el rendimiento, la apariencia física, la aprobación de los demás o la capacidad de satisfacer determinadas expectativas. Cuando la autoestima queda vinculada de forma rígida a una de estas dimensiones, los resultados adversos en ese ámbito pueden adquirir un significado desproporcionado, como si cuestionaran el valor de la persona en su conjunto [47]. Esta distinción resulta importante para el presente ensayo: esforzarse por mejorar, aspirar a ser reconocido o desear alcanzar objetivos ambiciosos no constituye en sí mismo un problema. La vulnerabilidad surge cuando un resultado particular deja de ser una experiencia evaluable y pasa a convertirse en un juicio absoluto sobre la propia identidad.

En este punto aparece una tensión entre autonomía y reconocimiento. La autonomía no exige indiferencia hacia las opiniones ajenas, ni implica que una persona deba construir su identidad sin vínculos, referencias o influencias sociales. Significa, más bien, desarrollar la capacidad de examinar esas influencias, valorar su legitimidad y tomar decisiones que no dependan exclusivamente de la recompensa externa o del temor al rechazo. La teoría de la autodeterminación distingue entre actuar por razones asumidas personalmente y actuar principalmente bajo presiones externas o internas experimentadas como coercitivas [33]. Desde esta perspectiva, la madurez no consiste en dejar de buscar aprobación, sino en evitar que la aprobación sea el único criterio para decidir qué merece la pena hacer, qué objetivos perseguir o qué opinión mantener.

La comparación social añade otra dimensión a este problema. Las personas evalúan a menudo sus capacidades, sus logros y su posición mediante la comparación con otras; este proceso puede proporcionar información útil, pero también producir insatisfacción cuando los referentes elegidos son poco realistas o cuando se convierten en medidas permanentes del propio valor [52]. En los entornos digitales, la exposición reiterada a imágenes seleccionadas de éxito, belleza, consumo y reconocimiento puede intensificar determinadas comparaciones ascendentes. Las revisiones de investigación sobre redes sociales han señalado asociaciones entre comparación social, envidia y malestar, aunque la intensidad y la dirección de estas relaciones dependen de diversos factores personales y contextuales [53], [54]. Estos resultados no permiten concluir que las redes sociales dañen necesariamente la autoestima de todos sus usuarios, ni que la comparación sea un fenómeno exclusivo de las generaciones jóvenes. Sí justifican examinar cómo ciertos entornos pueden aumentar la visibilidad de los indicadores externos de estatus y hacer más difícil distinguir entre una vida real, con sus límites y contradicciones, y la representación parcial que otros ofrecen de ella.

La conexión con la cultura del confort se encuentra en la expectativa de obtener no solo bienestar material, sino también confirmación constante de la propia importancia. Cuando el reconocimiento se interpreta como una obligación permanente del entorno, cualquier desacuerdo puede percibirse como una descalificación y cualquier dificultad como una amenaza a la identidad. Sin embargo, esta posibilidad debe formularse como un mecanismo que puede darse en determinadas circunstancias, no como un diagnóstico general de la sociedad contemporánea. La necesidad de reconocimiento puede coexistir con una elevada autonomía, y la inseguridad personal puede aparecer tanto en contextos de abundancia como en condiciones de privación. Las oportunidades educativas, la estabilidad económica, las relaciones afectivas y las experiencias de éxito o fracaso contribuyen a configurar trayectorias diferentes.

La educación familiar y social puede desempeñar un papel importante en esta formación. Reconocer el esfuerzo de un niño o de un joven no exige elogiar indiscriminadamente todos sus actos, del mismo modo que señalar un error no implica negar su valor personal. Una relación educativa equilibrada permite diferenciar entre la dignidad de la persona y la calidad de una conducta concreta: se puede querer y respetar a alguien sin aprobar todas sus decisiones, y se puede corregir un comportamiento sin convertirlo en una condena global de quien lo ha realizado. Esta distinción ayuda a que la crítica se convierta en información para aprender, en lugar de ser experimentada necesariamente como una amenaza a la propia identidad.

Desde una perspectiva filosófica, la autonomía requiere que la persona pueda reconocerse como algo más que el reflejo de la mirada ajena. No significa negar la dimensión social del yo, sino impedir que esta agote su significado. Una identidad suficientemente consolidada puede recibir reconocimiento sin depender por completo de él, aceptar una crítica sin interpretarla siempre como una humillación y revisar sus objetivos sin entender el cambio como una derrota. También puede admitir sus límites sin considerarse inferior por ello. Esta capacidad no surge de forma automática ni se alcanza de una vez para siempre; se desarrolla mediante experiencias, vínculos y oportunidades de reflexión.

Por tanto, el problema no reside en desear ser valorado, sino en convertir esa valoración en la medida exclusiva del propio valor. Una cultura que ofrece numerosas posibilidades de exhibir logros y recibir respuestas inmediatas puede ampliar las oportunidades de expresión y pertenencia, pero también puede favorecer contextos en los que la identidad se encuentre sometida a una evaluación continua. La hipótesis que interesa explorar es si, en determinadas condiciones, esa exposición refuerza la dependencia de indicadores externos y dificulta la construcción de criterios personales

estables. La respuesta exige investigación y no puede deducirse únicamente de impresiones sobre los hábitos de una generación.

La reflexión conduce así a una cuestión central para el conjunto de la obra: ¿cómo puede una sociedad favorecer la confianza personal sin confundirla con la aprobación constante, y cómo puede exigir responsabilidad sin convertir el error o el fracaso en una negación del valor individual? La respuesta no consiste en eliminar el reconocimiento, sino en integrarlo en una formación más amplia de la autonomía, donde el respeto propio, la consideración de los demás y la capacidad de revisar las propias decisiones puedan coexistir. Este planteamiento prepara el siguiente apartado, dedicado al solipsismo como problema filosófico y a los límites de interpretar el mundo exclusivamente desde el deseo individual.

6.6. EL SOLIPSISMO COMO PROBLEMA FILOSÓFICO: LOS LÍMITES DE INTERPRETAR EL MUNDO DESDE EL DESEO INDIVIDUAL

El solipsismo constituye uno de los problemas clásicos de la filosofía, relacionado con la posibilidad de conocer una realidad que exista independientemente de la propia conciencia. En su sentido estricto, plantea una dificultad epistemológica: ¿cómo podemos estar seguros de que el mundo exterior y las demás conciencias existen tal como los experimentamos? Sin embargo, el interés de esta cuestión para el presente ensayo no consiste en atribuir una posición filosófica solipsista a los individuos contemporáneos, sino en utilizarla como punto de partida para examinar un problema diferente: la tendencia posible a interpretar la realidad como si la propia experiencia, los deseos y las expectativas constituyeran el centro de referencia desde el que deben juzgarse todas las circunstancias.

Esta distinción es fundamental. El solipsismo filosófico no equivale al egoísmo, al individualismo ni a la dificultad para aceptar una negativa. Tampoco existe fundamento para afirmar que una persona que prioriza sus deseos adopta, consciente o inconscientemente, una doctrina solipsista. La conexión que aquí se propone es interpretativa: ciertas formas de entender la autonomía y el bienestar pueden conducir a una visión excesivamente centrada en el sujeto cuando se confunde el derecho a formular aspiraciones con la expectativa de que la realidad deba satisfacerlas. El problema no es tener deseos propios, sino considerar que su intensidad constituye una razón suficiente para convertirlos en obligaciones para los demás o para interpretar cualquier obstáculo como una injusticia.

La experiencia individual es inevitablemente parcial. Cada persona conoce el mundo desde una posición concreta, con una historia, unas capacidades,

unas necesidades y unas limitaciones determinadas. Esa perspectiva es legítima, pero no agota la realidad. Los demás poseen intereses y experiencias que no pueden reducirse a los nuestros, mientras que las condiciones materiales e institucionales imponen restricciones que no desaparecen por el hecho de que nos resulten incómodas. La madurez exige, por tanto, una operación intelectual que va más allá de reconocer lo que uno desea: obliga a considerar qué razones pueden justificarlo, qué consecuencias tendría satisfacerlo y cómo se relaciona con las necesidades y los derechos de otras personas.

Esta cuestión conecta directamente con el problema de la autonomía. Ser autónomo no significa actuar como si no existieran obligaciones, dependencias o circunstancias externas, sino desarrollar la capacidad de decidir dentro de una realidad compartida. La libertad individual se ejerce en relación con otras libertades y no puede entenderse únicamente como ausencia de obstáculos personales. Desde la perspectiva de la justicia, Rawls sostiene que los principios que organizan la cooperación social deben poder justificarse mediante criterios que no dependan exclusivamente de la posición particular que cada individuo ocupa en la sociedad [68]. Aunque su teoría responde a un problema normativo distinto del solipsismo, ofrece una referencia útil para esta reflexión: las reglas comunes no pueden considerarse justas solo porque favorezcan a quien las juzga desde sus propios intereses.

La dificultad aparece cuando se confunde la experiencia subjetiva de una situación con una explicación completa de sus causas. Una persona puede sentirse perjudicada sin que exista necesariamente una vulneración de sus derechos; pero también puede sufrir una injusticia real aunque quienes la rodean no la reconozcan. Del mismo modo, la frustración ante una oportunidad que no llega no demuestra por sí sola que el sistema sea injusto, pero tampoco permite concluir que el resultado negativo sea exclusivamente responsabilidad individual. El juicio requiere examinar las circunstancias, las alternativas disponibles, las reglas aplicadas y las desigualdades que condicionan las posibilidades de actuación. La percepción personal es una fuente de información relevante, no una prueba suficiente para resolver por sí sola la cuestión.

Esta cautela permite evitar dos errores opuestos. El primero consiste en convertir cualquier insatisfacción en una reclamación moralmente justificada, como si desear intensamente algo otorgara un derecho automático a obtenerlo. El segundo consiste en desacreditar las demandas individuales atribuyéndolas a una falta de esfuerzo o a una incapacidad para aceptar los límites. Ambos reducen una realidad compleja a una explicación unilateral. Las expectativas pueden ser desproporcionadas, pero también pueden

revelar carencias reales; la responsabilidad personal importa, pero no elimina las restricciones económicas, sociales e institucionales. La reflexión sobre la agencia bajo condiciones estructurales muestra precisamente que las personas actúan y responden por sus decisiones dentro de sistemas que distribuyen de manera desigual los recursos y las oportunidades [71], [72].

La cultura del confort puede servir como marco para investigar esta tensión, siempre que no se convierta en una explicación total de la conducta contemporánea. Cuando la disponibilidad de bienes, servicios y soluciones rápidas aumenta, algunas expectativas pueden adaptarse a esa mayor capacidad de elección. Sin embargo, no se sigue de ello que las personas pierdan necesariamente la capacidad de comprender a los demás o de aceptar las limitaciones. El confort material puede ampliar la autonomía, reducir sufrimientos evitables y liberar tiempo para actividades valiosas. El riesgo aparece cuando una condición favorable deja de entenderse como una posibilidad histórica y pasa a considerarse el punto de partida obligatorio de cualquier experiencia vital, de modo que las dificultades ordinarias se interpretan como anomalías que alguien debería resolver.

La misma distinción es aplicable a las relaciones familiares. Proteger a los hijos y procurar su bienestar son responsabilidades legítimas; sustituir sistemáticamente sus decisiones, resolver todas sus dificultades o impedir que experimenten las consecuencias proporcionadas de sus actos puede, en cambio, limitar las oportunidades de desarrollar autonomía. La investigación sobre el apoyo a la autonomía subraya la importancia de acompañar a las personas en el desarrollo de su capacidad de decisión sin reducir la educación a la imposición ni a la satisfacción automática de sus preferencias [81]. Desde este enfoque, educar para la autonomía significa ayudar a comprender que los deseos personales tienen valor, pero deben confrontarse con la realidad, con las necesidades de los demás y con las consecuencias de las propias elecciones.

También es necesario reconocer que el deseo individual puede actuar como motor de transformación. Muchas mejoras sociales nacieron de personas que cuestionaron normas establecidas, rechazaron condiciones injustas o reclamaron posibilidades que su entorno consideraba inalcanzables. Por ello, aceptar los límites no debe confundirse con obedecer sin crítica ni con conservar las condiciones existentes. La cuestión decisiva es distinguir entre los límites que derivan de circunstancias provisionales o de una distribución injusta de recursos y aquellos que resultan de la convivencia, de la escasez de determinados bienes o de la incompatibilidad entre aspiraciones legítimas. La autonomía madura no renuncia a transformar el mundo, pero tampoco presupone que toda resistencia de la realidad constituye una ofensa personal.

En términos filosóficos, el objetivo no es desplazar al individuo del centro de su propia experiencia, algo imposible, sino impedir que confunda ese centro subjetivo con el centro de toda realidad. La capacidad de descentramiento —entendida aquí como disposición a considerar perspectivas distintas de la propia— permite revisar interpretaciones, reconocer la legitimidad de otras necesidades y distinguir entre lo que se desea, lo que se necesita y lo que puede reclamarse justificadamente. No supone abandonar la identidad personal, sino enriquecerla mediante el reconocimiento de que la existencia es compartida y de que ninguna voluntad individual puede definir por sí sola las condiciones de una convivencia justa.

La hipótesis que se desprende de esta reflexión es que una formación insuficiente en responsabilidad, reciprocidad y aceptación crítica de los límites puede dificultar la comprensión de la relación entre libertad individual y realidad compartida. No se trata de afirmar que esa insuficiencia caracterice a una generación ni de presentar el confort como su causa demostrada. Se trata de señalar una tensión educativa y cultural que merece examinarse: cómo promover personas capaces de defender sus aspiraciones sin convertirlas en la única medida de lo justo, y capaces de aceptar restricciones sin renunciar a cuestionar las que resulten arbitrarias o injustas.

La reflexión conduce así al último apartado del capítulo: si el bienestar material, el consumo, las expectativas y la identidad transforman la manera en que las personas interpretan su experiencia, ¿debemos hablar de una crisis del esfuerzo o de una transformación más profunda del significado que atribuimos al trabajo, al éxito y a una vida satisfactoria? Esta pregunta permitirá cerrar el capítulo sin reducir sus contradicciones a una explicación única.

6.7. ¿CRISIS DEL ESFUERZO O TRANSFORMACIÓN DEL SIGNIFICADO DE TRABAJAR Y VIVIR?

A lo largo de este capítulo hemos examinado algunas de las contradicciones que pueden surgir cuando el bienestar material deja de percibirse únicamente como una mejora de las condiciones de vida y comienza a funcionar también como horizonte de expectativas. El confort puede ampliar las posibilidades de elección, proteger frente a determinadas adversidades y favorecer el desarrollo personal; al mismo tiempo, cuando ciertas comodidades se consideran indispensables con independencia de las circunstancias, pueden aparecer dificultades para aceptar la espera, la renuncia o las limitaciones inevitables de cualquier proyecto vital. Sin embargo, identificar esta tensión no basta para concluir que la sociedad contemporánea esté perdiendo el valor del esfuerzo. Para sostener esa afirmación sería necesario

disponer de evidencias que permitieran comparar conductas, actitudes y oportunidades entre periodos históricos, distinguiendo los cambios reales de las impresiones generacionales.

La primera cuestión consiste, por tanto, en aclarar qué entendemos por esfuerzo. No se trata exclusivamente de trabajar muchas horas, soportar condiciones difíciles o aceptar cualquier exigencia sin cuestionarla. El esfuerzo puede expresarse mediante el aprendizaje prolongado, el cuidado de otras personas, la creación artística, la investigación, la formación profesional o la participación en actividades colectivas. Tampoco equivale a productividad, sacrificio o éxito económico. Una persona puede trabajar intensamente sin encontrar sentido en su actividad, mientras que otra puede realizar un esfuerzo sostenido en tareas que no reciben reconocimiento público ni producen beneficios materiales inmediatos. Si reducimos el esfuerzo a sus manifestaciones más visibles, corremos el riesgo de no reconocer formas de dedicación que también requieren perseverancia, responsabilidad y compromiso.

La relación entre trabajo e identidad también ha experimentado transformaciones que conviene interpretar sin nostalgia. Para algunas generaciones, el empleo estable constituyó una referencia central de integración social, independencia económica y reconocimiento adulto. En otros contextos, las trayectorias laborales actuales pueden caracterizarse por una mayor incertidumbre, cambios frecuentes de ocupación y dificultades para vincular la formación con una expectativa clara de progreso. Esto no significa que el trabajo haya perdido necesariamente su valor, sino que puede resultar más difícil atribuirle el mismo significado cuando no garantiza estabilidad, emancipación o movilidad social. Los análisis sobre bienestar y desigualdad muestran la importancia de examinar conjuntamente las condiciones materiales, la seguridad económica y las oportunidades disponibles, en lugar de explicar la experiencia laboral exclusivamente mediante la actitud individual [19], [66].

Esta transformación plantea una distinción esencial entre la voluntad de esforzarse y la expectativa de que el esfuerzo produzca determinados resultados. La perseverancia puede contribuir al aprendizaje y mejorar las posibilidades de alcanzar objetivos, pero no garantiza por sí sola el éxito. Las diferencias de recursos, las condiciones familiares, la situación del mercado laboral y las oportunidades educativas influyen en las posibilidades reales de convertir la dedicación en resultados. Por ello, una persona puede mantener un compromiso considerable y, aun así, encontrar obstáculos que no dependen enteramente de ella. Reconocer estas restricciones no elimina la responsabilidad individual; permite situarla en un marco más realista y evitar que el fracaso se interprete automáticamente como prueba de falta de voluntad [51], [72].

La misma cautela debe aplicarse a la interpretación del bienestar. La mejora de los ingresos y de las condiciones materiales puede contribuir a la satisfacción vital, especialmente cuando permite cubrir necesidades y reducir inseguridades. Sin embargo, el bienestar no depende exclusivamente de la acumulación de recursos, y la relación entre ingresos y experiencia emocional es más compleja de lo que sugieren las explicaciones lineales [85], [90]. Las expectativas, la comparación social, las relaciones personales y el sentido atribuido a las actividades también intervienen en la manera en que cada persona evalúa su vida. Por tanto, el problema no consiste en disponer de comodidades o aspirar a vivir mejor, sino en considerar si los indicadores externos de éxito bastan para definir una existencia satisfactoria.

En este contexto, la cultura del consumo puede contribuir a ampliar el repertorio de aspiraciones y a vincular determinados bienes con la identidad, el estatus o la aceptación social. La investigación sobre materialismo y bienestar ha encontrado asociaciones entre una orientación materialista intensa y niveles menos favorables de bienestar personal, aunque estas relaciones no autorizan a afirmar que todo consumo sea perjudicial ni que todos los individuos respondan de la misma manera [88], [89]. La adquisición de bienes puede satisfacer necesidades reales, facilitar actividades valiosas y mejorar la calidad de vida. La dificultad aparece cuando la renovación constante de los objetos, las experiencias o los signos de reconocimiento se convierte en una condición permanente para sentirse suficiente. En ese caso, la satisfacción puede depender de objetivos que se desplazan continuamente, de manera que alcanzar una meta no garantiza una sensación duradera de suficiencia.

Algo parecido ocurre con la inmediatez. La disponibilidad de respuestas rápidas, servicios accesibles y herramientas digitales modifica ciertos ritmos cotidianos, pero no demuestra por sí misma que las personas hayan perdido la capacidad de esperar o perseverar. Las tecnologías pueden facilitar la gratificación inmediata y, al mismo tiempo, proporcionar recursos para aprender, crear y desarrollar proyectos complejos. La cuestión educativa consiste en ayudar a distinguir entre aquello que puede obtenerse con rapidez y aquello que necesita tiempo, práctica y revisión. La autorregulación no exige renunciar a la comodidad cuando esta es útil, sino poder aplazar una recompensa, mantener un objetivo o modificar una estrategia cuando las circunstancias lo aconsejan [37], [79], [80].

Por otra parte, sería un error convertir la dificultad en una virtud automática. El esfuerzo no es valioso por el mero hecho de ser costoso, ni toda renuncia produce madurez. Una exigencia desproporcionada, un trabajo sin condiciones dignas o la perseverancia en una actividad perjudicial pueden consumir recursos sin generar un beneficio equivalente. La capacidad de esfuerzo debe acompañarse de criterio para decidir cuándo persistir, cuándo

pedir ayuda y cuándo abandonar o modificar un objetivo. En este sentido, la autonomía no se manifiesta únicamente en la disposición a soportar dificultades, sino también en la capacidad de valorar su utilidad, reconocer los propios límites y actuar con responsabilidad.

La cuestión generacional requiere, además, especial prudencia. Cada época tiende a juzgar a las generaciones posteriores desde las condiciones y los valores que marcaron su propia experiencia. La memoria del sacrificio puede transmitir conocimientos importantes sobre la responsabilidad, la perseverancia y el valor de los recursos; pero también puede idealizar el pasado y olvidar las privaciones, las desigualdades y las posibilidades que no estuvieron al alcance de quienes las padecieron. Del mismo modo, las generaciones más jóvenes pueden cuestionar modelos laborales o familiares anteriores sin que ese cuestionamiento implique necesariamente una renuncia al esfuerzo. Para saber si se ha producido una erosión real de la perseverancia, habría que identificar indicadores adecuados y comparables, considerar las diferencias sociales y económicas, y evitar que las impresiones de una generación se conviertan en conclusiones generales sobre las demás [20], [21].

Desde la perspectiva filosófica de este ensayo, el interrogante más profundo no es si las personas actuales se esfuerzan más o menos que sus antecesoras, sino qué lugar ocupa el esfuerzo en la construcción de una vida autónoma. Cuando una sociedad presenta el éxito como una obligación individual, puede hacer que el fracaso se viva como una descalificación personal y ocultar las condiciones estructurales que influyen en los resultados. Cuando, por el contrario, se niega toda capacidad de intervención individual, se corre el riesgo de convertir las restricciones en una explicación absoluta y de debilitar el reconocimiento de la propia agencia. Entre ambos extremos se encuentra una posición más exigente: reconocer que las personas pueden actuar, aprender y asumir responsabilidades, aunque nunca lo hagan desde condiciones idénticas ni controlen todos los resultados.

Esta posición permite reformular la hipótesis de la erosión del principio de esfuerzo. En lugar de dar por demostrada una pérdida generalizada de voluntad o responsabilidad, conviene investigar si determinadas prácticas educativas, expectativas de consumo y formas de reconocimiento social dificultan, en algunos contextos, el aprendizaje de la espera, la aceptación de consecuencias y la perseverancia ante obstáculos proporcionados. También es necesario examinar si las transformaciones laborales y económicas han alterado la relación percibida entre esfuerzo y recompensa, haciendo menos creíble la promesa de que la dedicación individual conducirá necesariamente a la estabilidad o al progreso. Ambas posibilidades pueden coexistir, pero requieren evidencias distintas y no deben confundirse.

La expresión ontología del confort adquiere aquí su sentido interpretativo: no designa una condición universal de las sociedades occidentales ni una teoría empírica demostrada, sino una pregunta sobre la forma en que el bienestar material puede llegar a influir en las expectativas, la identidad y la comprensión de los límites. La reflexión no pretende cuestionar el valor de una vida más segura y confortable, ni reivindicar el sufrimiento como instrumento educativo. Busca comprender en qué circunstancias la comodidad amplía la autonomía y en cuáles puede contribuir a que determinadas capacidades —como la tolerancia a la frustración, la responsabilidad o la perseverancia— reciban menos oportunidades de desarrollo.

El capítulo permite, por tanto, establecer una conclusión provisional: la tensión entre esfuerzo y confort no puede resolverse mediante una condena de la abundancia ni mediante la idealización de la satisfacción inmediata. Exige estudiar la interacción entre educación familiar, expectativas culturales, condiciones materiales, reconocimiento social y capacidad individual de decisión. El esfuerzo necesita oportunidades razonables para adquirir sentido; la autonomía necesita espacios donde pueda ejercerse; y la responsabilidad necesita criterios de justicia que distingan entre las consecuencias de las propias decisiones y los obstáculos que exceden el control individual.

Con esta conclusión se cierra el análisis conceptual de la sociedad del confort y sus contradicciones. El siguiente capítulo abordará la cuestión desde una perspectiva constructiva: cómo educar para la autonomía en una sociedad de la abundancia. El propósito no será restaurar sin más los modelos educativos del pasado, sino identificar qué prácticas familiares, escolares y sociales pueden favorecer la responsabilidad progresiva, la tolerancia a la frustración, el criterio propio y una relación más realista entre esfuerzo, oportunidades y justicia.

Referencias al sexto capítulo:

[19] OECD (2024). How's Life? 2024: Well-being and Resilience in Times of Crisis. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/90ba854a-en

[20] Hajdu, G., & Sik, E. (2018). "Age, Period, and Cohort Differences in Work Centrality and Work Values". Societies, 8(1), Article 11. https://doi.org/10.3390/soc8010011

[21] Lau, A., & Kennedy, C. (2023, 22 de mayo). "Assessing the Effects of Generation Using Age-Period-Cohort Analysis". Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/decoded/2023/05/22/assessing-the-effects-of-generation-using-age-period-cohort-analysis/

[33] Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). "A Self-Determination Theory Perspective on Parenting". Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49(3), 194–200. https://doi.org/10.1037/a0012754.

[37] Watts, T. W., Duncan, G. J., & Quan, H. (2018). "Revisiting the Marshmallow Test: A Conceptual Replication Investigating Links Between Early Delay of Gratification and Later Outcomes". Psychological Science, 29(7), 1159–1177. https://doi.org/10.1177/0956797618761661.

[40] Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2014). "Self-Control and Grit: Related but Separable Determinants of Success". Current Directions in Psychological Science, 23(5), 319–325. https://doi.org/10.1177/0963721414541462.

[45] Orth, U., & Robins, R. W. (2014). "The Development of Self-Esteem". Current Directions in Psychological Science, 23(5), 381–387. https://doi.org/10.1177/0963721414547414.

[46] Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). "The Nature and Function of Self-Esteem: Sociometer Theory". En M. P. Zanna (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology (Vol. 32, pp. 1–62). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(00)80003-9.

[47] Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). "Contingencies of Self-Worth". Psychological Review, 108(3), 593–623. https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.3.593.

[51] Mijs, J. J. B. (2016). "The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education". Social Justice Research, 29(1), 14–34. https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0.

[52] Festinger, L. (1954). "A Theory of Social Comparison Processes". Human Relations, 7(2), 117–140. https://doi.org/10.1177/001872675400700202.

[53] Meier, A., & Johnson, B. K. (2022). "Social Comparison and Envy on Social Media: A Critical Review". Current Opinion in Psychology, 45, Article 101302. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101302

[54] Irmer, A., & Schmiedek, F. (2023). "Associations Between Youth's Daily Social Media Use and Well-Being Are Mediated by Upward Comparisons". Communications Psychology, 1, Article 12. https://doi.org/10.1038/s44271-023-00013-0.

[66] OECD. (2025). To Have and Have Not: How to Bridge the Gap in Opportunities. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dec143ad-en.

[68] Rawls, J. (1999). A Theory of Justice (Revised edition). Harvard University Press.

[71] Haslanger, S. (2024). "Agency under Structural Constraints in Social Systems". En What Is Structural Injustice? Oxford University Press, pp. 48–64. https://doi.org/10.1093/oso/9780198892878.003.0004.

[72] Zheng, R. (2018). "What Is My Role in Changing the System? A New Model of Responsibility for Structural Injustice". Ethical Theory and Moral Practice, 21, 869–885. https://doi.org/10.1007/s10677-018-9892-8.

[79] Wesarg-Menzel, C., Ebbes, R., Hensums, M., Wagemaker, E., Zaharieva, M. S., Staaks, J. P. C., van den Akker, A. L., Visser, I., Hoeve, M., Brummelman, E., Dekkers, T. J., Schuitema, J. A., Larsen, H., Colonnesi, C., Jansen, B. R. J., Overbeek, G., Huizenga, H. M., & Wiers, R. W. (2023). "Development and socialization of self-regulation from infancy to adolescence: A meta-review differentiating between self-regulatory abilities, goals, and motivation". Developmental Review, 69, Article 101090. https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101090.

[80] OECD. (2025). Finite Time to Learn and Play: Whole Student Development and Students' Digital Leisure Outside of School. OECD Education Policy Perspectives, No. 130. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/edbaa4bb-en.

[81] Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Ryan, R. M. (2023). "Basic Psychological Needs Theory: A Conceptual and Empirical Review of Key Criteria". En R. M. Ryan (Ed.), The Oxford Handbook of Self-Determination Theory (pp. 84–123). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.5.

[85] Kahneman, D., & Deaton, A. (2010). "High income improves evaluation of life but not emotional well-being". Proceedings of the National Academy of Sciences, 107(38), 16489–16493. https://doi.org/10.1073/pnas.1011492107.

[86] Belk, R. W. (1988). "Possessions and the Extended Self". Journal of Consumer Research, 15(2), 139–168. https://doi.org/10.1086/209154.

[87] Dittmar, H. (2008). Consumer Culture, Identity and Well-Being: The Search for the "Good Life" and the "Body Perfect". Psychology Press.

[88] Dittmar, H., Bond, R., Hurst, M., & Kasser, T. (2014). "The Relationship Between Materialism and Personal Well-Being: A Meta-Analysis". Journal of Personality and Social Psychology, 107(5), 879–924. https://doi.org/10.1037/a0037409.

[89] Dittmar, H., & Isham, A. (2022). "Materialistic Value Orientation and Wellbeing". Current Opinion in Psychology, 46, Article 101337. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101337.

[90] Killingsworth, M. A., Kahneman, D., & Mellers, B. (2023). "Income and emotional well-being: A conflict resolved". Proceedings of the National Academy of Sciences, 120(10), e2208661120. https://doi.org/10.1073/pnas.2208661120.

[91] Clark, A. E., Frijters, P., & Shields, M. A. (2008). "Relative Income, Happiness, and Utility: An Explanation for the Easterlin Paradox and Other Puzzles". Journal of Economic Literature, 46(1), 95–144. https://doi.org/10.1257/jel.46.1.95.

PARTE 4

RECONSTRUCCIÓN EDUCATIVA Y RESPONSABILIDAD INTER-GENERACIONAL

CAPÍTULO VII

Educar para la Autonomía en una Sociedad de la Abundancia

7.1. DIAGNÓSTICO FINAL: BIENESTAR, EXPECTATIVAS Y CAPACIDAD ADAPTATIVA

El recorrido realizado en los capítulos anteriores permite formular un diagnóstico que debe evitar dos simplificaciones opuestas. La primera consistiría en atribuir las dificultades de adaptación de las generaciones jóvenes a una supuesta pérdida general del esfuerzo, como si la voluntad individual explicara por sí sola las diferencias en sus trayectorias. La segunda consistiría en interpretar esas dificultades exclusivamente como consecuencia de las condiciones económicas y sociales, dejando en segundo plano la influencia de la educación, los hábitos personales y la capacidad de asumir responsabilidades. Una comprensión adecuada exige examinar la interacción entre estos factores y reconocer que su importancia puede variar según las circunstancias de cada persona.

Las sociedades occidentales han experimentado mejoras materiales, ampliaciones de derechos y una expansión de las oportunidades educativas y de consumo que han contribuido a transformar las expectativas familiares e individuales. Estas mejoras constituyen avances reales y no deben presentarse como un problema en sí mismas. El bienestar material puede reducir inseguridades, ampliar la capacidad de elección y favorecer el desarrollo personal. Sin embargo, disponer de más posibilidades no garantiza automáticamente una mayor capacidad para gestionar las expectativas, afrontar la incertidumbre o aceptar que algunos objetivos requieren tiempo, renuncias y esfuerzo sostenido. La cuestión central no es, por tanto, si el bienestar perjudica a las personas, sino cómo se aprende a vivir con las posibilidades y los límites que acompañan a ese bienestar [19].

La capacidad adaptativa ocupa un lugar central en este análisis. Adaptarse no significa aceptar pasivamente cualquier condición ni renunciar a transformar las circunstancias injustas. Significa poder revisar las propias estrategias, responder a cambios inesperados, aprender de la experiencia y distinguir entre los obstáculos que pueden superarse mediante la acción personal y aquellos que requieren apoyo, cooperación o transformación institucional. Esta capacidad combina recursos individuales y condiciones externas: la autorregulación, la experiencia, la seguridad afectiva y las

oportunidades disponibles pueden influir en la manera en que una persona afronta las dificultades. Por ello, no sería riguroso interpretar todas las dificultades de adaptación como un defecto de carácter ni asumir que todas las personas disponen de los mismos recursos para responder a ellas [41], [43].

La educación familiar constituye uno de los espacios donde comienza a desarrollarse esta capacidad. Proteger a los hijos, satisfacer sus necesidades y ofrecerles seguridad afectiva son responsabilidades fundamentales. El problema puede aparecer cuando la protección se convierte de manera sistemática en sustitución: cuando los adultos toman decisiones que los menores podrían aprender a tomar progresivamente, eliminan todas las consecuencias de sus actos o resuelven por anticipado cualquier dificultad. La investigación sobre las prácticas parentales y el apoyo a la autonomía permite estudiar estas relaciones, aunque no autoriza a concluir que exista una única forma educativa válida para todas las familias ni que toda ayuda adulta reduzca la independencia [22], [77].

También es necesario considerar la transformación de las expectativas sociales. La formación académica, el acceso al empleo y la promesa de movilidad social ya no producen necesariamente las mismas expectativas de estabilidad para todos. Las dificultades de emancipación, la desigualdad patrimonial y la incertidumbre laboral pueden hacer que el esfuerzo parezca menos relacionado con sus resultados. En tales condiciones, pedir responsabilidad individual sin reconocer las restricciones estructurales puede resultar injusto; pero atribuir toda dificultad a esas restricciones tampoco ayuda a identificar las capacidades que sí pueden desarrollarse. El desafío consiste en mantener juntas dos ideas: las personas necesitan oportunidades reales para construir su autonomía y, dentro de esas oportunidades, necesitan aprender a decidir, perseverar y responder por sus actos [13], [65], [66].

La cultura del consumo y los entornos digitales añaden otras dimensiones a este escenario. La exposición a modelos de éxito, reconocimiento y bienestar puede ampliar las aspiraciones, pero también favorecer comparaciones poco realistas o hacer más visibles determinadas recompensas inmediatas. Estos efectos no son universales ni se derivan de la tecnología por sí sola: dependen del uso, del contexto y de las características de cada persona. Por ello, la respuesta educativa no debería consistir en condenar el consumo o la vida digital, sino en fortalecer la capacidad de interpretar críticamente los mensajes recibidos, valorar las consecuencias de las decisiones y distinguir entre una aspiración legítima y una expectativa que no ha sido examinada [3], [53], [80].

El diagnóstico conduce así a una reformulación del problema central de este ensayo. Más que afirmar una erosión general del esfuerzo, debemos preguntarnos si determinadas condiciones familiares, culturales y económicas están dificultando, en algunos contextos, la formación de la autonomía y la aceptación de responsabilidades proporcionadas. Esta formulación mantiene abierta la hipótesis inicial y permite contrastarla sin convertirla en una condena generacional. También obliga a reconocer que la autonomía no consiste en desenvolverse sin ayuda, sino en desarrollar gradualmente la capacidad de utilizar los apoyos disponibles sin depender de que otros resuelvan de manera permanente las decisiones y dificultades que uno puede aprender a afrontar.

Desde esta perspectiva, educar para la autonomía en una sociedad de la abundancia no significa preparar a las personas para soportar más sufrimiento ni recuperar indiscriminadamente las formas de autoridad del pasado. Significa proporcionar seguridad sin sobreproteger, establecer límites justificables, enseñar a gestionar la frustración y ofrecer oportunidades reales para ejercer la responsabilidad. La abundancia material puede ser compatible con estas capacidades, siempre que el bienestar no se confunda con la ausencia de toda dificultad ni la protección con la eliminación de cualquier consecuencia.

Este diagnóstico establece el punto de partida del capítulo final: la autonomía debe entenderse como una capacidad que se construye mediante relaciones, experiencias y oportunidades, no como una cualidad que aparece espontáneamente al alcanzar cierta edad. El siguiente apartado examinará una de sus condiciones educativas más importantes: la pedagogía del límite, entendida no como imposición arbitraria, sino como una forma de enseñar normas, consecuencias y responsabilidad progresiva.

7.2. LA PEDAGOGÍA DEL LÍMITE: NORMAS, CONSECUENCIAS Y RESPONSABILIDAD PROGRESIVA

Los límites forman parte de cualquier proceso educativo porque permiten distinguir entre lo que una persona desea hacer y lo que resulta posible, conveniente o legítimo dentro de una convivencia compartida. Durante la infancia y la adolescencia, las normas contribuyen a organizar la conducta, anticipar consecuencias y comprender que las decisiones individuales pueden afectar a otras personas. Sin embargo, la existencia de límites no garantiza por sí misma una educación adecuada. Su valor depende, entre otros factores, de que sean comprensibles, proporcionados, coherentes y compatibles con el desarrollo progresivo de la autonomía. Una norma

arbitraria puede producir obediencia momentánea sin favorecer la comprensión; una norma explicada y aplicada de manera consistente puede ayudar a interiorizar criterios que el individuo llegue a utilizar cuando la autoridad adulta no esté presente [29], [31].

La pedagogía del límite no debe confundirse, por tanto, con una recuperación indiscriminada de modelos autoritarios. La autoridad educativa es necesaria, especialmente cuando los menores todavía no disponen de la experiencia o de los recursos suficientes para valorar determinados riesgos, pero esa autoridad no necesita apoyarse en la intimidación ni en la imposición permanente. La investigación sobre estilos parentales ha destacado la importancia de analizar conjuntamente las exigencias, la comunicación y el contexto relacional en que se aplican las normas [31], [34]. Desde esta perspectiva, establecer límites significa asumir la responsabilidad adulta de orientar y proteger, al mismo tiempo que se reconoce que la capacidad de comprender, decidir y actuar debe desarrollarse gradualmente.

Una norma educativa eficaz debería cumplir varias condiciones. En primer lugar, tendría que responder a una razón identificable: proteger la integridad física, respetar los derechos de los demás, organizar las responsabilidades compartidas o facilitar una convivencia razonable. En segundo lugar, debería ser adecuada a la edad y a las capacidades de la persona, puesto que no se puede exigir el mismo grado de previsión y autocontrol a un niño pequeño que a un adolescente próximo a la edad adulta. En tercer lugar, tendría que aplicarse con suficiente coherencia para que la relación entre conducta y consecuencia resulte comprensible. Finalmente, debería admitir explicaciones y revisiones cuando las circunstancias cambien o cuando la norma resulte injustificada. La consistencia no exige inflexibilidad absoluta; exige que las decisiones no dependan únicamente del estado de ánimo del adulto.

La relación entre las normas y sus consecuencias merece especial atención. Cuando una conducta tiene efectos previsibles, permitir que el menor los experimente, siempre que sean seguros y proporcionados, puede ofrecer una oportunidad de aprendizaje. Si no prepara una tarea acordada, por ejemplo, puede tener que reorganizar su tiempo y asumir las consecuencias académicas correspondientes; si descuida una responsabilidad doméstica, puede ser necesario que contribuya a reparar el problema que ha ocasionado. La finalidad no es castigar por castigar, sino ayudar a reconocer la relación entre decisiones y resultados. La investigación sobre la interiorización de las normas señala que la comprensión de las razones que justifican una regla y la relación con las figuras educativas pueden influir en que el niño llegue a asumirla como propia [29], [30].

No todas las consecuencias, sin embargo, tienen el mismo valor educativo. Una consecuencia relacionada con la conducta suele ofrecer una oportunidad más clara para comprender lo ocurrido que una sanción arbitraria o humillante. Si una persona daña un objeto ajeno, colaborar en su reparación puede ayudar a reconocer el perjuicio; ridiculizarla o retirarle afecto como castigo introduce un mensaje diferente, relacionado con la amenaza y la vergüenza. También es necesario distinguir entre las consecuencias naturales de una decisión y las consecuencias impuestas por los adultos. Las primeras surgen de la situación; las segundas requieren una justificación adicional y deben ser proporcionales, comprensibles y respetuosas con la dignidad del menor. La responsabilidad no se enseña mediante cualquier sufrimiento, sino ayudando a comprender los efectos de la conducta y, cuando sea posible, a reparar el daño.

La responsabilidad progresiva implica que los adultos no deben exigir autonomía completa antes de ofrecer oportunidades para practicarla. Un menor aprende a organizar su tiempo cuando dispone de tareas adecuadas a sus capacidades; aprende a decidir cuando puede elegir entre alternativas razonables; y aprende a responder por sus actos cuando se le permite asumir consecuencias que está en condiciones de comprender y gestionar. La ayuda adulta continúa siendo necesaria, pero debería ajustarse a la dificultad real. Resolver una tarea que el menor puede realizar con orientación puede privarlo de una experiencia útil; exigirle que resuelva sin apoyo una situación que supera sus recursos puede convertir el aprendizaje en frustración o desamparo. El objetivo es encontrar un equilibrio entre acompañamiento y exigencia, revisándolo a medida que aumentan la experiencia y las capacidades [77], [78].

Este principio también obliga a diferenciar la responsabilidad de la culpabilización. No todas las dificultades proceden de una decisión individual, y no todas las personas tienen las mismas capacidades, recursos o condiciones para cumplir una expectativa. Una norma justa debe considerar las circunstancias relevantes sin renunciar por ello a los objetivos educativos. Cuando un adolescente no cumple una tarea porque no ha organizado su tiempo, puede necesitar aprender planificación y asumir una consecuencia proporcionada; si no puede cumplirla porque carece de los recursos necesarios o atraviesa una dificultad que limita su capacidad de actuación, la respuesta deberá ser distinta. En ambos casos puede existir una oportunidad educativa, pero no sería justo tratar situaciones diferentes como si fueran equivalentes.

La autoridad adulta también necesita reconocer sus propios límites. Las normas pierden legitimidad cuando quienes las establecen incumplen sistemáticamente los mismos principios, cambian de criterio sin explicación o

exigen conductas que no están dispuestos a practicar. Esto no significa que los padres y educadores deban ser infalibles. Significa que la autoridad puede fortalecerse cuando admite errores, explica sus decisiones y corrige las consecuencias de una actuación injusta. De este modo, la norma deja de presentarse como una orden incuestionable y se convierte en parte de una relación educativa donde la coherencia y la responsabilidad se aplican también a los adultos [43], [82].

En una sociedad que ofrece numerosas opciones de consumo, entretenimiento y comunicación, la pedagogía del límite adquiere además una dimensión relacionada con la gestión de la atención y del tiempo. Los menores necesitan aprender que no todas las opciones disponibles pueden elegirse simultáneamente y que determinadas decisiones implican renunciar a otras posibilidades. Regular el uso de dispositivos, distribuir las tareas y respetar tiempos de descanso puede contribuir a desarrollar hábitos de organización, siempre que las normas sean razonables y se adapten a las necesidades reales. La finalidad no debería ser demonizar la tecnología ni imponer restricciones por principio, sino enseñar a valorar el propósito de cada actividad, sus consecuencias y su compatibilidad con otras responsabilidades [3], [80].

Por último, los límites educativos deben preparar para una autonomía que no depende de la presencia constante de una autoridad. La obediencia puede ser necesaria en determinadas circunstancias, especialmente cuando existe un riesgo inmediato, pero no constituye el objetivo último de la educación. A medida que crece la capacidad de juicio, el individuo debe aprender a comprender las razones de las normas, cuestionar aquellas que sean injustas y asumir las obligaciones que se derivan de la convivencia. Una educación que nunca permite preguntar puede producir conformidad sin criterio; una educación que renuncia a toda norma puede dejar al menor sin referencias suficientes para aprender a regular su conducta. La alternativa consiste en combinar límites claros con explicaciones, participación progresiva y oportunidades reales para decidir.

La pedagogía del límite puede entenderse, en consecuencia, como una práctica de transición entre la regulación externa y la autorregulación. Al principio, el adulto organiza y orienta buena parte de la conducta; posteriormente, el menor participa en las decisiones, comprende mejor las consecuencias y asume responsabilidades crecientes. El éxito de este proceso no se mide por la ausencia absoluta de conflictos ni por una obediencia permanente, sino por la capacidad que la persona va adquiriendo para actuar con criterio, reconocer los efectos de sus decisiones y responder ante los demás. Esta base permite abordar el siguiente apartado: la tolerancia a la frustración y el aprendizaje de la espera, dos capacidades que se desarrollan no eliminando todas las dificultades, sino aprendiendo a afrontarlas de forma proporcionada y acompañada.

7.3. LA TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN Y EL APRENDIZAJE DE LA ESPERA

La frustración aparece cuando una expectativa, un deseo o un objetivo encuentra un obstáculo, se retrasa o no llega a cumplirse. Es una experiencia habitual de la vida y no constituye, por sí misma, un problema psicológico ni una señal de fracaso educativo. Su significado depende de las circunstancias, de la importancia que la persona atribuya al objetivo, de los recursos con los que cuente para afrontar la situación y de las alternativas que pueda considerar. La educación no puede eliminar todas las experiencias frustrantes sin restringir las oportunidades de aprendizaje; tampoco debería provocarlas deliberadamente como si el sufrimiento fuera una condición necesaria para madurar. La cuestión consiste en ayudar a desarrollar recursos para reconocer la frustración, comprender sus causas y responder de manera proporcionada.

La tolerancia a la frustración no debe entenderse como una capacidad fija que unas personas poseen y otras no. La regulación emocional y conductual se desarrolla a lo largo del tiempo y depende de la interacción entre características individuales, experiencias, relaciones y circunstancias. La investigación sobre la autorregulación muestra que sus componentes —como controlar impulsos, orientar la atención, regular emociones y mantener objetivos— están relacionados, pero no son idénticos y pueden desarrollarse de forma desigual [79]. Por ello, una persona puede ser capaz de perseverar en una actividad que considera valiosa y, al mismo tiempo, experimentar dificultades para gestionar una decepción en otro ámbito. Educar esta capacidad requiere observar las necesidades concretas y evitar convertir un episodio de frustración en un juicio general sobre el carácter.

La espera ocupa un lugar importante en este aprendizaje porque numerosos objetivos requieren un intervalo entre la decisión y el resultado. Aprender una habilidad, completar una formación, construir una relación de confianza o desarrollar un proyecto creativo implica invertir tiempo antes de poder valorar plenamente sus frutos. Durante ese intervalo pueden aparecer dudas, errores y momentos de desánimo. La capacidad de mantener una actividad orientada a un objetivo, revisar la estrategia cuando es necesario y soportar que el resultado no sea inmediato puede contribuir al aprendizaje y a la autonomía. Sin embargo, esperar no es siempre la mejor decisión: si una meta deja de ser viable, se vuelve perjudicial o exige costes desproporcionados, cambiar de rumbo puede ser una muestra de criterio, no de falta de perseverancia.

La investigación sobre el retraso de la gratificación ayuda a comprender esta complejidad. Los estudios clásicos de Walter Mischel y sus colaboradores

examinaron cómo los niños afrontaban situaciones en las que podían elegir entre una recompensa inmediata y otra mayor que exigía esperar [39]. Investigaciones posteriores han revisado la relación entre las conductas tempranas de demora y los resultados a largo plazo, mostrando la necesidad de interpretar esos vínculos con cautela y de considerar factores contextuales y socioeconómicos [37]. Por tanto, estos estudios no justifican afirmar que esperar siempre conduce al éxito ni que las personas que prefieren una recompensa inmediata carecen de disciplina. La decisión de esperar depende también de la confianza en que la recompensa prometida llegará, de la seguridad del entorno y de la valoración que se haga de las alternativas disponibles.

Esta consideración tiene una consecuencia educativa importante. Pedir a un niño que espere, que termine una tarea o que renuncie temporalmente a una actividad puede resultar razonable cuando entiende el propósito de la espera y percibe que la exigencia es proporcionada. En cambio, exigir una demora indefinida, sin explicación o sin una expectativa creíble de resultado puede generar desconfianza y desmotivación. La espera se aprende mejor cuando existe una relación comprensible entre el esfuerzo presente y el objetivo perseguido, aunque el resultado final nunca pueda garantizarse por completo. Los adultos pueden ayudar a establecer metas intermedias, reconocer el progreso y enseñar estrategias para afrontar los periodos de incertidumbre sin convertir cada demora en una prueba de resistencia.

También conviene distinguir entre frustración y privación. No toda negativa es educativa por el simple hecho de limitar un deseo. Si un menor solicita algo que no puede obtenerse por razones económicas, de seguridad o de convivencia, explicar esas razones puede ayudarle a comprender la situación. Si la negativa responde únicamente a una decisión arbitraria o a una reacción desproporcionada del adulto, el aprendizaje que se produce puede ser distinto y menos constructivo. Del mismo modo, la satisfacción de una necesidad básica no debería presentarse como un premio que el niño debe ganarse mediante la obediencia. La educación de la espera exige distinguir entre necesidades, deseos, derechos y preferencias, así como explicar qué límites son inevitables, cuáles son negociables y cuáles deben revisarse por razones de justicia.

La frustración puede convertirse en una oportunidad de aprendizaje cuando la persona dispone de apoyo suficiente para interpretar lo ocurrido. Ante un resultado negativo, puede aprender a identificar qué dependía de sus decisiones, qué estuvo fuera de su control y qué podría hacer de manera diferente en una ocasión futura. La atribución de causas influye en la motivación y en la respuesta emocional ante el éxito y el fracaso; por eso, es importante evitar explicaciones absolutas como «no sirves para esto» o «si te

esfuerzas, siempre lo conseguirás» [44], [75]. La primera convierte una dificultad concreta en una identidad negativa; la segunda promete una relación entre esfuerzo y resultado que no siempre se cumple. Una respuesta educativa más útil analiza la estrategia empleada, las circunstancias, los recursos disponibles y las posibilidades de mejora.

La manera en que los adultos responden a la frustración infantil también importa. Si intentan resolver de inmediato cualquier contratiempo, pueden reducir las oportunidades para que el menor practique la búsqueda de soluciones. Pero si se retiran por completo, minimizan el malestar o interpretan toda necesidad de ayuda como una debilidad, pueden dejarlo sin los apoyos que necesita para aprender. La alternativa consiste en ofrecer una ayuda ajustada: escuchar, reconocer la emoción, aclarar el problema y acompañar la búsqueda de alternativas sin asumir automáticamente la tarea que corresponde al menor. El apoyo a la autonomía no exige ausencia de ayuda, sino una forma de acompañamiento que permita desarrollar progresivamente la capacidad de actuar por cuenta propia [77], [78].

En la adolescencia, el aprendizaje de la espera puede verse condicionado por la coexistencia de expectativas personales, presión social y un entorno digital que facilita el acceso rápido a contenidos, comunicación y entretenimiento. Sin embargo, no sería riguroso concluir que la disponibilidad de gratificaciones inmediatas ha reducido por sí sola la tolerancia a la frustración de toda una generación. La tecnología también permite aprender a largo plazo, mantener vínculos y desarrollar proyectos complejos. Lo relevante es que los jóvenes aprendan a regular su atención, distribuir el tiempo y reconocer cuándo una actividad inmediata interfiere con objetivos que consideran importantes. La evidencia sobre el uso digital aconseja considerar la intensidad, el contexto y el tipo de actividad, en lugar de tratar todas las experiencias digitales como equivalentes [3], [80].

Es igualmente importante no confundir la tolerancia a la frustración con la obligación de soportarlo todo. Una persona puede aprender a afrontar dificultades y, al mismo tiempo, reconocer cuándo necesita ayuda, cuándo debe defender un límite o cuándo una situación resulta injusta. En contextos de desigualdad, precariedad o falta de oportunidades, recomendar paciencia sin abordar las causas del problema puede convertirse en una forma de trasladar toda la responsabilidad al individuo. La capacidad de adaptación es valiosa, pero no sustituye la necesidad de mejorar las condiciones que impiden a algunas personas desarrollar sus proyectos. Educar para la espera no significa pedir a los jóvenes que acepten indefinidamente la incertidumbre, sino ayudarles a distinguir entre las demoras propias de un proceso, los obstáculos que pueden afrontarse mediante la acción y las barreras que requieren una respuesta colectiva o institucional.

Desde el punto de vista familiar, el objetivo no debería ser producir niños que nunca protesten, se equivoquen o se desanimen. Una educación que mide la madurez por la ausencia de malestar corre el riesgo de confundir la regulación emocional con la obediencia y de interpretar las emociones desagradables como fallos que deben suprimirse. La madurez se manifiesta, más bien, en la capacidad progresiva para reconocer lo que se siente, expresar el desacuerdo de forma respetuosa, considerar alternativas y continuar actuando cuando existe una razón suficiente para hacerlo. El adulto puede ofrecer seguridad sin eliminar todas las dificultades y establecer límites sin negar la legitimidad de las emociones que esos límites despiertan.

En definitiva, la tolerancia a la frustración y el aprendizaje de la espera forman parte de una educación orientada a la autonomía, pero solo adquieren valor cuando se vinculan con la comprensión, la proporcionalidad y el criterio. No se trata de enseñar a soportar cualquier obstáculo, sino a interpretar las dificultades y responder ante ellas sin quedar sometido al impulso inmediato ni aceptar pasivamente todas las condiciones existentes. La capacidad de esperar debe convivir con la capacidad de actuar; la perseverancia, con la posibilidad de revisar objetivos; y la aceptación de los límites, con la disposición a cuestionar aquellos que resulten arbitrarios o injustos.

Este planteamiento conduce al siguiente apartado, dedicado a la familia como espacio de seguridad afectiva y autonomía personal. La pregunta será cómo pueden los adultos proporcionar la confianza y el apoyo que los menores necesitan sin sustituir de manera permanente su capacidad de decidir, aprender y asumir responsabilidades.

7.4. LA FAMILIA COMO ESPACIO DE SEGURIDAD AFECTIVA Y AUTONOMÍA PERSONAL

La familia constituye uno de los primeros entornos en los que una persona aprende a relacionarse con los demás, interpretar sus propias emociones y desarrollar una imagen de sí misma. Durante la infancia, la protección y la disponibilidad de los adultos proporcionan condiciones fundamentales para explorar el entorno, afrontar situaciones nuevas y adquirir progresivamente confianza en las propias capacidades. La seguridad afectiva no debe entenderse como la eliminación de cualquier dificultad, sino como la experiencia de disponer de relaciones fiables a las que recurrir cuando se necesita ayuda. Desde esta perspectiva, el vínculo familiar y la autonomía no son fuerzas necesariamente contrapuestas: una base relacional segura puede favorecer la exploración y la independencia, siempre que el apoyo se adapte a las necesidades y capacidades de cada etapa del desarrollo.

La investigación sobre el desarrollo infantil y las prácticas parentales muestra que la educación familiar no puede reducirse a una elección entre control y libertad. Importan tanto las expectativas y los límites como la forma en que se expresan, la calidad de la comunicación y la sensibilidad ante las necesidades del menor [22], [31]. Un entorno familiar que ofrece afecto sin establecer ninguna orientación puede dejar sin resolver cuestiones importantes relacionadas con la convivencia y la responsabilidad. En el extremo contrario, un entorno que controla cada decisión puede limitar las oportunidades para practicar la autonomía. El desafío educativo consiste en combinar la disponibilidad afectiva con unas expectativas razonables, de manera que los menores puedan sentirse acompañados sin interpretar que siempre habrá otra persona encargada de resolver sus problemas.

Esta relación exige distinguir entre apoyar una decisión y tomarla en lugar de quien debe aprender a decidir. Durante la infancia, la intervención adulta es necesaria en numerosos ámbitos, porque los niños todavía no disponen de la experiencia ni de la capacidad de previsión suficientes para valorar todos los riesgos. A medida que crecen, sin embargo, algunas responsabilidades pueden transferirse gradualmente: organizar tareas, administrar una cantidad de dinero adecuada a la edad, participar en decisiones domésticas o resolver desacuerdos cotidianos. La finalidad no consiste en retirar la ayuda de manera abrupta, sino en modificarla conforme aumentan las capacidades. El apoyo a la autonomía se caracteriza precisamente por ofrecer orientación y estructura sin sustituir innecesariamente la iniciativa personal [77], [78].

La sobreprotección puede aparecer cuando la preocupación legítima por el bienestar del hijo lleva a los adultos a anticiparse sistemáticamente a cualquier dificultad, evitar toda decepción o intervenir incluso en situaciones que el menor podría afrontar con apoyo moderado. Esta conducta puede responder a motivos comprensibles: el deseo de evitar sufrimientos, el recuerdo de privaciones anteriores o el temor a que un error tenga consecuencias negativas. No obstante, cuando se convierte en una pauta persistente, puede reducir las oportunidades de experimentar, equivocarse y aprender a gestionar las consecuencias de las propias decisiones. La revisión y el metaanálisis de Bruysters y Pilkington sobre experiencias de crianza sobreprotectora y esquemas desadaptativos ofrecen una base para estudiar posibles asociaciones, pero no permiten afirmar que toda protección excesiva produzca necesariamente dificultades ni que la autonomía dependa exclusivamente de las prácticas parentales [2].

También es importante distinguir la sobreprotección de la atención que requiere una necesidad específica. Un menor con dificultades particulares, una enfermedad, una discapacidad o circunstancias familiares adversas puede necesitar apoyos adicionales y durante más tiempo. La autonomía no

exige que todas las personas realicen las mismas tareas de forma independiente, sino que dispongan de oportunidades reales para participar en las decisiones que les afectan y desarrollar las capacidades que sean posibles en su situación. Retirar apoyos necesarios en nombre de la independencia sería tan poco adecuado como mantener una intervención innecesaria cuando la persona ya puede asumir una responsabilidad. El criterio debe ser la necesidad concreta, no un ideal abstracto de autosuficiencia.

La comunicación familiar desempeña una función decisiva en este proceso. Escuchar las razones de un hijo no obliga a aceptar todas sus peticiones, del mismo modo que establecer una norma no requiere ignorar su punto de vista. Una conversación en la que se explican los motivos de una decisión, se reconocen las emociones implicadas y se permite formular preguntas puede contribuir a que el menor comprenda mejor el límite y aprenda a expresar desacuerdos de manera constructiva. La investigación sobre la interiorización de las normas y los estilos educativos subraya la relevancia del contexto relacional para comprender cómo los niños llegan a asumir valores y pautas de conducta [29], [31]. La autoridad puede mantenerse sin convertir cada discrepancia en una disputa por el poder.

El afecto también necesita separarse de la aprobación incondicional de todas las conductas. Una relación familiar segura permite que un hijo se equivoque sin temer que el vínculo desaparezca, pero no exige que los adultos aprueben cualquier decisión ni eliminen sus consecuencias. Es posible corregir una conducta, pedir una reparación y mantener al mismo tiempo el respeto y la disponibilidad afectiva. Esta distinción ayuda a evitar que el error se convierta en una amenaza para la identidad personal. También permite que los hijos comprendan que el desacuerdo y la responsabilidad pueden coexistir con el cariño, sin que la aceptación familiar dependa de alcanzar siempre los resultados esperados.

En las familias, además, la autonomía se aprende mediante la práctica cotidiana de la responsabilidad compartida. Participar en las tareas domésticas, respetar los tiempos de los demás, cumplir compromisos razonables y colaborar en la solución de problemas comunes permite comprender que la vida familiar no es un servicio organizado exclusivamente alrededor de las necesidades de uno de sus miembros. Estas experiencias no deberían presentarse como castigos ni distribuirse de manera arbitraria, sino como formas proporcionadas de contribuir a una convivencia de la que todos participan según sus capacidades. La responsabilidad familiar ofrece así un contexto concreto para aprender reciprocidad, cooperación y consideración por las necesidades ajenas.

La edad y las circunstancias modifican la forma que debe adoptar este acompañamiento. Durante la infancia, los adultos suelen establecer gran

parte de las reglas y supervisar su cumplimiento. En la adolescencia, la necesidad de privacidad, la construcción de la identidad y el desarrollo de criterios propios hacen más importante negociar determinadas normas y reconocer ámbitos de decisión personal. Esto no implica que desaparezcan los límites relacionados con la seguridad, el respeto o las responsabilidades compartidas. Significa que su aplicación debe evolucionar y que la autoridad familiar debe preparar, de manera gradual, una relación en la que el joven pueda justificar sus decisiones y responder por ellas. Las prácticas parentales necesitan, por tanto, combinar estabilidad en los principios con flexibilidad en su aplicación [24], [34].

El contexto económico también puede condicionar este proceso. La prolongación de la convivencia con los padres no demuestra por sí sola una dependencia emocional o una falta de madurez. Las dificultades de acceso a la vivienda, la precariedad laboral y la duración de los itinerarios formativos pueden retrasar la independencia residencial incluso en jóvenes que asumen responsabilidades y toman decisiones autónomas. Conviene diferenciar, por tanto, la emancipación económica y residencial de la autonomía personal: aunque ambas pueden relacionarse, no son equivalentes. Una familia puede proporcionar apoyo material durante una etapa prolongada y favorecer al mismo tiempo la responsabilidad; también puede producirse una dependencia excesiva en hogares donde existen recursos económicos suficientes. La evaluación debe atender a las condiciones reales y a la calidad de las relaciones, no únicamente a la edad a la que una persona abandona el hogar familiar [64], [65].

Desde la perspectiva de este ensayo, la función educativa de la familia consiste en ofrecer una base desde la que la persona pueda desarrollar capacidades propias, no en garantizarle una vida libre de obstáculos. La protección resulta necesaria cuando evita daños o proporciona recursos que el menor todavía no puede procurarse; pierde parte de su función formativa cuando sustituye de manera habitual las decisiones que la persona está preparada para asumir. Pero la autonomía tampoco se construye mediante una retirada afectiva o una exigencia prematura de autosuficiencia. Necesita acompañamiento, oportunidades para practicar, límites comprensibles y la posibilidad de recurrir a otros cuando las circunstancias superan los recursos personales.

En definitiva, una familia orientada a la autonomía no es aquella que ayuda menos, sino aquella que procura que su ayuda contribuya al desarrollo de las capacidades del hijo. Ofrece seguridad sin convertirla en dependencia, establece normas sin impedir el diálogo y acepta que aprender implica asumir responsabilidades adecuadas a cada etapa. Su éxito no se mide por la ausencia de errores ni por la rapidez con la que los hijos alcanzan una

independencia material, sino por el desarrollo progresivo de su capacidad para decidir, convivir, afrontar dificultades y solicitar apoyo cuando realmente lo necesitan.
Esta reflexión conduce al siguiente apartado: la coherencia de los adultos. La familia no educa únicamente mediante normas y explicaciones, sino también a través de las conductas que los hijos observan. La ejemplaridad adulta exige examinar si existe correspondencia entre lo que se pide a los menores y aquello que los propios adultos practican.

7.5. LA EJEMPLARIDAD ADULTA: COHERENCIA ENTRE LO QUE SE EXIGE Y LO QUE SE PRACTICA

La educación no se transmite únicamente mediante normas, instrucciones y explicaciones. También se desarrolla a través de las conductas que los menores observan en las personas que forman parte de su entorno. La manera en que los adultos cumplen sus compromisos, gestionan los desacuerdos, reconocen sus errores y responden ante las dificultades proporciona referencias prácticas sobre cómo actuar. Esta dimensión del aprendizaje resulta especialmente relevante durante la infancia y la adolescencia, cuando muchos criterios de conducta todavía se encuentran en formación. La ejemplaridad no implica que los adultos deban convertirse en modelos perfectos, sino que sus comportamientos mantengan una coherencia razonable con los valores que pretenden transmitir.

La teoría cognitivo-social de Albert Bandura permite comprender uno de los mecanismos implicados en este proceso: las personas pueden aprender observando la conducta de otras, las consecuencias que reciben y las circunstancias en que actúan [43]. La observación no determina automáticamente la conducta posterior, puesto que intervienen la interpretación, las características individuales y otros factores del entorno. Sin embargo, muestra por qué la educación no puede limitarse a lo que los adultos dicen. Un progenitor que reclama responsabilidad mientras incumple reiteradamente sus compromisos, o que exige respeto mientras resuelve los conflictos mediante la humillación, transmite señales contradictorias. El menor no necesariamente reproducirá esas conductas, pero la discrepancia puede debilitar la credibilidad de la norma y dificultar su comprensión.

La coherencia educativa tampoco exige que los adultos apliquen de manera idéntica todos los criterios a niños y adultos. Las diferencias de edad, experiencia y responsabilidad justifican que existan normas distintas. Un adulto puede asumir riesgos o tomar decisiones que no serían adecuadas para un menor, siempre que pueda explicar las razones relevantes de esa diferencia. La incoherencia aparece cuando el criterio se presenta como una

obligación general, pero se incumple sin justificación o se utiliza de forma selectiva para conservar privilegios. Por ello, la ejemplaridad no consiste en borrar las diferencias entre generaciones, sino en hacer comprensibles las razones de las responsabilidades y aceptar que la autoridad también está sujeta a exigencias de honestidad y respeto.

La formación moral añade otra dimensión. Sanderse analiza el papel de los modelos personales en la educación moral y del carácter, destacando que el significado educativo del ejemplo no se reduce a imitar comportamientos visibles: también importa cómo se interpretan las razones, los valores y las disposiciones que se manifiestan en la conducta [82]. Aplicado a la vida familiar, esto significa que no basta con que un adulto realice ocasionalmente una acción correcta; resulta relevante que pueda explicar por qué considera importante actuar de ese modo y que procure mantener ese criterio en circunstancias diversas. La ejemplaridad tiene así una dimensión práctica y otra reflexiva: muestra una forma de actuar y ayuda a comprender los principios que la sostienen.

La relación entre ejemplo y esfuerzo es especialmente significativa. Si los adultos presentan la perseverancia como una virtud, pero abandonan sistemáticamente sus responsabilidades cuando estas dejan de resultar cómodas, el mensaje educativo pierde consistencia. Si exigen a los jóvenes que acepten las consecuencias de sus decisiones, pero eluden las propias, transmiten una idea de responsabilidad desigual. Esto no significa que una persona deba perseverar siempre en cualquier tarea ni que cambiar de opinión constituya una falta moral. Los adultos también deben enseñar que revisar un objetivo, pedir ayuda o reconocer que una estrategia no funciona puede ser razonable. La coherencia reside en aplicar criterios semejantes de reflexión y responsabilidad, no en mantener conductas por orgullo o por temor a parecer inconsecuente.

También importa la forma en que los adultos afrontan el error. Admitir una equivocación, pedir disculpas cuando se ha causado un daño y modificar una conducta pueden mostrar que la responsabilidad no consiste en defender siempre la propia posición, sino en reconocer los efectos de las decisiones y actuar para corregirlos. En una relación educativa, esta disposición permite que la autoridad se apoye en la confianza y en la coherencia, en lugar de depender exclusivamente de la posición jerárquica. Un adulto que reconoce un error no pierde necesariamente legitimidad; puede reforzarla si demuestra que las normas que exige también orientan su propio comportamiento. Por el contrario, negar sistemáticamente los errores o atribuir siempre la culpa a los demás puede transmitir una concepción defensiva de la responsabilidad.

La ejemplaridad debe extenderse asimismo a la relación con las dificultades y las emociones. Los menores observan cómo los adultos reaccionan ante una decepción, gestionan la ira, afrontan una tarea compleja o tratan a quienes discrepan de ellos. Una educación que pide tolerancia a la frustración, pero responde a cualquier contratiempo mediante la agresividad o la culpabilización, transmite una contradicción práctica. Del mismo modo, un adulto que puede expresar su malestar sin convertirlo en una agresión, solicitar ayuda sin considerarlo humillante y buscar soluciones sin negar el problema ofrece referencias concretas de regulación y responsabilidad. Estas observaciones no garantizan un resultado determinado, pero forman parte del entorno en el que se aprenden formas de responder a las situaciones difíciles [43].

En la sociedad contemporánea, la ejemplaridad tampoco procede exclusivamente de los padres o de los profesores. Los jóvenes observan a familiares, compañeros, figuras públicas, creadores de contenido y otros referentes disponibles en los entornos digitales. La visibilidad de estas figuras puede ampliar los modelos con los que se identifican, aunque la exposición no equivale necesariamente a una influencia directa ni uniforme. La tarea educativa no consiste en suponer que todos los referentes externos son perjudiciales, sino en ayudar a examinar la distancia entre la imagen pública y la conducta real, distinguir popularidad de credibilidad y evaluar los valores que se transmiten mediante las acciones. La alfabetización crítica resulta importante precisamente porque no todos los modelos visibles representan formas de vida completas ni muestran los costes, los errores y las condiciones que acompañan a sus resultados.

Conviene evitar, además, la idealización de generaciones anteriores. La existencia de normas familiares más estrictas en determinados contextos históricos no demuestra que los adultos de aquellas épocas fueran necesariamente más coherentes ni que sus prácticas educativas produjeran mayor autonomía. Las formas de autoridad cambian con las condiciones sociales y culturales, y cada periodo presenta virtudes, limitaciones y contradicciones. La crítica a ciertas prácticas contemporáneas no necesita apoyarse en la idea de que el pasado fue moralmente superior. La pregunta relevante es qué comportamientos favorecen hoy una educación responsable y qué evidencias permiten sostener esa valoración.

La ejemplaridad adulta tampoco debe convertirse en una exigencia imposible que paralice la educación. Los padres, docentes y demás figuras responsables pueden equivocarse, sentir cansancio o actuar de forma poco acertada en algunas circunstancias. La cuestión es si son capaces de reconocer esas situaciones, reparar sus efectos y procurar una mayor coherencia a lo largo del tiempo. Una norma educativa puede conservar su validez aunque el

adulto que la defiende no siempre la cumpla, pero la distancia persistente entre discurso y práctica necesita ser reconocida y corregida. La autoridad responsable no se basa en fingir que no existen contradicciones, sino en afrontarlas de manera honesta.

Desde la perspectiva de este ensayo, la ejemplaridad constituye un vínculo entre el discurso educativo y la experiencia cotidiana. La autonomía no se enseña únicamente recomendando que los jóvenes decidan por sí mismos; también se muestra cuando los adultos les permiten participar en decisiones adecuadas a su edad y respetan su progresiva capacidad de juicio. La responsabilidad no se transmite solo exigiendo que cumplan sus obligaciones; también se manifiesta cuando los adultos responden por sus propias decisiones. Y el respeto no se aprende exclusivamente mediante una norma verbal, sino a través de relaciones en las que la dignidad de cada persona se reconoce incluso cuando existe desacuerdo.

En definitiva, la ejemplaridad adulta no consiste en ofrecer una imagen impecable, sino en procurar una correspondencia reconocible entre los principios defendidos y las conductas practicadas. Esta coherencia contribuye a que las normas resulten más comprensibles, la autoridad más legítima y el aprendizaje moral menos dependiente de la vigilancia externa. La educación gana credibilidad cuando quienes establecen límites aceptan también la responsabilidad de justificarlos, revisarlos cuando corresponde y cumplir los principios que los fundamentan.

El siguiente apartado ampliará esta cuestión más allá de la familia. La escuela y los entornos digitales también intervienen en la formación de la autonomía, por lo que será necesario examinar cómo pueden contribuir a desarrollar alfabetización digital, pensamiento crítico y capacidad para construir criterios propios.

7.6. ESCUELA, ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y FORMACIÓN DEL CRITERIO PROPIO

La escuela desempeña una función que va más allá de transmitir conocimientos y evaluar resultados académicos. También contribuye a formar la capacidad de razonar, contrastar información, convivir con personas que mantienen opiniones diferentes y tomar decisiones fundamentadas. En una sociedad caracterizada por la abundancia de información y la rápida circulación de contenidos, esta función adquiere una importancia particular. El acceso a datos y opiniones no garantiza que se comprendan, del mismo modo que disponer de herramientas tecnológicas no implica saber utilizarlas de manera crítica. La educación debe ayudar a transformar el acceso a la

información en conocimiento razonado y a desarrollar criterios que permitan distinguir entre una afirmación bien fundamentada, una interpretación discutible y una opinión que carece de pruebas suficientes [92].

La formación del criterio propio requiere algo más que acumular información o aprender a reproducir respuestas correctas. Implica comprender las razones que sostienen una afirmación, identificar los supuestos de los que parte, reconocer sus límites y estar dispuesto a modificar una conclusión cuando aparecen argumentos o evidencias mejores. Esta capacidad no equivale a desconfiar de todo ni a considerar que todas las opiniones poseen el mismo valor. El pensamiento crítico exige precisamente evaluar las afirmaciones de acuerdo con la calidad de sus fundamentos, sin aceptar una idea únicamente por la autoridad de quien la formula ni rechazarla solo porque contradiga nuestras preferencias. La autonomía intelectual se desarrolla cuando el estudiante aprende a justificar lo que piensa y a reconocer aquello que todavía no sabe.

En este proceso, la escuela puede proporcionar un espacio especialmente adecuado para practicar el desacuerdo razonado. El aula reúne perspectivas diferentes y permite examinar cuestiones que no siempre tienen una solución inmediata o sencilla. Para que esta experiencia resulte educativa, es importante que las preguntas y las discrepancias no se interpreten automáticamente como desafíos a la autoridad del docente. Un estudiante que pregunta por qué debe aceptar una explicación puede estar mostrando curiosidad y voluntad de comprender, aunque también sea necesario aprender a expresar las objeciones con respeto y a escuchar las respuestas. La autoridad del profesor no desaparece cuando se permite el cuestionamiento; puede fortalecerse cuando se apoya en el conocimiento, la coherencia argumentativa y la capacidad de explicar las razones de una decisión.

La alfabetización digital forma parte de esta educación del criterio. No consiste únicamente en saber utilizar dispositivos, plataformas o programas, sino también en comprender cómo circula la información, cómo se seleccionan los contenidos, qué intereses pueden intervenir en su difusión y qué procedimientos permiten evaluar su fiabilidad. El informe de la OCDE 21st-Century Readers subraya la importancia de que los estudiantes aprendan a distinguir hechos y opiniones, identificar información sesgada y desenvolverse ante contenidos digitales cuya calidad y procedencia pueden ser muy diferentes [92]. Estas competencias no se adquieren de forma automática por haber crecido rodeado de tecnología. La familiaridad práctica con los dispositivos y la capacidad para evaluar críticamente lo que muestran son habilidades distintas, que requieren aprendizaje y ejercitación.

Uno de los riesgos de los entornos digitales es que la facilidad para encontrar información genere una impresión de conocimiento suficiente antes de haber examinado la calidad de lo encontrado. Una respuesta rápida puede ser correcta, incompleta, engañosa o directamente falsa. Por ello, la formación digital debería enseñar a comprobar quién publica una información, qué evidencias ofrece, cuándo se produjo, qué fuentes independientes la respaldan y si existen datos que contradicen la interpretación presentada. También debe ayudar a distinguir entre la evidencia disponible y la seguridad con la que una afirmación se expresa. Una exposición convincente, un elevado número de visualizaciones o la repetición de un mensaje no constituyen por sí mismos pruebas de su veracidad.

Esta necesidad resulta aún más relevante en un entorno donde las herramientas automatizadas pueden producir textos, imágenes y respuestas de apariencia convincente. La incorporación de sistemas de inteligencia artificial a la educación puede facilitar determinadas tareas, ofrecer explicaciones alternativas y ampliar las posibilidades de aprendizaje, pero también plantea cuestiones sobre la verificación de la información, la autoría, la dependencia de respuestas generadas y la privacidad. La respuesta educativa no debería limitarse a prohibir estas herramientas ni a aceptarlas sin reservas. Es necesario enseñar cuándo pueden resultar útiles, qué limitaciones presentan, cómo contrastar sus resultados y qué responsabilidades conserva la persona que decide utilizarlos. La UNESCO advierte que el valor educativo de la tecnología depende de su adecuación a las necesidades de aprendizaje, de la preparación del profesorado y de la evaluación de sus efectos, y no simplemente de su disponibilidad [93].

La tecnología tampoco debería convertirse en el centro de la actividad educativa por el mero hecho de representar una innovación. Las herramientas digitales pueden enriquecer el aprendizaje cuando facilitan una tarea concreta, amplían el acceso a recursos o permiten desarrollar competencias relevantes. Sin embargo, su incorporación no garantiza mejores resultados por sí sola. El informe de seguimiento de la educación en el mundo de la UNESCO dedicado a la tecnología advierte de la necesidad de evaluar sus beneficios, sus costes y sus efectos sobre la equidad, en lugar de asumir que toda innovación tecnológica mejora automáticamente la educación [93]. La cuestión pedagógica debe preceder a la elección de la herramienta: primero se identifica qué necesitan aprender los estudiantes y después se determina qué recursos, digitales o no, pueden ayudarles a conseguirlo.

La formación del criterio propio incluye también la capacidad de reconocer los mecanismos de comparación y persuasión que operan en las redes sociales. Los contenidos que reciben atención pública suelen representar una selección de experiencias y no una descripción completa de la vida de

quienes los publican. Los indicadores de popularidad pueden confundirse con señales de credibilidad, mientras que la repetición de mensajes semejantes puede crear la impresión de que una determinada interpretación es universalmente aceptada. La investigación sobre comparación social en redes digitales permite examinar algunas de estas relaciones, aunque sus efectos varían según las personas y los contextos [53], [54]. La educación puede ayudar a reconocer estos mecanismos sin presentar a los jóvenes como receptores pasivos incapaces de interpretar lo que ven.

En este punto, la escuela comparte una responsabilidad con la familia. Ambas pueden contribuir a que los menores aprendan a regular el uso de los dispositivos, distribuir su atención y valorar la relación entre el tiempo dedicado a una actividad y sus consecuencias. Sin embargo, la alfabetización digital no debería reducirse a establecer horarios o limitar el acceso. También debe desarrollar la capacidad para decidir qué contenidos consumir, qué información compartir, cómo proteger la privacidad y cómo responder ante situaciones de manipulación, hostigamiento o presión social. La finalidad es que los estudiantes adquieran criterios que puedan aplicar incluso cuando no exista una supervisión adulta inmediata.

La educación del criterio propio exige, además, enseñar a convivir con la incertidumbre. No todas las preguntas disponen de una respuesta definitiva, y algunas conclusiones deben mantenerse provisionales mientras la evidencia sea incompleta. Reconocer esa incertidumbre no equivale a renunciar al conocimiento, sino a distinguir entre lo que sabemos, lo que consideramos probable y lo que todavía no podemos afirmar. Esta disposición es especialmente importante en una cultura donde la velocidad de circulación de los mensajes puede favorecer conclusiones precipitadas. El estudiante necesita aprender que modificar una opinión ante argumentos mejores no constituye una derrota, sino una muestra de rigor intelectual.

La escuela también debe reconocer que la capacidad para desarrollar estas competencias no depende únicamente de la voluntad individual. La disponibilidad de dispositivos, la calidad de la conexión, la formación del profesorado, el tiempo para preparar actividades y las condiciones socioeconómicas de las familias pueden influir en las oportunidades de aprendizaje. La UNESCO destaca que el acceso y el aprovechamiento educativo de la tecnología presentan diferencias entre contextos y que su incorporación puede ampliar oportunidades, pero también reproducir desigualdades cuando no se acompaña de las condiciones adecuadas [93]. Por tanto, exigir competencia digital sin garantizar recursos, orientación y oportunidades suficientes puede convertir una responsabilidad educativa legítima en una nueva fuente de desventaja.

Desde la perspectiva de este ensayo, la función de la escuela consiste en preparar a las personas para desenvolverse con autonomía en un entorno complejo, no en proporcionar respuestas cerradas a todas las situaciones. Esto requiere conocimientos sólidos, capacidad argumentativa, alfabetización digital y disposición para revisar las propias ideas. También exige que el sistema educativo combine exigencia y apoyo: los estudiantes necesitan aprender a trabajar con rigor, pero deben disponer de orientaciones, recursos y oportunidades suficientes para desarrollar esas capacidades. La autonomía intelectual no se consigue abandonando al estudiante a una abundancia de información, sino enseñándole a interpretarla y a utilizarla de manera responsable.

En definitiva, la alfabetización digital y la formación del criterio propio son dimensiones complementarias de una misma finalidad educativa: que las personas puedan comprender el entorno, evaluar la información y tomar decisiones razonadas sin depender permanentemente de una autoridad que decida por ellas. La tecnología puede contribuir a este objetivo cuando se utiliza de manera pertinente y crítica, pero no sustituye la necesidad de conocimientos, acompañamiento pedagógico y reflexión. Educar para la autonomía significa enseñar a utilizar las herramientas disponibles sin quedar sometido a ellas, a escuchar distintas perspectivas sin renunciar al juicio propio y a sostener una opinión sin convertirla en una certeza inmune a la evidencia.

Este planteamiento conduce al siguiente apartado, dedicado a la relación entre esfuerzo y justicia. La educación puede exigir perseverancia y responsabilidad, pero también debe reconocer que las personas no parten de las mismas condiciones y que apoyar a quien encuentra dificultades no equivale a sustituir su capacidad de actuar.

7.7. EL ESFUERZO Y LA JUSTICIA: CÓMO EXIGIR SIN CULPABILIZAR Y APOYAR SIN SUSTITUIR

Una educación orientada a la autonomía debe afrontar una tensión fundamental: enseñar que las acciones personales tienen consecuencias sin transmitir que cada resultado depende exclusivamente de la voluntad individual. El esfuerzo importa porque permite adquirir capacidades, afrontar dificultades y ampliar el margen de decisión; sin embargo, no actúa en el vacío ni garantiza por sí mismo el éxito. Las oportunidades disponibles, los recursos familiares, la salud, la calidad educativa y las condiciones económicas influyen en las posibilidades reales de transformar el esfuerzo en resultados. Ignorar estas diferencias conduce a una interpretación simplifica-

da del mérito; negarle toda importancia a la acción individual, por el contrario, puede debilitar la percepción de agencia y la disposición a asumir responsabilidades [43, 51, 66, 68].

La exigencia educativa debe partir, por tanto, de una distinción entre responsabilidad y culpabilización. Responsabilizar significa ayudar a reconocer qué decisiones se han tomado, qué consecuencias han producido y qué margen existe para corregirlas. Culpabilizar supone atribuir el resultado negativo a un defecto personal sin examinar suficientemente las circunstancias. Una persona puede haber actuado con negligencia, pero también puede haber realizado un esfuerzo razonable sin alcanzar el objetivo por factores que no controlaba. La respuesta educativa no debería ser idéntica en ambos casos. Evaluar las decisiones, identificar los obstáculos y revisar las estrategias permite conservar el valor formativo de la responsabilidad sin convertir el fracaso en una condena moral [44, 72].

Esta distinción resulta especialmente importante al hablar de mérito. El esfuerzo puede contribuir al desarrollo de capacidades y justificar el reconocimiento de una tarea bien realizada, pero no demuestra que todas las ventajas obtenidas sean exclusivamente merecidas ni que quienes no alcanzan determinados resultados carezcan de valor o voluntad. Las desigualdades de origen condicionan las oportunidades de aprendizaje, el acceso a recursos y la posibilidad de asumir riesgos. Cuando estas diferencias se ocultan tras una interpretación absoluta del mérito, las ventajas heredadas pueden presentarse como pruebas de superioridad individual, mientras que las dificultades de quienes parten de una posición desfavorable se interpretan erróneamente como falta de compromiso. La crítica a esta distorsión no exige renunciar al esfuerzo, sino evaluar con mayor rigor las condiciones en las que se desarrolla [51, 66, 68, 83].

En el ámbito familiar y educativo, apoyar sin sustituir significa ofrecer la ayuda necesaria para que una persona pueda afrontar una dificultad, evitando que esa ayuda elimine sistemáticamente la necesidad de decidir, practicar o asumir consecuencias. No se trata de retirar el apoyo para imponer una autonomía prematura, sino de ajustarlo a la edad, las capacidades, las circunstancias y las necesidades concretas. En unas ocasiones será necesario enseñar, acompañar o proporcionar recursos; en otras, permitir que el individuo resuelva por sí mismo un problema asumible, aunque la solución sea más lenta o imperfecta que la que habría proporcionado un adulto. La investigación sobre el apoyo a la autonomía respalda la importancia de combinar orientación, estructura y reconocimiento de la capacidad de decisión, en lugar de confundir acompañamiento con control o con ausencia de límites [77, 78].

Esta pedagogía requiere aceptar una doble obligación. A las personas en formación se les debe pedir que participen activamente en su propio desarrollo, que revisen sus errores y que asuman responsabilidades proporcionadas a sus posibilidades. A las familias, las escuelas y las instituciones les corresponde, al mismo tiempo, crear condiciones razonables para que puedan hacerlo. No sería justo exigir autonomía sin ofrecer oportunidades para practicarla, del mismo modo que tampoco favorece su desarrollo resolver indefinidamente los problemas que alguien ya está en condiciones de afrontar. La responsabilidad individual y la responsabilidad colectiva no son principios incompatibles: se necesitan mutuamente, aunque sus obligaciones no sean idénticas [68, 72].

El propósito no consiste en proteger a las personas de toda frustración ni en utilizar las dificultades como prueba de carácter. Consiste en distinguir entre los obstáculos que pueden convertirse en experiencias de aprendizaje y aquellos que requieren apoyo, compensación o transformación institucional. Exigir sin culpabilizar implica reconocer el margen real de acción; apoyar sin sustituir implica no anularlo. Entre ambos principios puede construirse una educación de la autonomía que preserve el valor del esfuerzo sin convertirlo en una medida absoluta del mérito humano, y que defienda la justicia social sin privar a las personas de la oportunidad de desarrollar sus propias capacidades.

7.8. HACIA UN NUEVO CONTRATO INTERGENERACIONAL: MÉRITO REAL, OPORTUNIDADES Y RECONOCIMIENTO

La relación entre generaciones necesita un marco de entendimiento que permita reconocer tanto la continuidad de ciertas responsabilidades como la transformación de las condiciones en las que deben ejercerse. Cada generación recibe de las anteriores un patrimonio material, cultural e institucional que puede ampliar sus posibilidades, pero también hereda problemas que no ha elegido. Al mismo tiempo, las generaciones adultas transmiten expectativas, valores y modelos de conducta que influyen en la manera en que los más jóvenes interpretan el trabajo, el éxito, la autonomía y la responsabilidad. Esta transmisión nunca es automática: los valores pueden conservarse, modificarse o rechazarse cuando cambian las circunstancias sociales y las experiencias personales [14, 15].

La idea de un nuevo contrato intergeneracional no implica establecer una confrontación entre quienes se esforzaron en el pasado y quienes deben hacerlo en el presente. Las condiciones históricas no son idénticas, y comparar trayectorias individuales sin considerar el contexto puede producir juicios injustos. El acceso a la educación, la estabilidad del empleo, el precio

de la vivienda, la protección social y la posibilidad de recibir ayuda familiar configuran oportunidades diferentes. Reconocer esas diferencias no obliga a negar los sacrificios realizados por generaciones anteriores; permite comprender mejor qué parte de sus experiencias puede transmitirse como aprendizaje y qué parte dependía de circunstancias que ya no existen o que se han transformado profundamente [6, 13, 16, 64, 65].

Un contrato intergeneracional más justo debería comenzar por una concepción realista del mérito. El esfuerzo, la preparación, la responsabilidad y la perseverancia merecen reconocimiento porque contribuyen al desarrollo de capacidades y a la realización de proyectos. Sin embargo, los resultados también dependen de factores ajenos al control individual. Una sociedad que atribuye todo éxito al mérito corre el riesgo de ocultar las ventajas heredadas; una sociedad que explica todo resultado por las estructuras puede debilitar la percepción de que las decisiones personales importan. La alternativa consiste en reconocer simultáneamente la iniciativa individual y las condiciones sociales que permiten ejercerla. El mérito conserva su valor, pero deja de utilizarse como justificación automática de cualquier desigualdad [51, 66, 68, 83].

Este principio exige revisar también la distribución de las responsabilidades entre generaciones. Las personas adultas no tienen la obligación de garantizar a sus descendientes una vida libre de dificultades, pero sí pueden contribuir a que dispongan de recursos educativos, afectivos y materiales razonables para desarrollar su autonomía. Los jóvenes, por su parte, no pueden ser considerados responsables de todas las restricciones que encuentran, aunque sí deben ser animados a identificar sus posibilidades de actuación, tomar decisiones y participar activamente en la construcción de su futuro. La ayuda familiar puede constituir un apoyo legítimo y valioso; el problema aparece cuando sustituye de manera permanente las decisiones que la persona podría aprender a tomar por sí misma. En sentido contrario, retirar el apoyo invocando prematuramente la autosuficiencia puede convertir la exigencia de autonomía en abandono.

El reconocimiento mutuo constituye otra condición de este acuerdo. Las generaciones mayores necesitan que su experiencia sea escuchada sin que se convierta en una autoridad incuestionable, mientras que las generaciones jóvenes necesitan que sus dificultades sean consideradas sin reducirlas a una supuesta falta de voluntad. Escuchar no significa aceptar todas las interpretaciones ni renunciar al desacuerdo; significa examinar los argumentos y las circunstancias antes de atribuir intenciones o defectos morales. La polarización generacional transforma con facilidad problemas complejos en acusaciones recíprocas: unos pueden interpretar las demandas de los jóvenes como privilegios, mientras otros perciben las exigencias adultas

como una defensa de ventajas heredadas. Ninguna de estas interpretaciones, aplicada indiscriminadamente, permite comprender la diversidad de experiencias que existe dentro de cada generación [21, 69, 70].

Un contrato intergeneracional renovado también requiere compromisos institucionales. La familia y la escuela pueden fomentar responsabilidad, autonomía y perseverancia, pero no pueden compensar por sí solas un mercado laboral inaccesible, una vivienda inasequible o desigualdades educativas persistentes. Del mismo modo, mejorar las condiciones materiales no garantiza automáticamente que las personas desarrollen criterio propio, tolerancia a la frustración o capacidad de asumir decisiones. Las políticas públicas deben ampliar las oportunidades reales, mientras que los entornos familiares y educativos han de ayudar a convertir esas oportunidades en capacidades. La justicia no consiste en prometer resultados idénticos, sino en reducir obstáculos injustificados y permitir que las diferencias de trayectoria no queden determinadas de antemano por el origen social [12, 13, 65, 66, 68].

La propuesta final no es un pacto que elimine el conflicto entre generaciones, sino un marco para hacerlo más productivo. A los adultos les corresponde transmitir experiencia sin imponerla como verdad definitiva, ofrecer apoyo sin anular la iniciativa y exigir sin ignorar las desigualdades. A los jóvenes les corresponde recibir críticamente ese legado, reconocer las oportunidades de las que disponen y asumir, en la medida de sus posibilidades, las consecuencias de sus decisiones. A las instituciones les corresponde garantizar condiciones que hagan practicables ambas responsabilidades. El esfuerzo necesita oportunidades para dar fruto; las oportunidades necesitan personas capaces de aprovecharlas, y el reconocimiento necesita criterios que no confundan el éxito con el valor humano. En esa reciprocidad puede fundarse una cultura de la responsabilidad que no enfrente la autonomía con la solidaridad, ni el mérito con la justicia.

7.9. PROPUESTAS EDUCATIVAS, FAMILIARES E INSTITUCIONALES

La reconstrucción de una cultura de la autonomía y la responsabilidad no puede depender de una única medida ni de un solo agente educativo. Las dificultades examinadas a lo largo de este trabajo surgen de la interacción entre experiencias familiares, prácticas escolares, condiciones económicas, modelos culturales y transformaciones tecnológicas. Por ello, las propuestas deben actuar en varios niveles y evitar dos simplificaciones opuestas: atribuir los problemas exclusivamente a una supuesta deficiencia de las generaciones jóvenes o confiar en que la mejora de las condiciones materiales resolverá por sí sola todas las dificultades relacionadas con la autonomía. Las recomendaciones que siguen constituyen una propuesta razonada a

partir del marco teórico y de la literatura revisada; su eficacia concreta deberá evaluarse mediante investigaciones y experiencias de intervención adecuadamente diseñadas.

En el ámbito familiar, la primera propuesta consiste en vincular progresivamente la protección con el desarrollo de capacidades. Las familias pueden establecer responsabilidades domésticas y personales adecuadas a la edad, permitir que sus hijos participen en decisiones que les conciernen y favorecer que resuelvan dificultades asumibles antes de intervenir en su lugar. Esto no significa retirar el apoyo afectivo ni convertir cada error en una lección deliberada, sino evitar que la ayuda habitual prive a los jóvenes de oportunidades para practicar la toma de decisiones. La orientación adulta debería combinar normas comprensibles, consecuencias proporcionadas, escucha y flexibilidad ante las necesidades individuales. La investigación sobre estilos parentales y apoyo a la autonomía ofrece fundamentos para explorar esta combinación, aunque no autoriza a considerar una práctica concreta igualmente adecuada para todas las familias y circunstancias [22, 29, 31, 34, 77, 78].

Una segunda propuesta familiar es mejorar la coherencia entre los valores que se transmiten y los comportamientos que se muestran. Si se desea fomentar la perseverancia, el cumplimiento de los compromisos, el uso responsable del dinero o la regulación del tiempo digital, resulta más convincente que los adultos procuren aplicar esos principios a su propia conducta. La coherencia no exige perfección: reconocer un error, explicar una decisión y rectificar cuando sea necesario también constituyen formas de ejemplaridad. Del mismo modo, conviene hablar de dinero, consumo, trabajo y expectativas sin convertir estas conversaciones en reproches sobre el merecimiento personal. El objetivo es ayudar a comprender las relaciones entre recursos, decisiones y consecuencias, no utilizar la comparación entre generaciones como instrumento de culpabilización [26, 27, 43, 82].

En el ámbito escolar, se propone integrar de manera transversal la autorregulación, la planificación y la evaluación crítica de las propias estrategias de aprendizaje. El alumnado necesita aprender no solo a alcanzar objetivos, sino también a organizar tareas, reconocer cuándo una estrategia no funciona, pedir ayuda y revisar sus errores. La perseverancia debe enseñarse junto con la capacidad de cambiar de método: insistir sin aprender de la experiencia no siempre es una virtud. Los centros pueden apoyar estos aprendizajes mediante tareas progresivas, retroalimentación clara, criterios de evaluación comprensibles y oportunidades para que los estudiantes asuman responsabilidades reales. Estas medidas deben adaptarse a la diversidad de capacidades y necesidades, evitando que las dificultades educativas se interpreten automáticamente como falta de esfuerzo [36, 40, 41, 78].

La alfabetización digital debe formar parte de esta misma estrategia. No basta con enseñar a utilizar dispositivos: es necesario desarrollar la capacidad de contrastar fuentes, reconocer contenidos engañosos, identificar estrategias de persuasión, proteger la privacidad y comprender cómo la exposición a determinados contenidos puede influir en la percepción de la realidad. Las escuelas también pueden abordar la comparación social en las redes, la circulación de imágenes idealizadas y el uso crítico de herramientas de inteligencia artificial. La finalidad no es presentar la tecnología como una amenaza general, sino capacitar al alumnado para aprovechar sus posibilidades sin delegar en ella el juicio propio. Los informes internacionales sobre lectura digital y tecnología educativa subrayan la importancia de atender tanto a las oportunidades como a las condiciones y los riesgos de su utilización [3, 53, 54, 92, 93].

En el ámbito institucional, la prioridad es ampliar las oportunidades efectivas para desarrollar autonomía. La orientación académica y profesional, la formación vinculada al empleo, el acceso a experiencias laborales formativas de calidad y las políticas que faciliten la emancipación pueden contribuir a reducir la distancia entre las expectativas de independencia y las posibilidades reales de alcanzarla. En particular, las dificultades de acceso a la vivienda, la precariedad laboral y las desigualdades de origen no deben tratarse como simples problemas de actitud individual. Pedir responsabilidad a los jóvenes requiere que existan itinerarios razonablemente accesibles para estudiar, trabajar, participar en la sociedad y construir una vida independiente. Las políticas deben evaluarse por sus resultados y por la distribución de sus beneficios, no solo por las intenciones con las que se anuncian [13, 58, 60, 64, 65, 66].

También resulta necesario promover una cultura pública del mérito más precisa. El reconocimiento del esfuerzo y de las capacidades adquiridas puede contribuir a la motivación y al sentido de responsabilidad, pero debe acompañarse de criterios transparentes y de medidas que reduzcan las barreras injustificadas. En educación y empleo, esto implica examinar no solo los resultados finales, sino también la igualdad de acceso, la calidad de las oportunidades y los obstáculos que afectan de manera desigual a distintos grupos. No se trata de negar las diferencias individuales ni de garantizar idénticos resultados, sino de evitar que el origen familiar o la posición económica determinen de manera excesiva las trayectorias posibles. Una política justa debe favorecer tanto la iniciativa personal como las condiciones sociales que permiten ejercerla [51, 66, 68, 83].

Entre los tres ámbitos, conviene establecer mecanismos de cooperación que no diluyan las responsabilidades. Las familias necesitan orientación accesible sobre desarrollo, límites y autonomía; los centros educativos necesitan

recursos y coordinación para atender a estudiantes con circunstancias diversas; y las instituciones deben generar condiciones materiales que hagan viable la independencia progresiva. Las medidas deberían diseñarse con objetivos explícitos, indicadores evaluables y revisiones periódicas. Entre los indicadores posibles se encuentran la percepción de autonomía, la participación del alumnado en decisiones, la capacidad de planificar tareas, el bienestar emocional, el acceso a oportunidades educativas y laborales y las diferencias entre grupos socioeconómicos. Estos indicadores no demostrarían por sí solos que una intervención causa una mejora: sería necesario considerar el contexto, la evolución temporal y, cuando fuera posible, diseños de evaluación capaces de distinguir los efectos de la intervención de otros factores.

Por último, toda propuesta debe respetar un principio de proporcionalidad. No se puede exigir el mismo grado de independencia a personas con capacidades, recursos o circunstancias diferentes, ni considerar educativa cualquier experiencia de dificultad. El apoyo debe intensificarse cuando existen obstáculos reales y retirarse gradualmente cuando la persona puede actuar con mayor autonomía. Del mismo modo, el esfuerzo no debe utilizarse para justificar la falta de protección social, y la protección no debe convertirse en una sustitución permanente de la iniciativa individual. Educar para la autonomía significa preparar a las personas para actuar dentro de la realidad, no fingir que esa realidad ofrece las mismas oportunidades a todos ni intentar eliminar de ella cualquier límite.

Las propuestas de este capítulo no pretenden restaurar sin más un modelo educativo del pasado ni imponer una única concepción de la vida buena. Buscan establecer un equilibrio entre seguridad afectiva y responsabilidad, apoyo y autonomía, mérito y justicia, bienestar y capacidad de adaptación. Su valor no debe darse por demostrado de antemano: habrá que contrastar sus resultados, reconocer sus límites y modificarlas cuando la evidencia así lo aconseje. La reconstrucción de una cultura del esfuerzo solo será defendible si el esfuerzo se entiende como una capacidad que puede cultivarse, no como una obligación de triunfar; y si la autonomía se concibe como una posibilidad que la educación debe desarrollar y la sociedad debe hacer practicable.

Referencias al séptimo capítulo:

[2] Bruysters, N. Y. F., y Pilkington, P. D. (2023). "Overprotective parenting experiences and early maladaptive schemas in adolescence and adulthood: A systematic review and meta-analysis". Clinical Psychology & Psychotherapy, 30(1), 10–23. https://doi.org/10.1002/cpp.2776

[3] Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025). How's Life for Children in the Digital Age? OECD Publishing, París. https://doi.org/10.1787/0854b900-en

[6] OECD. (2014). How Was Life? Global Well-being since 1820. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264214262-en

[12] Causa, O., Dantan, S., & Johansson, Å. (2009). Intergenerational Social Mobility in European OECD Countries. OECD Economics Department Working Papers, No. 709. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/223043801483. Estudia la persistencia intergeneracional de ingresos y educación en países europeos y las diferencias entre contextos institucionales.

[13] OECD. (2018). A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264301085-en. Analiza la movilidad entre generaciones, la persistencia de las ventajas y desventajas socioeconómicas y las políticas que pueden ampliar las oportunidades.

[14] Cemalcilar, Z., Secinti, E., & Sümer, N. (2018). "Intergenerational Transmission of Work Values: A Meta-Analytic Review". Journal of Youth and Adolescence, 47, 1559–1579. https://doi.org/10.1007/s10964-018-0858-x. Revisión metaanalítica de la asociación entre los valores laborales de progenitores e hijos.

[15] Min, J., Silverstein, M., & Lendon, J. P. (2012). "Intergenerational transmission of values over the family life course". Advances in Life Course Research, 17(3), 112–120. https://doi.org/10.1016/j.alcr.2012.05.001.

[16] Causa, O., Nguyen, M., & Tanaka, T. (2026). Intergenerational Social Mobility Across OECD Countries: Does the Apple Fall Far from the Tree? OECD Economics Department Working Papers, n.º 1858. OECD Publishing. DOI: https://doi.org/10.1787/6d76ec2a-en

[19] OECD (2024). How's Life? 2024: Well-being and Resilience in Times of Crisis. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/90ba854a-en

[21] Lau, A., & Kennedy, C. (2023, 22 de mayo). "Assessing the Effects of Generation Using Age-Period-Cohort Analysis". Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/decoded/2023/05/22/assessing-the-effects-of-generation-using-age-period-cohort-analysis/

[22] Ulferts, H. (2020). Why Parenting Matters for Children in the 21st Century: An Evidence-Based Framework for Understanding Parenting and Its Impact on Child Development. OECD Education Working Papers, No. 222. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/129a1a59-en

[24] Lansford, J. E. (2022). "Annual Research Review: Cross-Cultural Similarities and Differences in Parenting". Journal of Child Psychology and Psychiatry, 63(4), 466–479. https://doi.org/10.1111/jcpp.13539

[26] LeBaron, A. B., & Kelley, H. H. (2021). "Financial Socialization: A Decade in Review". Journal of Family and Economic Issues, 42(Suppl. 1), 195–206. https://doi.org/10.1007/s10834-020-09736-2

[27] Chuliá, E., Garrido, L., & Miyar, M. (2022). "Familia y socialización financiera: una aproximación empírica al caso español". Panorama Social, 35. Funcas. https://www.funcas.es/articulos/familia-y-socializacion-financiera-una-aproximacion-empirica-al-caso-espanol/

[29] Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). "Impact of Parental Discipline Methods on the Child's Internalization of Values: A Reconceptualization of Current Points of View". Developmental Psychology, 30(1), 4–19. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.4

[30] Kochanska, G. (1997). "Multiple Pathways to Conscience for Children With Different Temperaments: From Toddlerhood to Age 5". Developmental Psychology, 33(2), 228–240. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.228

[31] Darling, N., & Steinberg, L. (1993). "Parenting Style as Context: An Integrative Model". Psychological Bulletin, 113(3), 487–496. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487

[34] Smetana, J. G. (2017). "Current Research on Parenting Styles, Dimensions, and Beliefs". Current Opinion in Psychology, 15, 19–25. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012

[36] Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). "The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance". Psychological Review, 100(3), 363–406. https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363.

[37] Watts, T. W., Duncan, G. J., & Quan, H. (2018). "Revisiting the Marshmallow Test: A Conceptual Replication Investigating Links Between Early Delay of Gratification and Later Outcomes". Psychological Science, 29(7), 1159–1177. https://doi.org/10.1177/0956797618761661.

[39] Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. I. (1989). "Delay of Gratification in Children". Science, 244(4907), 933–938. https://doi.org/10.1126/science.2658056.

[40] Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2014). "Self-Control and Grit: Related but Separable Determinants of Success". Current Directions in Psychological Science, 23(5), 319–325. https://doi.org/10.1177/0963721414541462.

[41] Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., & Roberts, B. W. (2021). "Integrating Models of Self-Regulation". Annual Review of Psychology, 72, 319–345. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721.

[43] Bandura, A. (2001). "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective". Annual Review of Psychology, 52, 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1.

[44] Weiner, B. (1985). "An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion". Psychological Review, 92(4), 548–573. https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548.

[51] Mijs, J. J. B. (2016). "The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education". Social Justice Research, 29(1), 14–34. https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0.

[53] Meier, A., & Johnson, B. K. (2022). "Social Comparison and Envy on Social Media: A Critical Review". Current Opinion in Psychology, 45, Article 101302. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101302.

[54] Irmer, A., & Schmiedek, F. (2023). "Associations Between Youth's Daily Social Media Use and Well-Being Are Mediated by Upward Comparisons". Communications Psychology, 1, Article 12. https://doi.org/10.1038/s44271-023-00013-0.

[58] OECD. (2025). Education at a Glance 2025: OECD Indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en.

[60] OECD. (2026). OECD Employment Outlook 2026: Geographic Disparities in Jobs and Incomes — Spain. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-employment-outlook-2026_9c4f5c3e-en/spain_1b574b65-en.html.

[64] Consejo de la Juventud de España. (2026, 26 de mayo). Observatorio de Emancipación 2025. https://www.cje.org/observatorio_2025/.

[65] OECD. (2025). OECD Economic Surveys: Spain 2025. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/abc5c435-en.

[66] OECD. (2025). To Have and Have Not: How to Bridge the Gap in Opportunities. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dec143ad-en.
[68] Rawls, J. (1999). A Theory of Justice (Revised edition). Harvard University Press.

[69] Iyengar, S., Lelkes, Y., Levendusky, M., Malhotra, N., & Westwood, S. J. (2019). "The Origins and Consequences of Affective Polarization in the United States". Annual Review of Political Science, 22, 129–146. https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051117-073034.

[70] Bliuc, A.-M., Bouguettaya, A., & Felise, K. D. (2021). "Online Intergroup Polarization Across Political Fault Lines: An Integrative Review". Frontiers in Psychology, 12, Article 641215. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641215.

[72] Zheng, R. (2018). "What Is My Role in Changing the System? A New Model of Responsibility for Structural Injustice". Ethical Theory and Moral Practice, 21, 869–885. https://doi.org/10.1007/s10677-018-9892-8.

[75] Graham, S. (2020). "An Attributional Theory of Motivation". Contemporary Educational Psychology, 61, Article 101861. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861.

[77] Distefano, R., & Meuwissen, A. S. (2022). "Parenting in Context: A Systematic Review of the Correlates of Autonomy Support". Journal of Family Theory & Review, 14(4), 571–592. https://doi.org/10.1111/jftr.12465.

[78] Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). "A Meta-Analytic Review of the Relationships Between Autonomy Support and Positive Learning Outcomes". Contemporary Educational Psychology, 75, Article 102235. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235.

[79] Wesarg-Menzel, C., Ebbes, R., Hensums, M., Wagemaker, E., Zaharieva, M. S., Staaks, J. P. C., van den Akker, A. L., Visser, I., Hoeve, M., Brummelman, E., Dekkers, T. J., Schuitema, J. A., Larsen, H., Colonnesi, C., Jansen, B. R. J., Overbeek, G., Huizenga, H. M., & Wiers, R. W. (2023). "Development and socialization of self-regulation from infancy to adolescence: A meta-review differentiating between self-regulatory abilities, goals, and motivation". Developmental Review, 69, Article 101090. https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101090.

[80] OECD. (2025). Finite Time to Learn and Play: Whole Student Development and Students' Digital Leisure Outside of School. OECD Education Policy Perspectives, No. 130. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/edbaa4bb-en.

[82] Sanderse, W. (2013). "The meaning of role modelling in moral and character education". Journal of Moral Education, 42(1), 28–42. https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727.

[83] OECD. (2023). Hard Work, Privilege or Luck? Exploring People's Views of What Matters Most to Get Ahead in Life. OECD Policy Insights on Well-being, Inclusion and Equal Opportunity. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e1903ab2-en.

[92] OECD. (2021). 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World. PISA, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en.

[93] UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms? UNESCO, Paris. https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology.

CONCLUSIONES GENERALES

1. BALANCE CRÍTICO DE LAS HIPÓTESIS INICIALES

Este trabajo ha partido de una pregunta central: ¿pueden determinadas transformaciones del bienestar material, la educación familiar y la cultura contemporánea modificar la manera en que las personas aprenden a afrontar las dificultades, asumir responsabilidades y construir su autonomía? La noción de erosión del principio de esfuerzo se ha planteado como una hipótesis interpretativa, no como una afirmación previamente demostrada acerca de la juventud contemporánea. El objetivo ha sido examinar las relaciones propuestas a la luz de la investigación disponible, distinguiendo entre resultados documentados, interpretaciones razonables y cuestiones que todavía requieren comprobación.

El recorrido realizado permite sostener que la autonomía, la perseverancia, la autorregulación y la tolerancia a la frustración son dimensiones relevantes del desarrollo personal. La literatura examinada ofrece fundamentos para considerar que las prácticas educativas, las expectativas culturales, las condiciones materiales y las oportunidades sociales intervienen en su formación. Sin embargo, estos antecedentes no demuestran que las capacidades mencionadas hayan experimentado un deterioro generalizado entre las generaciones jóvenes, ni permiten atribuir sus posibles dificultades a una causa única. La evaluación de las hipótesis debe respetar esta limitación y evitar que la coherencia de la interpretación se confunda con una confirmación empírica.

Hipótesis principal H1. Protección sustitutiva, responsabilidades progresivas y expectativas de satisfacción inmediata. La hipótesis principal proponía que la combinación de una protección excesivamente sustitutiva, una asignación insuficiente de responsabilidades progresivas y unas expectativas elevadas de satisfacción inmediata podría asociarse, en determinados contextos familiares y socioculturales, con mayores dificultades para desarrollar dimensiones de la autonomía, la perseverancia y la tolerancia a la frustración. La bibliografía examinada proporciona fundamentos para estudiar los componentes de esta relación: las investigaciones sobre prácticas parentales y apoyo a la autonomía, los trabajos acerca de la gratificación diferida y la autorregulación, y los estudios sobre materialismo y bienestar permiten identificar mecanismos plausibles y preguntas relevantes [22, 29, 31, 34, 37,

77–80, 86–90]. No obstante, esas fuentes no han contrastado necesariamente la combinación completa propuesta en esta hipótesis. Por tanto, su valoración es de apoyo parcial y condicionado. La hipótesis resulta útil como marco de investigación, pero no puede considerarse confirmada como explicación general de las dificultades de autonomía o esfuerzo entre los jóvenes. Para evaluarla de manera específica sería necesario estudiar conjuntamente las prácticas familiares, las responsabilidades asignadas, las expectativas de satisfacción y los resultados de desarrollo, controlando otras variables relevantes.

Hipótesis H2. Bienestar material y transformación de las expectativas intergeneracionales. La mejora de las condiciones materiales puede modificar lo que las familias consideran necesario para una vida satisfactoria y las expectativas que transmiten a sus descendientes. La investigación sobre consumo, identidad y bienestar aporta elementos para analizar la relación entre los bienes materiales, las aspiraciones y la percepción de suficiencia [86–90]. Sin embargo, el bienestar material no implica necesariamente una menor disposición al esfuerzo. La seguridad económica puede facilitar el aprendizaje, la exploración y la autonomía, mientras que la escasez tampoco garantiza la adquisición de responsabilidad. La hipótesis encuentra apoyo parcial como interpretación de la transformación de las expectativas, pero no demuestra una relación causal directa entre abundancia y erosión del esfuerzo. Su desarrollo requiere distinguir entre la disponibilidad objetiva de recursos, las aspiraciones familiares y las actitudes efectivas ante el trabajo y las dificultades.

Hipótesis H3. Protección familiar y desarrollo de la autonomía. La investigación sobre socialización, estilos parentales y apoyo a la autonomía respalda la importancia de las prácticas educativas y de las oportunidades progresivas para decidir y asumir responsabilidades [22, 24, 77, 78]. La distinción entre una protección que capacita y otra que sustituye constituye una orientación interpretativa coherente con estos trabajos. No obstante, proteger intensamente no equivale siempre a sobreproteger, y las necesidades de apoyo varían según la edad, las características individuales y las circunstancias familiares. La hipótesis recibe apoyo parcial, pero no permite afirmar que la hiperprotección esté generalizada entre las familias contemporáneas ni que explique por sí sola las dificultades de autonomía. Su evaluación exige identificar prácticas concretas y estudiar sus efectos en contextos determinados.

Hipótesis H4. Experiencia del esfuerzo y percepción de agencia. La hipótesis proponía que la participación repetida en tareas que requieren planificación, perseverancia y revisión de errores puede ayudar a reconocer la relación entre las acciones propias y determinados resultados. La investigación sobre

locus de control, agencia, atribuciones y autoeficacia ofrece fundamentos para examinar esta posibilidad [42–44, 75, 76]. Sin embargo, aprender de las consecuencias requiere que exista una relación razonablemente comprensible entre la acción y el resultado. Cuando intervienen barreras externas, desigualdades o circunstancias fuera del control individual, atribuir el fracaso exclusivamente a una falta de esfuerzo puede conducir a conclusiones injustas. La hipótesis obtiene apoyo conceptual y empírico parcial en relación con los procesos de agencia y aprendizaje, pero no demuestra que las generaciones jóvenes hayan perdido esa percepción ni que un mayor esfuerzo produzca siempre resultados favorables.

Hipótesis H5. Inmediatez digital y gestión de la espera. La investigación sobre autorregulación, comparación social y uso de tecnologías permite examinar las relaciones entre determinadas actividades digitales, la atención, el bienestar y el rendimiento [3, 37, 53, 54, 79, 80]. No obstante, la tecnología no produce necesariamente una pérdida de paciencia o perseverancia. Sus efectos pueden variar según el tipo de actividad, la intensidad de uso, la edad, las características individuales y el contexto educativo. La evidencia debe valorarse, por tanto, como dependiente del contexto y de los usos concretos. No permite concluir que la juventud actual sea incapaz de esperar o que la digitalización constituya una causa universal de la erosión del esfuerzo. La hipótesis señala un ámbito relevante de investigación, pero necesita comparaciones longitudinales y medidas específicas para determinar si determinados hábitos digitales modifican de manera sostenida las capacidades que se pretenden estudiar.

Hipótesis H6. Restricciones estructurales y emancipación juvenil. Los estudios e indicadores relativos a la educación, el empleo, la vivienda y la movilidad social muestran que las oportunidades materiales condicionan la capacidad de alcanzar la independencia residencial y económica [13, 16, 58–66]. Esta hipótesis cuenta con apoyo en la documentación de las restricciones estructurales, aunque sus efectos concretos varían entre países y grupos sociales. La prolongación de la convivencia con los progenitores no puede utilizarse por sí sola como prueba de dependencia psicológica, falta de esfuerzo o insuficiente madurez. La emancipación material y la autonomía personal están relacionadas, pero no son equivalentes. La hipótesis obliga, por ello, a considerar las condiciones económicas al evaluar las trayectorias juveniles y a evitar explicaciones que atribuyan a las decisiones individuales dificultades producidas, al menos en parte, por restricciones externas.

Hipótesis H7. Mérito, desigualdad de oportunidades y percepción de merecimiento. La interpretación de los resultados personales como expresión exclusiva del mérito puede ocultar la influencia del origen familiar, los recursos heredados y las desigualdades de oportunidades. Al mismo tiempo, una explicación

exclusivamente estructural puede infravalorar la capacidad de decisión y la influencia de las acciones individuales. La investigación sobre meritocracia, movilidad social y percepciones de justicia permite sostener la necesidad de considerar conjuntamente estas dimensiones [51, 66, 68, 83]. La hipótesis recibe apoyo parcial como crítica a las explicaciones unilaterales del éxito y el fracaso. Sin embargo, las creencias declaradas sobre el mérito no equivalen a una medición directa de los mecanismos que producen los resultados, y la existencia de desigualdades no elimina la importancia del esfuerzo o de las decisiones. Para profundizar en esta cuestión se necesitan análisis de trayectorias que relacionen origen, oportunidades, recursos, acciones y resultados efectivos.

Hipótesis H8. Responsabilidad y justicia educativa. La hipótesis final plantea que la educación en el esfuerzo resulta más defendible cuando se vincula al aprendizaje, la autonomía y la responsabilidad progresiva, en lugar de a la obediencia indiscriminada o a la aceptación de cualquier condición social. La literatura sobre socialización, apoyo a la autonomía, aprendizaje social, responsabilidad estructural y alfabetización digital proporciona fundamentos para esta orientación [29, 31, 43, 68, 72, 77, 78, 92, 93]. Sin embargo, la propuesta de una cultura de la responsabilidad compatible con la justicia social constituye principalmente una propuesta normativa pendiente de evaluación específica. La bibliografía permite justificar varios de sus componentes, pero el conjunto de medidas planteado en el ensayo no se ha probado como una intervención integrada. Su eficacia deberá examinarse mediante programas educativos definidos, indicadores de resultados y evaluaciones que permitan identificar tanto sus beneficios como sus posibles limitaciones.

En conjunto, las ocho hipótesis no quedan confirmadas ni refutadas en bloque. La principal recibe apoyo parcial como planteamiento integrador, pero sus componentes requieren ser examinados por separado y también en sus posibles interacciones. Las hipótesis sobre las expectativas, las prácticas educativas, la agencia y el mérito encuentran fundamentos parciales en la bibliografía; la relativa a la emancipación cuenta con apoyo en la documentación de las restricciones estructurales; y la propuesta educativa final requiere evaluación específica. En ningún caso estos resultados autorizan a afirmar que se haya demostrado una erosión generalizada del esfuerzo entre los jóvenes contemporáneos.

La conclusión metodológica es que la expresión erosión del principio de esfuerzo puede funcionar como una categoría útil para formular preguntas sobre las relaciones entre bienestar, educación, expectativas y autonomía. Su validez como diagnóstico histórico dependerá de que futuras investigaciones permitan determinar si se han producido cambios observables, a qué grupos

afectan, en qué dimensiones se manifiestan y qué factores los explican. Si los datos mostraran transformaciones en el significado del trabajo, el éxito o la independencia sin un deterioro general de las capacidades personales, el concepto tendría que limitarse o reformularse en consecuencia.

El propósito del ensayo no es demostrar de antemano que las nuevas generaciones hayan perdido el valor del esfuerzo, sino identificar las condiciones que pueden favorecerlo o dificultarlo. Esta posición exige mantener abierta la posibilidad de revisar las hipótesis, reconocer la diversidad de las experiencias juveniles y considerar simultáneamente la responsabilidad individual y las oportunidades reales. El rigor del planteamiento depende, en última instancia, de aceptar que una interpretación crítica solo resulta defendible cuando está dispuesta a reconocer los límites de la evidencia y a modificarse cuando los resultados así lo exijan.

La relación entre erosión del esfuerzo, erosión del mérito y renuncia constituye, por tanto, una secuencia interpretativa que este ensayo propone examinar, no una cadena causal ya demostrada. Cuando el esfuerzo razonable se percibe como un coste que conviene evitar, puede disminuir la disposición a perseguir determinados objetivos y, con ella, el valor atribuido al mérito que se obtiene mediante la propia dedicación. Esta posible dinámica no permite considerar negativa toda renuncia ni ignorar las desigualdades que impiden convertir el esfuerzo en resultados. La expresión «generación de la renuncia» nombra así el problema que se investiga, no un diagnóstico probado sobre una generación homogénea.

2. EDUCACIÓN FAMILIAR Y RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL

La familia constituye uno de los primeros espacios en los que una persona aprende a interpretar los límites, afrontar las consecuencias de sus decisiones y reconocer las necesidades de los demás. Sin embargo, su influencia no opera de manera mecánica: las prácticas educativas interacúan con el temperamento, las experiencias personales, la escuela, el grupo de iguales y las condiciones sociales. Por ello, no sería riguroso atribuir a las familias la responsabilidad exclusiva de todas las dificultades relacionadas con la autonomía, aunque tampoco sería razonable ignorar su papel formativo.

Una de las ideas centrales de este trabajo es que la protección y la autonomía no son objetivos incompatibles. La seguridad afectiva puede constituir una base para explorar el entorno, afrontar retos y adquirir confianza en las propias capacidades. La dificultad aparece cuando el

acompañamiento sustituye de forma reiterada las decisiones que una persona podría aprender a tomar por sí misma. En ese caso, la ayuda puede resolver una necesidad inmediata sin contribuir necesariamente a desarrollar los recursos que permitirían afrontarla en el futuro. La respuesta no consiste en reducir indiscriminadamente la protección, sino en ajustar la ayuda al desarrollo de cada individuo [22, 29, 31, 77, 78].

La formación de la responsabilidad exige también distinguir entre cometer un error y carecer de valores, entre fracasar en una tarea y ser incapaz de aprender, y entre necesitar apoyo y depender permanentemente de los demás. La educación puede convertir las equivocaciones en oportunidades de revisión cuando permite comprender lo ocurrido, identificar alternativas y ensayar nuevas respuestas. Por el contrario, tanto la sanción desproporcionada como la eliminación sistemática de las consecuencias pueden dificultar ese aprendizaje. La autoridad educativa resulta más defendible cuando combina límites claros, proporcionalidad, coherencia y disposición a explicar las decisiones.

La ejemplaridad adulta desempeña aquí una función relevante. No se trata de exigir a padres, docentes y responsables públicos una conducta perfecta, sino de reconocer que sus actos transmiten mensajes que pueden reforzar o contradecir sus palabras. La capacidad de admitir errores, reparar daños y revisar decisiones constituye también una forma de responsabilidad que los más jóvenes pueden observar y aprender [43, 82].

La responsabilidad individual, por su parte, no debe desaparecer detrás de una explicación exclusivamente estructural. Las circunstancias limitan las posibilidades, pero no anulan siempre la capacidad de decidir. Una educación equilibrada ayuda a distinguir aquello que depende de uno mismo, aquello sobre lo que puede influirse parcialmente y aquello que exige una respuesta colectiva. De este modo, asumir responsabilidades no significa aceptar cualquier desigualdad como inevitable, sino actuar con el mayor margen de autonomía posible sin dejar de reconocer los obstáculos que requieren apoyo externo o transformación social.

3. CONDICIONES ECONÓMICAS, SOCIALES E INSTITUCIONALES DEL CONFLICTO INTERGENERACIONAL

El análisis sociohistórico y estructural muestra que las relaciones entre generaciones no pueden comprenderse únicamente a través de sus valores o actitudes. Las expectativas de independencia, éxito profesional y bienestar se desarrollan dentro de unas condiciones económicas e institucionales

concretas. La expansión educativa, los cambios en el empleo, la evolución del consumo, las transformaciones familiares y el acceso a la vivienda han modificado tanto las oportunidades disponibles como las dificultades que deben afrontarse para construir una vida autónoma [6, 13, 16, 58, 66].

Las generaciones anteriores y las actuales no se han enfrentado exactamente al mismo escenario. Algunas personas de generaciones precedentes pudieron beneficiarse de condiciones de acceso al empleo o a la vivienda que hoy resultan menos favorables en determinados contextos; otras, en cambio, vivieron precariedad, pobreza, discriminación o falta de oportunidades. La comparación histórica debe reconocer ambas realidades. No existe una experiencia generacional única, y las diferencias dentro de una misma generación pueden ser tan importantes como las diferencias entre generaciones.

La dificultad de acceder a una vivienda o de alcanzar estabilidad laboral puede retrasar la independencia material sin impedir el desarrollo de otras formas de autonomía. Una persona puede tomar decisiones responsables, administrar sus recursos y organizar su vida y, aun así, necesitar apoyo familiar por razones económicas. A la inversa, disponer de ingresos o vivir fuera del hogar familiar no garantiza por sí mismo madurez, capacidad de decisión o responsabilidad. Esta distinción obliga a evitar que los indicadores de emancipación se interpreten como medidas completas del desarrollo personal.

El conflicto intergeneracional también puede intensificarse cuando las diferencias de oportunidades se convierten en juicios morales. Si los adultos interpretan todas las dificultades juveniles como falta de esfuerzo, pueden ignorar restricciones reales; si los jóvenes atribuyen todos los obstáculos a la generación anterior, pueden pasar por alto la diversidad de circunstancias y el margen de actuación individual. Ambas interpretaciones simplifican problemas que requieren examinar las instituciones, las trayectorias familiares y las decisiones personales de manera conjunta.

Las respuestas, por tanto, deben combinar políticas que amplíen las oportunidades con prácticas educativas que ayuden a aprovecharlas. La mejora del acceso a la vivienda, la formación, el empleo y la protección social no sustituye la necesidad de desarrollar capacidades personales. Del mismo modo, fomentar la perseverancia y la responsabilidad no compensa por sí solo unas condiciones estructurales que dificultan injustificadamente la independencia. Una sociedad que exige autonomía debe procurar que existan oportunidades razonables para ejercerla.

4. LOS LÍMITES DE LAS GENERALIZACIONES GENERACIONALES

Uno de los riesgos que atraviesan el debate sobre la juventud es convertir observaciones parciales en diagnósticos generales. La visibilidad de determinadas conductas, la experiencia personal de los adultos o la difusión de casos llamativos pueden generar la impresión de que toda una generación comparte las mismas carencias. Sin embargo, las diferencias de clase social, entorno familiar, nivel educativo, territorio, personalidad y experiencia vital impiden tratar a los jóvenes como un grupo homogéneo. La misma precaución debe aplicarse a las generaciones adultas y mayores.

La investigación sobre valores laborales y diferencias entre cohortes advierte de la necesidad de distinguir entre efectos de edad, periodo histórico y generación [20, 21]. Una conducta observada en personas jóvenes puede estar relacionada con una etapa de desarrollo, con las circunstancias económicas del momento o con una transformación cultural que afecta también a los adultos. Sin estudios adecuados, no siempre es posible determinar qué factor explica una diferencia y en qué medida lo hace.

Tampoco es correcto idealizar el pasado. Las generaciones anteriores afrontaron dificultades que pudieron favorecer determinadas formas de resistencia y responsabilidad, pero también vivieron contextos de desigualdad, autoridad rígida, inseguridad material y oportunidades limitadas. El sufrimiento no constituye por sí mismo una virtud educativa, del mismo modo que el bienestar no implica necesariamente pasividad. Las condiciones adversas pueden impulsar el aprendizaje en algunas circunstancias y producir daño o limitar oportunidades en otras.

Por estas razones, la expresión erosión del principio de esfuerzo debe utilizarse como una categoría de análisis, no como una etiqueta aplicada a los jóvenes contemporáneos. Su utilidad reside en examinar si determinadas prácticas, expectativas o entornos reducen las oportunidades de desarrollar perseverancia, autonomía y responsabilidad, y bajo qué condiciones ocurre. Si futuras investigaciones no encuentran un deterioro generalizado, sino cambios en la forma de entender el trabajo, el éxito o la vida independiente, el concepto deberá revisarse para reflejar esa evidencia.

Reconocer los límites de las generalizaciones no significa renunciar a formular preguntas críticas. Significa exigir que los diagnósticos se apoyen en datos suficientes, comparaciones pertinentes y explicaciones capaces de considerar las diferencias individuales y estructurales. Una crítica rigurosa no pierde fuerza por reconocer sus límites: los adquiere cuando distingue entre lo que puede sostener y lo que todavía necesita demostrar.

5. LA RECONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE LA RESPONSABILIDAD COMPATIBLE CON LA JUSTICIA SOCIAL

La propuesta que se desprende de este trabajo no consiste en recuperar sin modificaciones un modelo educativo del pasado ni en defender una vuelta a la escasez como escuela de carácter. Consiste en promover una cultura en la que el esfuerzo conserve su valor formativo sin convertirse en una medida absoluta del mérito, y en la que la protección social no anule la iniciativa individual. La autonomía requiere tanto capacidades personales como oportunidades reales; ninguna de estas dimensiones basta por sí sola.

En el ámbito familiar, esta orientación supone acompañar sin sustituir, establecer límites proporcionados y permitir que las personas en formación asuman responsabilidades progresivas. En el ámbito educativo, implica enseñar a planificar, perseverar, revisar errores, contrastar información y ejercer un criterio propio. En el ámbito digital, requiere desarrollar competencias que permitan aprovechar la tecnología sin delegar en ella la valoración de la realidad. En el ámbito institucional, exige reducir barreras injustificadas para acceder a la educación, el empleo y la independencia material [3, 22, 77, 78, 92, 93].

Una cultura de la responsabilidad también necesita una concepción más precisa de la justicia. No todas las diferencias de resultados son injustas, pero tampoco todas pueden justificarse apelando al mérito individual. Las oportunidades de partida, los recursos disponibles y las condiciones de participación influyen en la posibilidad de convertir el esfuerzo en logros. Por ello, reconocer la responsabilidad individual debe ir acompañado de una evaluación crítica de las estructuras que amplían o restringen las oportunidades [51, 66, 68, 83].

Esta perspectiva permite superar una oposición estéril entre exigencia y apoyo. Exigir sin atender a las circunstancias puede transformarse en culpabilización; apoyar sin dejar espacio para la iniciativa puede convertirse en sustitución. La respuesta educativa más razonable consiste en ajustar la ayuda a las necesidades y capacidades, favorecer una independencia progresiva y reconocer que las personas pueden necesitar apoyos diferentes para alcanzar un grado comparable de autonomía.

El esfuerzo no garantiza el éxito, pero puede ampliar las capacidades para actuar, aprender y responder ante la incertidumbre. La justicia social no garantiza que todas las trayectorias sean idénticas, pero puede contribuir a que las oportunidades no dependan excesivamente del origen. La responsabilidad individual y la responsabilidad colectiva no se excluyen: se complementan cuando cada una reconoce sus posibilidades y sus límites.

En definitiva, una sociedad responsable no es aquella que exige a cada individuo que resuelva por sí solo todos sus problemas, ni aquella que intenta eliminar toda dificultad de su camino. Es aquella que procura que las personas dispongan de oportunidades reales, aprendan a ejercer su autonomía y puedan responder de sus decisiones sin que las desigualdades de partida queden ocultas bajo una explicación moral del éxito y del fracaso.

6. PREGUNTAS ABIERTAS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El alcance de este ensayo es principalmente documental, teórico e interpretativo. La revisión de la bibliografía permite articular un marco de análisis, identificar relaciones relevantes y formular propuestas educativas, pero no sustituye una investigación empírica diseñada para medir la extensión, la evolución histórica o las causas de los fenómenos examinados. Esta limitación debe considerarse una orientación para futuras investigaciones, no una razón para descartar las preguntas planteadas.

Una primera línea de investigación consistiría en estudiar cómo han evolucionado las actitudes hacia el esfuerzo, el trabajo, la espera y la responsabilidad en distintos grupos de edad. Para evitar atribuir a las generaciones diferencias que podrían deberse a la etapa vital o al contexto histórico, serían necesarios diseños comparativos que distinguieran los efectos de edad, periodo y cohorte. Las encuestas transversales pueden aportar información inicial, pero los estudios longitudinales y las series históricas comparables permitirían examinar mejor los cambios a lo largo del tiempo [20, 21].

Una segunda línea debería estudiar las relaciones entre las prácticas familiares y el desarrollo de la autonomía. Sería importante diferenciar las distintas formas de protección, el apoyo emocional, el establecimiento de límites y la sustitución de responsabilidades, así como considerar las necesidades individuales y las circunstancias socioeconómicas. Los diseños longitudinales ayudarían a examinar la secuencia temporal de las asociaciones; las intervenciones educativas evaluadas con métodos apropiados podrían aportar evidencia adicional sobre qué prácticas resultan beneficiosas, para quiénes y bajo qué condiciones.

Una tercera línea de trabajo debería analizar la relación entre uso digital, autorregulación, comparación social y bienestar. Sería necesario distinguir actividades, intensidad de uso, características de las plataformas y diferencias individuales, evitando tratar el tiempo de pantalla como una medida suficiente de la experiencia digital. También convendría estudiar

cómo influyen la alfabetización mediática, los hábitos familiares y las prácticas educativas en la capacidad para evaluar contenidos y regular la atención [3, 53, 54, 79, 80].

Una cuarta línea tendría que profundizar en la relación entre las condiciones estructurales y la autonomía. Los estudios sobre empleo, vivienda, educación y emancipación podrían examinar cómo interactúan los recursos familiares, el territorio, el nivel socioeconómico y las trayectorias personales. Resultaría especialmente útil distinguir entre autonomía subjetiva, capacidad efectiva de decisión e independencia económica, dimensiones relacionadas pero no equivalentes. Esta diferenciación permitiría evitar que una única variable, como la edad de salida del hogar familiar, se utilice para representar un proceso mucho más complejo.

Una quinta línea debería estudiar cómo se forman las percepciones de mérito, merecimiento y justicia. Las opiniones sobre qué permite progresar en la vida no equivalen necesariamente a los mecanismos que producen los resultados observados. Sería conveniente comparar las creencias declaradas con datos sobre oportunidades, trayectorias educativas y laborales, movilidad social y distribución de recursos. También habría que examinar cómo estas percepciones varían entre grupos sociales y cómo influyen en las relaciones entre generaciones [51, 66, 83].

Finalmente, las propuestas educativas y familiares formuladas en este trabajo deberían someterse a evaluaciones específicas. La enseñanza de la autorregulación, la asignación progresiva de responsabilidades, la orientación familiar y la alfabetización digital pueden traducirse en intervenciones con objetivos definidos, indicadores observables y seguimiento temporal. Las evaluaciones deberían atender no solo a los resultados medios, sino también a las diferencias entre participantes y a posibles efectos adversos, para evitar que una medida beneficiosa en un contexto se aplique de manera indiscriminada en otros.

Estas líneas de investigación permitirían avanzar desde una interpretación general hacia un conocimiento más preciso de los mecanismos implicados. También podrían obligar a revisar algunas de las hipótesis iniciales, delimitar mejor el alcance del concepto de erosión del esfuerzo o mostrar que ciertos cambios atribuidos a las generaciones responden en realidad a transformaciones económicas, educativas y culturales más amplias.

La conclusión última de este ensayo no es que una generación haya perdido una virtud que otras poseían de forma generalizada. Es que la autonomía, la perseverancia y la responsabilidad necesitan condiciones para desarrollarse,

y que esas condiciones dependen de la interacción entre las personas, sus entornos educativos y la organización social. Investigar cómo se construyen, cómo se debilitan y cómo pueden fortalecerse constituye una tarea abierta. El propósito de este libro ha sido contribuir a formular esa tarea con mayor claridad, evitando tanto la culpabilización generacional como la renuncia a la responsabilidad individual.

Referencias a las conclusiones generales:

[3] Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025). How's Life for Children in the Digital Age? OECD Publishing, París. https://doi.org/10.1787/0854b900-en.

[6] OECD. (2014). How Was Life? Global Well-being since 1820. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264214262-en.

[12] Causa, O., Dantan, S., & Johansson, Å. (2009). Intergenerational Social Mobility in European OECD Countries. OECD Economics Department Working Papers, No. 709. OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/223043801483.

[16] Causa, O., Nguyen, M., & Tanaka, T. (2026). "Intergenerational social mobility across OECD countries: Does the apple fall far from the tree?". OECD Economics Department Working Papers, No. 1858. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/6d76ec2a-en.

[20] Hajdu, G., & Sik, E. (2018). "Age, Period, and Cohort Differences in Work Centrality and Work Values". Societies, 8(1), Article 11. https://doi.org/10.3390/soc8010011.

[22] Ulferts, H. (2020). Why Parenting Matters for Children in the 21st Century: An Evidence-Based Framework for Understanding Parenting and Its Impact on Child Development. OECD Education Working Papers, No. 222. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/129a1a59-en.

[24] Lansford, J. E. (2022). "Annual Research Review: Cross-Cultural Similarities and Differences in Parenting". Journal of Child Psychology and Psychiatry, 63(4), 466–479. https://doi.org/10.1111/jcpp.13539.

[26] LeBaron, A. B., & Kelley, H. H. (2021). "Financial Socialization: A Decade in Review". Journal of Family and Economic Issues, 42(Suppl. 1), 195–206. https://doi.org/10.1007/s10834-020-09736-2.

[27] Chuliá, E., Garrido, L., & Miyar, M. (2022). "Familia y socialización financiera: una aproximación empírica al caso español". Panorama Social, 35. Funcas. https://www.funcas.es/articulos/familia-y-socializacion-financiera-una-aproximacion-empirica-al-caso-espanol/

[29] Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). "Impact of Parental Discipline Methods on the Child's Internalization of Values: A Reconceptualization of Current Points of View". Developmental Psychology, 30(1), 4–19. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.4.

[31] Darling, N., & Steinberg, L. (1993). "Parenting Style as Context: An Integrative Model". Psychological Bulletin, 113(3), 487–496. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487.

[34] Smetana, J. G. (2017). "Current Research on Parenting Styles, Dimensions, and Beliefs". Current Opinion in Psychology, 15, 19–25. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012.

[36] Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). "The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance". Psychological Review, 100(3), 363–406. https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363.

[37] Watts, T. W., Duncan, G. J., & Quan, H. (2018). "Revisiting the Marshmallow Test: A Conceptual Replication Investigating Links Between Early Delay of Gratification and Later Outcomes". Psychological Science, 29(7), 1159–1177. https://doi.org/10.1177/0956797618761661.

[40] Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2014). "Self-Control and Grit: Related but Separable Determinants of Success". Current Directions in Psychological Science, 23(5), 319–325. https://doi.org/10.1177/0963721414541462.

[44] Weiner, B. (1985). "An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion". Psychological Review, 92(4), 548–573. https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548.

[51] Mijs, J. J. B. (2016). "The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education". Social Justice Research, 29(1), 14–34. https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0.

[53] Meier, A., & Johnson, B. K. (2022). "Social Comparison and Envy on Social Media: A Critical Review". Current Opinion in Psychology, 45, Article 101302. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101302.

[54] Irmer, A., & Schmiedek, F. (2023). "Associations Between Youth's Daily Social Media Use and Well-Being Are Mediated by Upward Comparisons". Communications Psychology, 1, Article 12. https://doi.org/10.1038/s44271-023-00013-0.

[58] OECD. (2025). Education at a Glance 2025: OECD Indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en.

[59] OECD. (2025). Education at a Glance 2025: Spain. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/spain_ce6a534e-en.html.

[60] OECD. (2026). OECD Employment Outlook 2026: Geographic Disparities in Jobs and Incomes — Spain. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-employment-outlook-2026_9c4f5c3e-en/spain_1b574b65-en.html.

[61] Eurofound. (2023). Societal Implications of Labour Market Instability. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/all/societal-implications-labour-market-instability.

[62] Eurofound. (2024). Youth Integration in the EU: Navigating Digitalisation and Labour Shortages. Publications Office of the European Union. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/2024-09/en24050en.pdf.

[63] Eurostat. (2026, 15 de septiembre). When do young people leave the parental home? Statistics Explained / Eurostat News. https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20260915-1.

[64] Consejo de la Juventud de España. (2026, 26 de mayo). Observatorio de Emancipación 2025. https://www.cje.org/observatorio_2025/.

[65] OECD. (2025). OECD Economic Surveys: Spain 2025. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/abc5c435-en.

[66] OECD. (2025). To Have and Have Not: How to Bridge the Gap in Opportunities. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dec143ad-en.

[68] Rawls, J. (1999). A Theory of Justice (Revised edition). Harvard University Press.

[69] Iyengar, S., Lelkes, Y., Levendusky, M., Malhotra, N., & Westwood, S. J. (2019). "The Origins and Consequences of Affective Polarization in the United States". Annual Review of Political Science, 22, 129–146. https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051117-073034.

[70] Bliuc, A.-M., Bouguettaya, A., & Felise, K. D. (2021). "Online Intergroup Polarization Across Political Fault Lines: An Integrative Review". Frontiers in Psychology, 12, Article 641215. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641215.

[72] Zheng, R. (2018). "What Is My Role in Changing the System? A New Model of Responsibility for Structural Injustice". Ethical Theory and Moral Practice, 21, 869–885. https://doi.org/10.1007/s10677-018-9892-8.

[75] Graham, S. (2020). "An Attributional Theory of Motivation". Contemporary Educational Psychology, 61, Article 101861. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861.

[78] Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). "A Meta-Analytic Review of the Relationships Between Autonomy Support and Positive Learning Outcomes". Contemporary Educational Psychology, 75, Article 102235. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235.

[79] Wesarg-Menzel, C., Ebbes, R., Hensums, M., Wagemaker, E., Zaharieva, M. S., Staaks, J. P. C., van den Akker, A. L., Visser, I., Hoeve, M., Brummelman, E., Dekkers, T. J., Schuitema, J. A., Larsen, H., Colonnesi, C., Jansen, B. R. J., Overbeek, G., Huizenga, H. M., & Wiers, R. W. (2023). "Development and socialization of self-regulation from infancy to adolescence: A meta-review differentiating between self-regulatory abilities, goals, and motivation". Developmental Review, 69, Article 101090. https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101090.

[80] OECD. (2025). Finite Time to Learn and Play: Whole Student Development and Students' Digital Leisure Outside of School. OECD Education Policy Perspectives, No. 130. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/edbaa4bb-en.

[82] Sanderse, W. (2013). "The meaning of role modelling in moral and character education". Journal of Moral Education, 42(1), 28–42. https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727.

[83] OECD. (2023). Hard Work, Privilege or Luck? Exploring People's Views of What Matters Most to Get Ahead in Life. OECD Policy Insights on Well-being, Inclusion and Equal Opportunity. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e1903ab2-en.

[86] Belk, R. W. (1988). "Possessions and the Extended Self". Journal of Consumer Research, 15(2), 139–168. https://doi.org/10.1086/209154. El artículo examina la relación entre las posesiones y la identidad personal.

[90] Killingsworth, M. A., Kahneman, D., & Mellers, B. (2023). "Income and emotional well-being: A conflict resolved". Proceedings of the National Academy of Sciences, 120(10), e2208661120. https://doi.org/10.1073/pnas.2208661120.

[92] OECD. (2021). 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World. PISA, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en.

[93] UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms? UNESCO, Paris. https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology.

APÉNDICES

APÉNDICE I

Matriz de Hipótesis, Indicadores y Evidencias

I.1. FINALIDAD Y CRITERIOS DE INTERPRETACIÓN

Este apéndice organiza las ocho hipótesis planteadas al inicio de La erosión del mérito y las relaciona con las dimensiones examinadas, los indicadores que permitirían estudiarlas, las evidencias bibliográficas disponibles y las limitaciones que deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados.

La matriz no constituye una validación empírica propia. El trabajo se ha desarrollado mediante una revisión documental, teórica e interpretativa; no se ha realizado una encuesta original, un experimento ni un estudio longitudinal que permita medir directamente la evolución de las actitudes hacia el esfuerzo entre generaciones. Por tanto, los estudios citados aportan antecedentes, marcos conceptuales y resultados relevantes, pero no deben presentarse como si hubieran contrastado necesariamente las hipótesis concretas de este ensayo.

Para mantener esta distinción, se emplean cuatro categorías de valoración:

- Apoyo parcial: existen estudios pertinentes que respaldan algunos componentes de la hipótesis, sin demostrarla en toda su extensión.

- Evidencia mixta o dependiente del contexto: los resultados pueden variar según la población, las condiciones estudiadas, las medidas utilizadas o el tipo de relación analizada.

- Evidencia insuficiente para la hipótesis completa: existen antecedentes relevantes, pero no permiten establecer la relación específica que se plantea.

- Propuesta normativa pendiente de evaluación: se trata principalmente de una orientación educativa o social cuya eficacia requiere evaluaciones específicas.

Estas categorías describen la relación entre la bibliografía revisada y cada hipótesis. No constituyen una calificación estadística ni sustituyen una revisión sistemática formal de la literatura.

I.2. MATRIZ DE HIPÓTESIS, INDICADORES Y EVIDENCIAS

Hipótesis H1. Prácticas familiares, sustitución de responsabilidades y desarrollo de la autonomía

Formulación de trabajo: determinadas prácticas de sobreprotección y sustitución reiterada de responsabilidades podrían asociarse con menores oportunidades para desarrollar autonomía, perseverancia y capacidad para afrontar dificultades.

Indicadores potenciales: frecuencia con la que los adultos resuelven problemas que los menores podrían afrontar; participación en decisiones adecuadas a la edad; responsabilidades domésticas y personales; percepción de autonomía; autorregulación; capacidad para resolver problemas y afrontar errores.

Evidencias disponibles: la investigación sobre estilos parentales, disciplina, socialización y apoyo a la autonomía ofrece fundamentos para examinar estas relaciones [22, 29, 31, 34, 77, 78].

Valoración provisional: apoyo parcial. La bibliografía permite considerar relevantes determinadas prácticas educativas, pero no demuestra que exista una sobreprotección generalizada entre las familias contemporáneas ni que esta explique por sí sola las dificultades de autonomía.

Limitaciones: sería necesario distinguir las prácticas concretas de sus posibles efectos, considerar las necesidades individuales y establecer la secuencia temporal de las relaciones observadas. Una correlación entre prácticas parentales y autonomía no demostraría automáticamente causalidad.

Hipótesis H2. Bienestar material, expectativas y percepción de suficiencia

Formulación de trabajo: la expansión del bienestar material y de la cultura de consumo podría modificar las expectativas de satisfacción, reconocimiento y acceso a bienes, sin garantizar un incremento proporcional de la sensación de suficiencia personal.

Indicadores potenciales: nivel de ingresos y patrimonio; condiciones materiales de vida; expectativas de consumo; orientación materialista; satisfacción vital; bienestar emocional; comparación social y percepción de suficiencia.

Evidencias disponibles: los estudios sobre la relación entre posesiones e identidad, materialismo, bienestar subjetivo e ingresos permiten analizar algunas de estas dimensiones [85–90].

Valoración provisional: apoyo parcial, con resultados dependientes del indicador y del contexto. Las fuentes permiten cuestionar que la mejora material garantice automáticamente una satisfacción mayor o estable, pero no prueban que la abundancia reduzca necesariamente la disposición al esfuerzo.

Limitaciones: el bienestar material, la satisfacción vital, el bienestar emocional y el materialismo son variables distintas. Deben evitarse las inferencias causales simples y las generalizaciones que equiparen prosperidad con pasividad o escasez con fortaleza personal.

Hipótesis H3. Protección familiar y adquisición progresiva de autonomía

Formulación de trabajo: la protección familiar favorece el desarrollo cuando proporciona seguridad y recursos para aprender, pero puede limitar la autonomía cuando sustituye de manera persistente decisiones y responsabilidades que la persona ya está preparada para asumir.

Indicadores potenciales: apoyo afectivo percibido; apoyo a la autonomía; control parental; adecuación de las responsabilidades a la edad y las capacidades; oportunidades para tomar decisiones; percepción de competencia y autonomía.

Evidencias disponibles: los estudios sobre crianza, socialización de valores y apoyo a la autonomía ofrecen fundamentos para examinar la relación entre acompañamiento adulto y desarrollo personal [22, 24, 77, 78].

Valoración provisional: apoyo parcial. La bibliografía permite distinguir entre formas de apoyo que favorecen la autonomía y prácticas potencialmente limitantes. No permite establecer una regla universal según la cual una mayor protección produzca necesariamente una menor autonomía.

Limitaciones: la protección no es una variable única. Sus efectos pueden depender de la edad, las necesidades, las circunstancias familiares y la forma en que se combina con la orientación, los límites y las oportunidades de decisión.

Hipótesis H4. Percepción de agencia y atribución de responsabilidades

Formulación de trabajo: la percepción de capacidad para influir en los propios resultados y la atribución razonada de responsabilidades podrían

relacionarse con la motivación, la perseverancia y la disposición a revisar las propias decisiones.

Indicadores potenciales: autoeficacia percibida; locus de control; atribuciones sobre éxito y fracaso; persistencia ante tareas difíciles; revisión de estrategias; disposición a pedir ayuda y percepción de control efectivo sobre las circunstancias.

Evidencias disponibles: las teorías y revisiones sobre control percibido, agencia, atribución causal, autoeficacia y motivación permiten fundamentar esta hipótesis [42–44, 75, 76].

Valoración provisional: apoyo parcial en el plano teórico y en la investigación sobre motivación y conducta. No queda demostrado que la población joven actual presente una menor percepción de agencia ni que esa eventual diferencia explique un deterioro general de la responsabilidad.

Limitaciones: la percepción de control no equivale al control real. Atribuir internamente todos los resultados puede ser tan inadecuado como atribuirlos todos a factores externos. La evaluación debe distinguir entre decisiones personales, restricciones objetivas y situaciones en las que la capacidad de intervención es limitada.

Hipótesis H5. Entorno digital, gratificación inmediata y autorregulación

Formulación de trabajo: determinadas formas de uso digital y de exposición a recompensas inmediatas podrían relacionarse con la autorregulación, la comparación social y la organización del tiempo, aunque sus efectos dependerían de las actividades, la intensidad de uso y el contexto.

Indicadores potenciales: tipo y frecuencia de actividad digital; tiempo dedicado a diferentes usos; hábitos de sueño; capacidad de concentración; autorregulación; comparación social; bienestar emocional; rendimiento académico y distribución del tiempo entre aprendizaje, ocio y descanso.

Evidencias disponibles: la investigación sobre bienestar en la era digital, demora de la gratificación, comparación social y autorregulación permite examinar componentes de esta hipótesis [3, 37, 53, 54, 79, 80].

Valoración provisional: evidencia dependiente del contexto e insuficiente para sostener una explicación general basada en la tecnología. La bibliografía permite estudiar asociaciones entre usos específicos y determinados resultados, pero no demuestra que los dispositivos digitales provoquen necesariamente una pérdida de perseverancia.

Limitaciones: el tiempo de pantalla, considerado aisladamente, no describe adecuadamente la experiencia digital. Deben distinguirse las actividades, los patrones de uso, las diferencias individuales y las relaciones bidireccionales posibles. También es necesario evitar extrapolar resultados de poblaciones o contextos concretos a toda la juventud occidental.

Hipótesis H6. Condiciones estructurales y emancipación juvenil

Formulación de trabajo: las condiciones del mercado laboral, el acceso a la vivienda, las desigualdades educativas y los recursos familiares pueden limitar la emancipación material, incluso entre personas que muestran iniciativa y responsabilidad.

Indicadores potenciales: edad de salida del hogar familiar; ingresos; estabilidad laboral; temporalidad y calidad del empleo; coste de la vivienda en relación con los ingresos; nivel educativo; apoyo económico familiar; desigualdad de origen y diferencias territoriales.

Evidencias disponibles: los informes sobre movilidad social, educación, empleo, vivienda y emancipación ofrecen datos pertinentes para examinar estas relaciones [13, 16, 58–66].

Valoración provisional: apoyo documental relevante para reconocer la importancia de las condiciones estructurales. No obstante, los indicadores socioeconómicos no permiten concluir por sí solos que una persona emancipada sea autónoma en todas sus dimensiones ni que quien permanece en el hogar familiar carezca de responsabilidad.

Limitaciones: deben especificarse el país, el periodo, la definición de emancipación y los grupos comparados. También es necesario separar la independencia económica, la autonomía personal y la residencia fuera del hogar familiar.

Hipótesis H7. Mérito, desigualdad de oportunidades y percepción de merecimiento

Formulación de trabajo: la interpretación de los resultados personales como expresión exclusiva del mérito puede ocultar la influencia de las ventajas heredadas y de las desigualdades de oportunidades, mientras que una explicación exclusivamente estructural puede infravalorar el margen de actuación individual.

Indicadores potenciales: origen socioeconómico; nivel educativo de los progenitores; patrimonio familiar; movilidad intergeneracional; percepción de justicia; creencias sobre mérito y suerte; acceso a oportunidades; resultados educativos y laborales.

Evidencias disponibles: los estudios sobre meritocracia, movilidad social, desigualdad de oportunidades y creencias acerca de los factores que permiten progresar aportan fundamentos para analizar esta hipótesis [51, 66, 68, 83].

Valoración provisional: apoyo parcial. Las fuentes permiten cuestionar las interpretaciones que atribuyen todos los resultados al mérito individual, pero no justifican descartar la influencia de las decisiones, el esfuerzo o las capacidades personales.

Limitaciones: las creencias declaradas sobre el mérito no equivalen a una medición directa de los mecanismos que producen los resultados. Para evaluar estas relaciones se requieren datos sobre trayectorias, recursos, oportunidades y resultados efectivos, además de distinguir entre juicios normativos y explicaciones empíricas.

Hipótesis H8. Educación para la responsabilidad y compatibilidad entre autonomía y justicia social

Formulación de trabajo: una educación que combine apoyo afectivo, límites proporcionados, responsabilidades progresivas y oportunidades reales de decisión podría favorecer el desarrollo de la autonomía sin convertir el esfuerzo en un criterio absoluto de valor personal ni ignorar las desigualdades sociales.

Indicadores potenciales: percepción de autonomía; capacidad para planificar y revisar decisiones; participación en responsabilidades; calidad del clima educativo; coherencia de las normas; percepción de justicia; acceso a oportunidades; bienestar y evolución de las capacidades a lo largo del tiempo.

Evidencias disponibles: la literatura sobre socialización, apoyo a la autonomía, aprendizaje social, responsabilidad estructural y alfabetización digital ofrece fundamentos conceptuales para formular esta propuesta [29, 31, 43, 68, 72, 77, 78, 92, 93].

Valoración provisional: propuesta normativa pendiente de evaluación específica. La bibliografía ofrece razones para considerar plausibles algunos de sus componentes, pero el conjunto de medidas planteado en este ensayo no ha sido probado como una intervención integrada.

Limitaciones: sería necesario definir programas concretos, establecer objetivos e indicadores previos y evaluar sus resultados en contextos diversos. También habría que examinar posibles efectos no deseados y

comprobar si las medidas benefician de manera comparable a personas con distintas necesidades y recursos.

I.3. SÍNTESIS DE LA MATRIZ

La revisión permite identificar tres niveles diferentes de conclusión. En primer lugar, algunas dimensiones —como el apoyo a la autonomía, la autoeficacia, la autorregulación y las restricciones estructurales— cuentan con una bibliografía pertinente que justifica estudiarlas. En segundo lugar, las relaciones entre estas dimensiones y la supuesta erosión del esfuerzo requieren mayor precisión, porque los estudios disponibles no demuestran necesariamente un deterioro histórico generalizado ni una causalidad única. En tercer lugar, las propuestas educativas e institucionales constituyen recomendaciones razonadas que deben evaluarse antes de afirmar su eficacia.

La matriz tampoco debe interpretarse como una clasificación definitiva de las ocho hipótesis. Su función es hacer visibles sus fundamentos, los indicadores que permitirían examinarlas y las preguntas que siguen abiertas. En consecuencia, el balance final debe permanecer revisable: una investigación posterior podría reforzar, delimitar o refutar algunas de las relaciones planteadas.

El criterio rector de este apéndice es la proporcionalidad entre evidencia y conclusión. Allí donde existen resultados pertinentes, se reconocen; donde las fuentes solo permiten formular una posibilidad, se conserva su carácter hipotético; y donde se propone una orientación educativa o social, se señala la necesidad de evaluarla. De este modo, el concepto de erosión del principio de esfuerzo se mantiene como una herramienta crítica de investigación y reflexión, no como un diagnóstico generacional presentado de antemano como verdadero.

Referencias al apéndice I:

[3] Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025). How's Life for Children in the Digital Age? OECD Publishing, París. https://doi.org/10.1787/0854b900-en.

[13] OECD. (2018). A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/9789264301085-en.

[16] Causa, O., Nguyen, M., & Tanaka, T. (2026). "Intergenerational social mobility across OECD countries: Does the apple fall far from the tree?". OECD Economics Department Working Papers, No. 1858. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/6d76ec2a-en.

[22] Ulferts, H. (2020). Why Parenting Matters for Children in the 21st Century: An Evidence-Based Framework for Understanding Parenting and Its Impact on Child Development. OECD Education Working Papers, No. 222. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/129a1a59-en.

[24] Lansford, J. E. (2022). "Annual Research Review: Cross-Cultural Similarities and Differences in Parenting". Journal of Child Psychology and Psychiatry, 63(4), 466–479. https://doi.org/10.1111/jcpp.13539.

[29] Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). "Impact of Parental Discipline Methods on the Child's Internalization of Values: A Reconceptualization of Current Points of View". Developmental Psychology, 30(1), 4–19. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.4.

[31] Darling, N., & Steinberg, L. (1993). "Parenting Style as Context: An Integrative Model". Psychological Bulletin, 113(3), 487–496. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487.

[34] Smetana, J. G. (2017). "Current Research on Parenting Styles, Dimensions, and Beliefs". Current Opinion in Psychology, 15, 19–25. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012.

[37] Watts, T. W., Duncan, G. J., & Quan, H. (2018). "Revisiting the Marshmallow Test: A Conceptual Replication Investigating Links Between Early Delay of Gratification and Later Outcomes". Psychological Science, 29(7), 1159–1177. https://doi.org/10.1177/0956797618761661.

[42] Rotter, J. B. (1966). "Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement". Psychological Monographs: General and Applied, 80(1), 1–28. https://doi.org/10.1037/h0092976.

[43] Bandura, A. (2001). "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective". Annual Review of Psychology, 52, 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1.

[44] Weiner, B. (1985). "An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion". Psychological Review, 92(4), 548–573. https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548.

[51] Mijs, J. J. B. (2016). "The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education". Social Justice Research, 29(1), 14–34. https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0.

[53] Meier, A., & Johnson, B. K. (2022). "Social Comparison and Envy on Social Media: A Critical Review". Current Opinion in Psychology, 45, Article 101302. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101302.

[54] Irmer, A., & Schmiedek, F. (2023). "Associations Between Youth's Daily Social Media Use and Well-Being Are Mediated by Upward Comparisons". Communications Psychology, 1, Article 12. https://doi.org/10.1038/s44271-023-00013-0.

[58] OECD. (2025). Education at a Glance 2025: OECD Indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en.

[59] OECD. (2025). Education at a Glance 2025: Spain. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/spain_ce6a534e-en.html.

[60] OECD. (2026). OECD Employment Outlook 2026: Geographic Disparities in Jobs and Incomes — Spain. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-employment-outlook-2026_9c4f5c3e-en/spain_1b574b65-en.html.

[61] Eurofound. (2023). Societal Implications of Labour Market Instability. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/all/societal-implications-labour-market-instability.

[62] Eurofound. (2024). Youth Integration in the EU: Navigating Digitalisation and Labour Shortages. Publications Office of the European Union. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/2024-09/en24050en.pdf.

[63] Eurostat. (2026, 15 de septiembre). When do young people leave the parental home? Statistics Explained / Eurostat News. https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20260915-1.

[64] Consejo de la Juventud de España. (2026, 26 de mayo). Observatorio de Emancipación 2025. https://www.cje.org/observatorio_2025/.

[65] OECD. (2025). OECD Economic Surveys: Spain 2025. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/abc5c435-en.

[66] OECD. (2025). To Have and Have Not: How to Bridge the Gap in Opportunities. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dec143ad-en.

[68] Rawls, J. (1999). A Theory of Justice (Revised edition). Harvard University Press.

[72] Zheng, R. (2018). "What Is My Role in Changing the System? A New Model of Responsibility for Structural Injustice". Ethical Theory and Moral Practice, 21, 869–885. https://doi.org/10.1007/s10677-018-9892-8.

[75] Graham, S. (2020). "An Attributional Theory of Motivation". Contemporary Educational Psychology, 61, Article 101861. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861.

[76] Bandura, A. (1977). "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". Psychological Review, 84(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191.

[77] Distefano, R., & Meuwissen, A. S. (2022). "Parenting in Context: A Systematic Review of the Correlates of Autonomy Support". Journal of Family Theory & Review, 14(4), 571–592. https://doi.org/10.1111/jftr.12465.

[78] Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). "A Meta-Analytic Review of the Relationships Between Autonomy Support and Positive Learning Outcomes". Contemporary Educational Psychology, 75, Article 102235. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235.

[79] Wesarg-Menzel, C., Ebbes, R., Hensums, M., Wagemaker, E., Zaharieva, M. S., Staaks, J. P. C., van den Akker, A. L., Visser, I., Hoeve, M., Brummelman, E., Dekkers, T. J., Schuitema, J. A., Larsen, H., Colonnesi, C., Jansen, B. R. J., Overbeek, G., Huizenga, H. M., & Wiers, R. W. (2023). "Development and socialization of self-regulation from infancy to adolescence: A meta-review differentiating between self-regulatory abilities, goals, and motivation". Developmental Review, 69, Article 101090. https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101090.

[80] OECD. (2025). Finite Time to Learn and Play: Whole Student Development and Students' Digital Leisure Outside of School. OECD Education Policy Perspectives, No. 130. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/edbaa4bb-en.

[83] OECD. (2023). Hard Work, Privilege or Luck? Exploring People's Views of What Matters Most to Get Ahead in Life. OECD Policy Insights on Well-being, Inclusion and Equal Opportunity. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e1903ab2-en.

[85] Kahneman, D., & Deaton, A. (2010). "High income improves evaluation of life but not emotional well-being". Proceedings of the National Academy of Sciences, 107(38), 16489–16493. https://doi.org/10.1073/pnas.1011492107.

[86] Belk, R. W. (1988). "Possessions and the Extended Self". Journal of Consumer Research, 15(2), 139–168. https://doi.org/10.1086/209154. El artículo examina la relación entre las posesiones y la identidad personal.

[87] Dittmar, H. (2008). Consumer Culture, Identity and Well-Being: The Search for the "Good Life" and the "Body Perfect". Psychology Press. La obra estudia las relaciones entre cultura de consumo, ideales materialistas, identidad y bienestar.

[88] Dittmar, H., Bond, R., Hurst, M., & Kasser, T. (2014). "The Relationship Between Materialism and Personal Well-Being: A Meta-Analysis". Journal of Personality and Social Psychology, 107(5), 879–924. https://doi.org/10.1037/a0037409.

[90] Killingsworth, M. A., Kahneman, D., & Mellers, B. (2023). "Income and emotional well-being: A conflict resolved". Proceedings of the National Academy of Sciences, 120(10), e2208661120. https://doi.org/10.1073/pnas.2208661120.

[92] OECD. (2021). 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World. PISA, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en.

[93] UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms? UNESCO, Paris. https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology.

APÉNDICE II

Cronología de las Principales Transformaciones Socio-históricas Estudiadas

II.1. CRITERIOS DE LECTURA

La siguiente cronología reúne transformaciones históricas relevantes para comprender las relaciones entre bienestar material, educación, familia, trabajo, consumo y autonomía. Su ámbito principal es Europa occidental, con referencias específicas a España cuando resultan pertinentes.

Las fechas indican periodos aproximados de transformación, no fronteras históricas uniformes. Los procesos se desarrollaron de manera desigual entre países y grupos sociales. Además, la sucesión temporal de dos fenómenos no demuestra que uno sea causa del otro. La cronología permite situar los cambios que sirven de contexto al ensayo, pero no demuestra por sí misma que hayan provocado una erosión del principio de esfuerzo.

II.2. CRONOLOGÍA GENERAL

Período	Transformaciones principales	Relación con el objeto de estudio
Siglo XIX y comienzos del XX	Industrialización, urbanización, expansión del trabajo asalariado y progresiva transformación de las estructuras familiares.	Se modifican las formas de trabajo, las condiciones de vida y las relaciones entre familia, educación y movilidad social. Los cambios fueron desiguales y coexistieron con amplias situaciones de pobreza y exclusión [6, 8].
1914–1945	Guerras mundiales, crisis económica de 1929, desempleo masivo y expansión de distintas formas de intervención pública.	Las crisis muestran la vulnerabilidad de las familias ante acontecimientos que exceden la capacidad individual y contribuyen a los debates sobre protección social, seguridad económica y responsabilidad colectiva [6, 7].
1945–mediados de la década de 1970	Reconstrucción europea, crecimiento económico, expansión de los sistemas de bienestar en numerosos países y aumento progresivo del consumo de masas.	En una parte de Europa occidental se amplían las oportunidades educativas y de consumo, y se consolidan expectativas de estabilidad laboral y mejora material. El proceso no fue idéntico en todos los países ni benefició por igual a todos los grupos sociales [7].

Período	Transformaciones principales	Relación con el objeto de estudio
Décadas de 1950 y 1960	Aceleración del crecimiento industrial, migraciones internas, urbanización y transformación de los patrones de consumo en diversos países europeos.	La mejora material modifica las aspiraciones familiares y las expectativas respecto al empleo, la vivienda y el futuro de los descendientes. En España, estos procesos se produjeron bajo condiciones políticas y sociales diferentes de las de las democracias europeas occidentales [6, 8].
Décadas de 1960 y 1970	Expansión educativa, cambios culturales, transformación de los roles familiares y progresiva revisión de las formas tradicionales de autoridad.	Se amplían los debates sobre educación, autonomía individual, igualdad y participación social. Estos cambios no deben interpretarse como una desaparición uniforme de la autoridad ni como una pérdida automática de valores [11, 23, 24].
1973-década de 1980	Crisis del petróleo, inflación, desempleo y transformación de las políticas económicas y sociales.	Se debilita en diversos países la expectativa de que el crecimiento económico garantice por sí solo estabilidad y movilidad social. Las respuestas institucionales varían según el país y el periodo [7].
1975–década de 1980 en España	Transición política, Constitución de 1978, consolidación democrática y desarrollo progresivo de instituciones y políticas sociales.	Cambia el marco político y jurídico de los derechos, la protección familiar y la intervención pública. La Constitución reconoce responsabilidades de los poderes públicos en materia social y económica, aunque su aplicación efectiva depende de las políticas posteriores [6, 7].
Décadas de 1980 y 1990	Expansión de las tecnologías de la información, transformación del empleo y creciente integración económica europea. En España, incorporación a las Comunidades Europeas en 1986.	Se amplían las oportunidades de formación, movilidad y acceso a bienes y servicios, al tiempo que cambian las exigencias de cualificación y las trayectorias profesionales. Sus efectos varían entre sectores y grupos sociales [11, 12, 13].
Década de 1990 y comienzos del siglo XXI	Consolidación de internet, expansión de los ordenadores personales y aparición de nuevas formas de comunicación digital.	La información y la interacción social se vuelven progresivamente más accesibles. Se crean nuevas posibilidades educativas y laborales, junto con nuevos desafíos para la privacidad, la atención y la evaluación crítica de contenidos [3, 92, 93].
Década de 2000–2007	Expansión del crédito y del mercado inmobiliario en determinados países, crecimiento del consumo y difusión de las comunicaciones digitales..	En algunos contextos se refuerzan las expectativas de acceso a la vivienda y de continuidad de la mejora material. Estas tendencias deben analizarse junto con el endeudamiento, las diferencias patrimoniales y las condiciones específicas de cada país [19, 65].

Período	Transformaciones principales	Relación con el objeto de estudio
2008–mediados de la década de 2010	Crisis financiera internacional, recesión en diversos países, dificultades de empleo y ajustes económicos.	Las trayectorias laborales y residenciales de numerosos jóvenes se ven condicionadas por el deterioro de las oportunidades. La crisis muestra los límites de las explicaciones que atribuyen los resultados exclusivamente al esfuerzo individual [13, 19, 65].
Década de 2010	Expansión de los teléfonos inteligentes, las redes sociales y las plataformas digitales; transformación de las formas de acceso a información, ocio y reconocimiento social.	La comparación social y la presentación pública de estilos de vida adquieren nuevas dimensiones. Las investigaciones permiten estudiar sus relaciones con el bienestar y la autorregulación, pero no justifican considerar perjudiciales todos los usos digitales [3, 53, 54].
Finales de la década de 2010	Creciente atención pública a la precariedad juvenil, el acceso a la vivienda, las desigualdades y las diferencias entre generaciones.	Se hace más visible la tensión entre las expectativas de independencia y las oportunidades económicas disponibles. Conviene distinguir los cambios observados en indicadores objetivos de las interpretaciones culturales que se construyen sobre ellos [13, 16, 64, 65].
2020–2021	Pandemia de COVID-19, confinamientos, interrupciones educativas y laborales y ampliación de la comunicación a distancia.	La experiencia de la crisis pone de relieve la importancia del bienestar, la resiliencia, los recursos familiares y las desigualdades de acceso a medios digitales. Sus consecuencias no fueron uniformes ni pueden reducirse a un único efecto generacional [19, 3].
2022–2025	Persistencia de dificultades de acceso a la vivienda en distintos países, transformación del empleo y creciente atención a la alfabetización digital y al bienestar juvenil.	Se refuerza la necesidad de estudiar conjuntamente la autonomía personal, la emancipación material, la calidad del empleo y las oportunidades educativas. Los indicadores europeos muestran diferencias importantes entre países [58, 60, 64, 65].
2023–2026	Desarrollo acelerado de herramientas de inteligencia artificial generativa y nuevos debates sobre aprendizaje, trabajo, información y competencia digital.	Se amplían las posibilidades de acceso y producción de contenidos, pero también la necesidad de verificar fuentes, reconocer errores y conservar el juicio crítico No puede concluirse que la automatización produzca necesariamente una disminución del esfuerzo: sus efectos dependen de los usos, los contextos y las capacidades desarrolladas [3, 92, 93].

II.3. REFERENCIA ESPECÍFICA A LA EMANCIPACIÓN JUVENIL CONTEMPORÁNEA

La emancipación residencial constituye uno de los indicadores más visibles de la transición hacia la vida adulta, aunque no representa por sí sola la autonomía personal. La edad de salida del hogar familiar depende de la interacción entre empleo, ingresos, vivienda, normas culturales, relaciones personales y apoyo familiar.

Como referencia temporal, Eurostat informó de que en 2025 la edad media estimada de salida del hogar parental en la Unión Europea fue de 26,3 años, mientras que en España alcanzó los 30,2 años. Estos valores describen una situación estadística concreta y no permiten determinar por sí solos las causas individuales de la emancipación tardía ni medir la madurez de quienes permanecen en el hogar familiar [63].

La comparación internacional requiere, además, considerar que salir antes del hogar parental no implica necesariamente disfrutar de mejores condiciones materiales. La independencia residencial puede coexistir con una elevada carga de gastos de vivienda, inseguridad económica o necesidad de apoyo. Por ello, los indicadores de emancipación deben interpretarse junto con los datos de empleo, ingresos y condiciones habitacionales [63, 64, 65].

II.4. CONSIDERACIONES FINALES

La cronología muestra una transformación prolongada de las condiciones materiales, las instituciones y las expectativas sociales en las que se desarrolla la vida de las generaciones contemporáneas. La expansión del bienestar, la evolución de la educación, los cambios familiares, las crisis económicas y la digitalización han modificado las oportunidades y los desafíos de la autonomía personal.

Sin embargo, esta secuencia histórica no demuestra que la abundancia, la protección familiar o la tecnología hayan provocado por sí mismas una pérdida de responsabilidad. Para establecer relaciones causales sería necesario disponer de investigaciones específicas que distinguieran los efectos del contexto económico, las prácticas educativas, las diferencias individuales y los cambios generacionales.

La función de este apéndice es, por tanto, contextualizar el problema estudiado y recordar que las actitudes hacia el esfuerzo no se forman al margen de la historia. Las personas desarrollan sus capacidades dentro de unas condiciones sociales determinadas, pero no son receptoras pasivas de esas condiciones. Comprender esa interacción constituye uno de los principios que orientan el conjunto de este ensayo.

Referencias al apéndice II:

[3] Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025). How's Life for Children in the Digital Age? OECD Publishing, París. https://doi.org/10.1787/0854b900-en

[6] OECD. (2014). How Was Life? Global Well-being since 1820. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264214262-en

[7] OECD. (2021). How Was Life? Volume II: New Perspectives on Well-being and Global Inequality since 1820. OECD Publishing, Paris.

[8] Hasell, J., & Roser, M. (2019). "How do we know the history of extreme poverty?" Our World in Data. Consultar el estudio metodológico y las reconstrucciones históricas. Se utiliza como síntesis accesible de las estimaciones históricas; sus cifras deben interpretarse atendiendo a los métodos de reconstrucción y sus limitaciones.

[11] Nikolai, R. (2021). "Education". En The Oxford Handbook of the Welfare State. Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780198828389.013.39. Examina la relación histórica e institucional entre educación, desigualdad y modelos de Estado del bienestar.

[12] Causa, O., Dantan, S., & Johansson, Å. (2009). Intergenerational Social Mobility in European OECD Countries. OECD Economics Department Working Papers, No. 709. OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/223043801483. Estudia la persistencia intergeneracional de ingresos y educación en países europeos y las diferencias entre contextos institucionales.

[13] OECD. (2018). A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/9789264301085-en. Analiza la movilidad entre generaciones, la persistencia de las ventajas y desventajas socioeconómicas y las políticas que pueden ampliar las oportunidades.

[16] Causa, O., Nguyen, M., & Tanaka, T. (2026). Intergenerational Social Mobility Across OECD Countries: Does the Apple Fall Far from the Tree? OECD Economics Department Working Papers, No. 1858. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/6d76ec2a-en

[19] OECD (2024). How's Life? 2024: Well-being and Resilience in Times of Crisis. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/90ba854a-en

[23] Trifan, T. A., Stattin, H., & Tilton-Weaver, L. (2014). "Have Authoritarian Parenting Practices and Roles Changed in the Last 50 Years?". Journal of Marriage and Family, 76(4), 744–761. https://doi.org/10.1111/jomf.12124

[24] Lansford, J. E. (2022). "Annual Research Review: Cross-Cultural Similarities and Differences in Parenting". Journal of Child Psychology and Psychiatry, 63(4), 466–479. https://doi.org/10.1111/jcpp.13539

[53] Meier, A., & Johnson, B. K. (2022). "Social Comparison and Envy on Social Media: A Critical Review". Current Opinion in Psychology, 45, Article 101302. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101302

[54] Irmer, A., & Schmiedek, F. (2023). "Associations Between Youth's Daily Social Media Use and Well-Being Are Mediated by Upward Comparisons". Communications Psychology, 1, Article 12. https://doi.org/10.1038/s44271-023-00013-0

[58] OECD. (2025). Education at a Glance 2025: OECD Indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en.

[60] OECD. (2026). OECD Employment Outlook 2026: Geographic Disparities in Jobs and Incomes — Spain. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-employment-outlook-2026_9c4f5c3e-en/spain_1b574b65-en.html.

[63] Eurostat. (2026, 15 de septiembre). When do young people leave the parental home? Statistics Explained / Eurostat News. https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20260915-1.

[64] Consejo de la Juventud de España. (2026, 26 de mayo). Observatorio de Emancipación 2025. https://www.cje.org/observatorio_2025/.

[65] OECD. (2025). OECD Economic Surveys: Spain 2025. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/abc5c435-en.

[92] OECD. (2021). 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World. PISA, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en.

[93] UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms? UNESCO, Paris. https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology.

APÉNDICE III

Tablas Comparativas de Indicadores Internacionales

III.1. OBJETIVO Y CRITERIOS DE COMPARACIÓN

Este apéndice reúne indicadores internacionales relacionados con las condiciones de emancipación juvenil, el acceso a la vivienda y el entorno digital educativo. Su finalidad es aportar una base cuantitativa para contextualizar algunos de los problemas tratados en el ensayo, no demostrar de manera directa una supuesta pérdida generalizada del esfuerzo entre las generaciones jóvenes.

Se priorizan datos de Eurostat y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), organismos que publican estadísticas e indicadores con definiciones metodológicas explícitas. Cada tabla identifica el año de referencia y la población estudiada, ya que dos cifras solo son directamente comparables cuando corresponden a indicadores y grupos equivalentes.
Los indicadores seleccionados describen condiciones sociales, comportamientos declarados o asociaciones estadísticas. No deben interpretarse automáticamente como pruebas de causalidad ni como medidas directas de autonomía, madurez, responsabilidad o perseverancia.

III.2. TABLA 1. EDAD MEDIA DE SALIDA DEL HOGAR PARENTAL

Indicador: edad media estimada a la que los jóvenes abandonan el hogar de sus progenitores. Año de referencia: 2025.

País o ámbito territorial	Edad media (años)
Unión Europea	26,3
España	30,2
Croacia	31,5
Grecia	30,9
Italia	30,2
Dinamarca	21,8
Finlandia	21,4

Fuente: Eurostat, When do young people leave the parental home?, datos de 2025 [63].

Interpretación

España se sitúa entre los países europeos en los que la salida del hogar parental se produce a una edad más elevada. La diferencia respecto a la media de la Unión Europea es de 3,9 años. En cambio, en Dinamarca y Finlandia la salida se produce, en promedio, a una edad considerablemente menor.

Esta diferencia no permite concluir que los jóvenes españoles sean menos autónomos o estén menos dispuestos a asumir responsabilidades. La emancipación depende de factores como el empleo, los ingresos, el precio de la vivienda, las ayudas públicas, las normas culturales y las relaciones familiares. La edad de salida del hogar es un indicador de transición residencial, no una medida integral de madurez personal.

III.3. TABLA 2. SOBRECARGA DE LOS COSTES DE VIVIENDA

Indicador: porcentaje de personas que viven en hogares cuyos gastos de vivienda representan al menos el 40 % de la renta disponible. Año de referencia: 2024.

País o ámbito territorial	Población estudiada	Porcentaje
Unión Europea	Jóvenes de 15 a 29 años	9,7 %
Unión Europea	Población total	8,2 %
Grecia	Jóvenes de 15 a 29 años	30,3 %
Dinamarca	Jóvenes de 15 a 29 años	28,9 %
Croacia	Jóvenes de 15 a 29 años	2,1 %
Chipre	Jóvenes de 15 a 29 años	2,8 %

Fuente: Eurostat, datos de sobrecarga de los costes de vivienda correspondientes a 2024 [95].

Interpretación

En el conjunto de la Unión Europea, la proporción de jóvenes que vivían en hogares con una elevada carga relativa de gastos de vivienda superaba la correspondiente a la población total. Sin embargo, las diferencias entre países eran muy amplias.

Este indicador permite apreciar que la independencia residencial no depende exclusivamente de la voluntad individual. La relación entre gastos de vivienda e ingresos disponibles puede limitar la capacidad de ahorro y dificultar la emancipación, incluso cuando existe empleo. No obstante, el indicador se refiere a las personas que viven en hogares con esa carga económica y no mide directamente la dificultad de acceso a una vivienda para quienes todavía no se han emancipado.

Tampoco sería correcto deducir que los países con menores porcentajes ofrecen necesariamente mejores condiciones en todos los aspectos de la vivienda. Para valorar esa cuestión habría que considerar, entre otros factores, los precios, la calidad habitacional, la disponibilidad de alquiler y las diferencias de ingresos.

III.4. TABLA 3. USO DE DISPOSITIVOS DIGITALES Y DISTRACCIÓN ESCOLAR

Indicadores: tiempo diario declarado de uso de dispositivos digitales en el centro educativo y percepción de distracción durante las clases. La información sobre distracción procede de PISA 2025; el informe de la OCDE publicado posteriormente incorpora también datos más recientes sobre determinadas políticas escolares.

Indicador	España	Promedio OCEDE
Tiempo diario dedicado al aprendizaje mediante dispositivos digitales en el centro educativo	1,4 horas	1,7 horas
Tiempo diario dedicado al aprendizaje mediante dispositivos digitales en el centro educativo	0,7 horas	1,1 horas
Estudiantes que declaran que sus compañeros se distraen a menudo por el uso de dispositivos digitales durante la mayoría o la totalidad de las clases de ciencias	29 %	28 %
Diferencia de puntuación en ciencias asociada a la distracción digital declarada, tras ajustar por el perfil socioeconómico del alumnado y de los centros	−16 puntos	−11 puntos

Fuente: OCDE, resultados de PISA y ficha de España [94].

Interpretación

Los datos muestran que el uso de dispositivos digitales en el entorno educativo puede desempeñar funciones distintas: aprendizaje, búsqueda de información y ocio. Por ello, no es adecuado considerar perjudicial cualquier uso de la tecnología. Importan la finalidad, la intensidad, el contexto y la capacidad del alumnado para regular su atención.

La diferencia de puntuación en ciencias es una asociación estadística ajustada por determinados factores socioeconómicos. No demuestra que la distracción digital sea la única causa del resultado ni permite establecer que todos los estudiantes que utilizan dispositivos con frecuencia rindan peor.

Tampoco constituye una medición directa de la perseverancia o del esfuerzo. Para este ensayo, la relevancia del indicador reside en que la disponibilidad constante de estímulos plantea un problema educativo concreto: cómo desarrollar la capacidad de mantener la atención, seleccionar información y completar tareas que requieren continuidad. La respuesta no consiste necesariamente en eliminar la tecnología, sino en formar criterios de uso y estrategias de autorregulación.

III.5. SÍNTESIS COMPARATIVA

Los tres conjuntos de indicadores permiten extraer algunas conclusiones limitadas, pero relevantes.

En primer lugar, la transición hacia la vida adulta está condicionada por circunstancias materiales. La edad de emancipación y la carga relativa de los gastos de vivienda muestran que la autonomía residencial no puede analizarse únicamente como una decisión individual.

En segundo lugar, la digitalización ha incorporado nuevas condiciones al aprendizaje. Los dispositivos permiten acceder a recursos educativos, pero también facilitan actividades que pueden competir por la atención. La relación entre tecnología y rendimiento debe evaluarse atendiendo a los usos concretos y evitando generalizaciones.

En tercer lugar, los indicadores no permiten afirmar que las generaciones jóvenes sean menos responsables, menos perseverantes o menos capaces que las anteriores. Para sostener una afirmación de ese tipo sería necesario disponer de datos longitudinales o comparaciones entre cohortes que midieran las mismas capacidades mediante procedimientos equivalentes.

La conclusión metodológica es clara: las estadísticas ayudan a identificar las condiciones en las que se desarrolla la autonomía, pero no sustituyen el análisis de las conductas, las prácticas educativas y las diferencias individuales. El principio de esfuerzo debe estudiarse considerando tanto la capacidad de actuar y perseverar como las oportunidades reales de las que dispone cada persona.

III.6. LÍMITES Y NECESIDADES DE INVESTIGACIÓN

Las tablas anteriores constituyen una selección ilustrativa, no un sistema exhaustivo de indicadores ni una comparación completa entre todas las sociedades occidentales. Los datos corresponden a años y poblaciones determinados, y algunos indicadores describen condiciones objetivas mientras que otros recogen comportamientos o percepciones declaradas.

Para profundizar en futuras investigaciones sería conveniente incorporar series temporales sobre empleo juvenil, temporalidad laboral, tasas de población joven que no está ocupada ni participa en educación o formación, ingresos, desigualdad patrimonial, acceso a la vivienda y resultados educativos. También sería necesario distinguir entre edad, periodo histórico y cohorte generacional para evitar atribuir a una generación cambios que podrían explicarse por las circunstancias económicas de una época.

Por último, los indicadores cuantitativos deberían complementarse con investigaciones sobre prácticas familiares, autonomía progresiva, autorregulación y tolerancia a la frustración. Solo la combinación de fuentes y métodos permitiría evaluar con mayor precisión qué relaciones existen entre bienestar material, socialización, esfuerzo y responsabilidad, y cuáles siguen siendo hipótesis interpretativas.

Referencias al apéndice III:

[94] OECD. (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

[95] Eurostat. (2025, 23 de septiembre). When do young people in the EU leave home? https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20250923-1.

APÉNDICE IV

Glosario de Conceptos Sociológicos, Psicológicos y Filosóficos

IV.1. FINALIDAD Y CRITERIOS DE USO

Este glosario reúne los conceptos fundamentales empleados en La erosión del mérito. Su finalidad es facilitar una lectura coherente del ensayo y distinguir entre términos procedentes de las ciencias sociales, conceptos psicológicos con tradición investigadora y categorías filosóficas propuestas como instrumentos de interpretación.

Las definiciones se adaptan al contexto de esta obra. Por tanto, no siempre pretenden sustituir las definiciones técnicas de cada disciplina, sino precisar cómo se utiliza cada término en el argumento desarrollado. Cuando un concepto posee diferentes acepciones según la corriente teórica, se indica su sentido principal en el ensayo.

IV.2. GLOSARIO

Abundancia material. Disponibilidad relativamente amplia de bienes, servicios y recursos materiales. No implica que todas las personas disfruten de ella por igual ni que hayan desaparecido la inseguridad económica, la desigualdad o las necesidades insatisfechas.

Agencia personal. Capacidad de intervenir intencionalmente en la propia conducta y en determinadas circunstancias del entorno. No equivale a un control absoluto de los resultados, pues la acción individual se desarrolla dentro de condiciones sociales, económicas y materiales que pueden facilitarla o limitarla [43].

Autonomía. Capacidad progresiva de tomar decisiones, comprender sus consecuencias y orientar la conducta de acuerdo con criterios propios. No significa independencia absoluta ni ausencia de vínculos, normas o necesidades de apoyo. En el ámbito educativo, la autonomía puede desarrollarse mediante el acompañamiento, la práctica de la toma de decisiones y la asunción gradual de responsabilidades [77, 78].

Autorregulación. Conjunto de procesos mediante los cuales una persona orienta y ajusta sus pensamientos, emociones y acciones en función de

objetivos, circunstancias y retroalimentación. Incluye capacidades distintas, como regular la atención, gestionar emociones y revisar estrategias; no debe entenderse como una facultad única e invariable [41, 79].

Autoridad educativa. Capacidad legítima de orientar, establecer límites y asumir responsabilidades dentro de una relación educativa. En este ensayo se distingue de la imposición arbitraria: su legitimidad depende de la proporcionalidad de las normas, la coherencia de quien las establece y su orientación al desarrollo progresivo de la autonomía [29, 31, 34].

Bienestar subjetivo. Evaluación que las personas hacen de su vida y de sus experiencias emocionales. Puede incluir satisfacción vital y componentes afectivos positivos o negativos. No es equivalente al nivel de ingresos ni puede deducirse únicamente de las condiciones materiales [19, 85, 90].

Capital cultural. Conjunto de conocimientos, competencias, disposiciones y recursos culturales que pueden influir en las oportunidades educativas y sociales de una persona. Su transmisión familiar y su reconocimiento institucional pueden contribuir a reproducir desigualdades entre grupos sociales.

Cohorte generacional. Grupo de personas que comparten un periodo aproximado de nacimiento y, por ello, pueden haber estado expuestas a determinadas circunstancias históricas durante etapas similares de su vida. Las diferencias entre cohortes no deben confundirse automáticamente con los efectos de la edad o del periodo histórico [21].

Comparación social. Proceso mediante el cual las personas evalúan sus capacidades, circunstancias o resultados en relación con los de otras. Puede aportar información y orientación, pero también contribuir a la insatisfacción cuando se toman como referencia comparaciones poco realistas o selectivas [52, 53].

Confort. Condición de comodidad, protección frente a determinadas dificultades y disponibilidad de recursos que facilitan la vida cotidiana. En su sentido filosófico dentro de este ensayo, el confort también puede convertirse en un horizonte cultural de expectativas. No se presupone que sea perjudicial: el problema aparece cuando se confunde la comodidad deseable con la eliminación de cualquier dificultad, límite o incertidumbre.

Cultura de la inmediatez. Expresión interpretativa que designa un entorno en el que se multiplican las posibilidades de obtener respuestas, estímulos y recompensas en plazos breves. No significa que todas las personas actúen impulsivamente ni que la rapidez tecnológica elimine necesariamente la capacidad de perseverar.

Desigualdad de oportunidades. Distribución desigual de las posibilidades efectivas de desarrollar capacidades y alcanzar objetivos socialmente valorados. Puede estar relacionada con el origen familiar, los ingresos, la educación, el patrimonio, el territorio y otras condiciones que no dependen exclusivamente de las decisiones individuales [13, 66].

Ejemplaridad adulta. Correspondencia entre los valores que las personas adultas transmiten y sus propias conductas. En el ensayo se considera una dimensión importante de la socialización, porque la educación no se produce únicamente mediante instrucciones explícitas, sino también mediante la observación de modelos y la interpretación de sus acciones [43, 82].

Esfuerzo. Inversión de energía, atención, tiempo y perseverancia para realizar una actividad o alcanzar un objetivo. No garantiza el éxito ni posee valor moral por sí mismo en cualquier circunstancia. Su significado depende de la finalidad perseguida, de los medios empleados, de las oportunidades disponibles y de la posibilidad de aprender o corregir el procedimiento.

Frustración. Experiencia que aparece cuando un deseo, una expectativa o un objetivo no se satisface, se retrasa o encuentra un obstáculo. Sus efectos dependen de las circunstancias, de los recursos personales y del apoyo disponible. La frustración no es necesariamente educativa: puede favorecer el aprendizaje cuando es manejable y cuenta con condiciones adecuadas, pero también puede resultar desorganizadora o perjudicial.

Gratificación diferida. Capacidad de posponer una recompensa inmediata para perseguir un resultado posterior considerado más valioso. No equivale a renunciar sistemáticamente al placer presente. La conveniencia de esperar depende de la fiabilidad de la recompensa futura, de los costes de la espera y de las circunstancias de cada persona [37, 39].

Hiperprotección. Patrón de protección que puede restringir de manera excesiva las oportunidades de una persona para decidir, afrontar dificultades proporcionadas o asumir responsabilidades adecuadas a su desarrollo. No debe confundirse con el cuidado necesario, la protección frente a riesgos reales ni el apoyo afectivo [2, 22, 24].

Identidad personal. Forma relativamente organizada, pero cambiante, en que una persona se comprende a sí misma y construye una continuidad entre sus experiencias, valores, relaciones y proyectos. Su desarrollo está influido tanto por la experiencia individual como por los contextos sociales y las formas de reconocimiento.

Locus de control. Concepto psicológico referido a las expectativas sobre la relación entre las propias acciones y los resultados obtenidos. Una orientación más interna atribuye mayor importancia a la propia conducta; una orientación más externa concede mayor peso a circunstancias ajenas al control personal. No debe confundirse con la responsabilidad moral ni utilizarse para negar la existencia de restricciones estructurales [42].

Merecimiento. Juicio según el cual una persona merece determinado reconocimiento, resultado o recompensa por sus acciones, contribuciones u otras características consideradas relevantes. El merecimiento es distinto del derecho: que alguien no haya realizado un esfuerzo particular no significa que carezca de derechos fundamentales. Tampoco todo resultado favorable demuestra por sí mismo un mérito superior [48, 49].

Mérito. Cualidad atribuida a una acción, un logro o una contribución en función de criterios determinados. Su valoración puede considerar esfuerzo, competencia, responsabilidad y resultados, pero estos elementos no siempre coinciden. Los resultados dependen también de las oportunidades, los recursos y las circunstancias; por ello, el mérito no puede identificarse sin más con el éxito económico [51, 66, 83].

Movilidad social intergeneracional. Cambio en la posición socioeconómica de una persona respecto de la posición de su familia de origen. Permite estudiar hasta qué punto las oportunidades y los resultados de una generación están relacionados con los de la anterior. No debe confundirse con el progreso económico general de una sociedad [12, 13, 16].

Necesidad psicológica básica. Condición psicológica considerada fundamental para el funcionamiento y el desarrollo de las personas. En la teoría de la autodeterminación destacan la autonomía, la competencia y la relación con otras personas. La autonomía, en este marco, no implica prescindir de los demás, sino experimentar cierto grado de voluntad y participación en la propia conducta [33, 81].

Ontología del confort. Categoría filosófica propuesta en este ensayo para examinar el lugar que ocupa la comodidad en la manera contemporánea de concebir la vida, las expectativas y la relación con los límites. No constituye una categoría psicológica estandarizada ni una variable empírica validada. Su función es interpretativa: preguntar qué sucede cuando el confort deja de ser una condición favorable y pasa a percibirse como el estado que la existencia debería garantizar permanentemente.

Principio de esfuerzo. Expresión central del ensayo para designar la idea de que determinados objetivos requieren inversión de tiempo, práctica, atención

y perseverancia, y que la persona necesita aprender a relacionar sus acciones con sus consecuencias. No afirma que todo éxito sea fruto del esfuerzo ni que toda dificultad deba soportarse. Se trata de un principio educativo y filosófico que debe conciliarse con la justicia social y el reconocimiento de los límites reales de la acción individual.

Responsabilidad individual. Obligación de responder por las decisiones y conductas que una persona puede comprender y controlar razonablemente. Su atribución debe considerar la edad, las capacidades, la información disponible y las restricciones del entorno. Reconocer la responsabilidad individual no exige ignorar las condiciones sociales; reconocer esas condiciones tampoco elimina toda posibilidad de agencia [43, 72].

Responsabilidad intergeneracional. Conjunto de deberes y compromisos entre generaciones, incluidos el cuidado, la transmisión de conocimientos y recursos, la preparación para la autonomía y la construcción de condiciones sociales que no comprometan injustificadamente las oportunidades de quienes vienen después. En el ensayo se aplica tanto a la relación entre adultos y jóvenes como a la responsabilidad institucional.

Solipsismo. Posición filosófica extrema según la cual solo la propia mente, o la propia experiencia consciente, puede afirmarse como existente con certeza. En este ensayo se utiliza en su sentido filosófico estricto y se diferencia de la tendencia cotidiana a interpretar la realidad exclusivamente desde los propios deseos. La expresión «solipsismo» no se emplea como diagnóstico psicológico de una generación.

Socialización. Proceso mediante el cual las personas aprenden e interiorizan normas, valores, conocimientos y formas de comportamiento a través de la familia, la escuela, los grupos de iguales, los medios de comunicación y otras instituciones y entornos sociales [35].

Tolerancia a la frustración. Capacidad de afrontar obstáculos, demoras o resultados desfavorables sin abandonar necesariamente los objetivos ni responder de forma desproporcionada. No implica aceptar pasivamente cualquier situación ni permanecer en condiciones dañinas. Su desarrollo depende de factores personales y contextuales, y no debe tratarse como una cualidad fija.

Transmisión intergeneracional de valores. Proceso mediante el cual determinadas orientaciones, actitudes y criterios pueden transmitirse entre generaciones, especialmente a través de la familia y de otros contextos de socialización. La transmisión nunca es automática: los valores pueden reinterpretarse, rechazarse o transformarse ante nuevas experiencias y condiciones históricas [14, 15].

IV.3. DISTINCIONES CONCEPTUALES FUNDAMENTALES

Para evitar ambigüedades en la lectura del ensayo, conviene mantener cinco distinciones.

Esfuerzo y éxito. El esfuerzo puede aumentar las posibilidades de aprendizaje y logro, pero no garantiza un resultado favorable. El éxito, a su vez, no demuestra que una persona haya realizado necesariamente más esfuerzo que otras.

Autonomía e independencia. La autonomía se refiere a la capacidad de orientar la propia conducta y participar en las decisiones; la independencia alude, según el contexto, a la ausencia de determinadas formas de apoyo o dependencia. Una persona puede ser autónoma y necesitar ayuda material, afectiva o funcional.

Protección e hiperprotección. Proteger significa atender necesidades y reducir riesgos relevantes. La hiperprotección aparece cuando la intervención, aun partiendo de una intención cuidadora, limita innecesariamente las oportunidades de aprender, decidir y asumir responsabilidades.

Derecho y merecimiento. Los derechos no dependen de demostrar productividad, esfuerzo o éxito. Los juicios de merecimiento se refieren a valoraciones concretas sobre recompensas o reconocimientos y no pueden utilizarse para negar la dignidad o los derechos fundamentales de una persona.

Interpretación filosófica y evidencia empírica. Conceptos como «ontología del confort» y «principio de esfuerzo» organizan la reflexión del autor. Su utilidad no equivale a una validación científica. Las afirmaciones empíricas vinculadas a ellos deben contrastarse con investigaciones y datos adecuados.

IV.4. CONSIDERACIÓN FINAL

El vocabulario de este ensayo combina conceptos consolidados en distintas disciplinas con categorías interpretativas creadas o delimitadas para el argumento filosófico. Mantener esa diferencia es indispensable para evitar que una metáfora se presente como diagnóstico científico o que una hipótesis se confunda con un resultado demostrado.

El propósito del glosario no es cerrar el debate sobre el esfuerzo, el confort o la autonomía, sino precisar los términos con los que se desarrolla. Una reflexión rigurosa necesita conceptos suficientemente claros para que sus afirmaciones puedan examinarse, discutirse y, cuando corresponda, revisarse.

Referencias al apéndice IV:

[2] Bruysters, N. Y. F., y Pilkington, P. D. (2023). "Overprotective parenting experiences and early maladaptive schemas in adolescence and adulthood: A systematic review and meta-analysis". Clinical Psychology & Psychotherapy, 30(1), 10–23. https://doi.org/10.1002/cpp.2776

[12] Causa, O., Dantan, S., & Johansson, Å. (2009). Intergenerational Social Mobility in European OECD Countries. OECD Economics Department Working Papers, No. 709. OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/223043801483. Estudia la persistencia intergeneracional de ingresos y educación en países europeos y las diferencias entre contextos institucionales.

[13] OECD. (2018). A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/9789264301085-en.

[14] Cemalcilar, Z., Secinti, E., & Sümer, N. (2018). "Intergenerational Transmission of Work Values: A Meta-Analytic Review". Journal of Youth and Adolescence, 47, 1559–1579. https://doi.org/10.1007/s10964-018-0858-x. Revisión metaanalítica de la asociación entre los valores laborales de progenitores e hijos.

[15] Min, J., Silverstein, M., & Lendon, J. P. (2012). "Intergenerational transmission of values over the family life course". Advances in Life Course Research, 17(3), 112–120. https://doi.org/10.1016/j.alcr.2012.05.001.

[16] Causa, O., Nguyen, M., & Tanaka, T. (2026). Intergenerational Social Mobility Across OECD Countries: Does the Apple Fall Far from the Tree? OECD Economics Department Working Papers, No. 1858. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/6d76ec2a-en

[19] OECD (2024). How's Life? 2024: Well-being and Resilience in Times of Crisis. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/90ba854a-en

[21] Lau, A., & Kennedy, C. (2023, 22 de mayo). "Assessing the Effects of Generation Using Age-Period-Cohort Analysis". Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/decoded/2023/05/22/assessing-the-effects-of-generation-using-age-period-cohort-analysis/

[22] Ulferts, H. (2020). Why Parenting Matters for Children in the 21st Century: An Evidence-Based Framework for Understanding Parenting and Its Impact on Child Development. OECD Education Working Papers, No. 222. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/129a1a59-en

[24] Lansford, J. E. (2022). "Annual Research Review: Cross-Cultural Similarities and Differences in Parenting". Journal of Child Psychology and Psychiatry, 63(4), 466–479. https://doi.org/10.1111/jcpp.13539

[29] Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). "Impact of Parental Discipline Methods on the Child's Internalization of Values: A Reconceptualization of Current Points of View". Developmental Psychology, 30(1), 4–19. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.4
[31] Darling, N., & Steinberg, L. (1993). "Parenting Style as Cont
ext: An Integrative Model". Psychological Bulletin, 113(3), 487–496. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487

[33] Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). "A Self-Determination Theory Perspective on Parenting". Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49(3), 194–200. https://doi.org/10.1037/a0012754

[34] Smetana, J. G. (2017). "Current Research on Parenting Styles, Dimensions, and Beliefs". Current Opinion in Psychology, 15, 19–25. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012

[35] Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Harvard University Press.

[37] Watts, T. W., Duncan, G. J., & Quan, H. (2018). "Revisiting the Marshmallow Test: A Conceptual Replication Investigating Links Between Early Delay of Gratification and Later Outcomes". Psychological Science, 29(7), 1159–1177. https://doi.org/10.1177/0956797618761661.

[39] Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. I. (1989). "Delay of Gratification in Children". Science, 244(4907), 933–938. https://doi.org/10.1126/science.2658056.

[41] Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., & Roberts, B. W. (2021). "Integrating Models of Self-Regulation". Annual Review of Psychology, 72, 319–345. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721.

[42] Rotter, J. B. (1966). "Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement". Psychological Monographs: General and Applied, 80(1), 1–28. https://doi.org/10.1037/h0092976.

[43] Bandura, A. (2001). "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective". Annual Review of Psychology, 52, 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1.

[48] Feather, N. T. (1999). "Judgments of Deservingness: Studies in the Psychology of Justice and Achievement". Personality and Social Psychology Review, 3(2), 86–107. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0302_1.

[49] Feather, N. T. (2003). "Distinguishing between deservingness and entitlement: Earned outcomes versus lawful outcomes". European Journal of Social Psychology, 33(3), 367–385. https://doi.org/10.1002/ejsp.152.

[51] Mijs, J. J. B. (2016). "The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education". Social Justice Research, 29(1), 14–34. https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0.

[52] Festinger, L. (1954). "A Theory of Social Comparison Processes". Human Relations, 7(2), 117–140. https://doi.org/10.1177/001872675400700202.

[53] Meier, A., & Johnson, B. K. (2022). "Social Comparison and Envy on Social Media: A Critical Review". Current Opinion in Psychology, 45, Article 101302. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101302

[66] OECD. (2025). To Have and Have Not: How to Bridge the Gap in Opportunities. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dec143ad-en.

[72] Zheng, R. (2018). "What Is My Role in Changing the System? A New Model of Responsibility for Structural Injustice". Ethical Theory and Moral Practice, 21, 869–885. https://doi.org/10.1007/s10677-018-9892-8.

[77] Distefano, R., & Meuwissen, A. S. (2022). "Parenting in Context: A Systematic Review of the Correlates of Autonomy Support". Journal of Family Theory & Review, 14(4), 571–592. https://doi.org/10.1111/jftr.12465.

[78] Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). "A Meta-Analytic Review of the Relationships Between Autonomy Support and Positive Learning Outcomes". Contemporary Educational Psychology, 75, Article 102235. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235.

[79] Wesarg-Menzel, C., Ebbes, R., Hensums, M., Wagemaker, E., Zaharieva, M. S., Staaks, J. P. C., van den Akker, A. L., Visser, I., Hoeve, M., Brummelman, E., Dekkers, T. J., Schuitema, J. A., Larsen, H., Colonnesi, C., Jansen, B. R. J., Overbeek, G., Huizenga, H. M., & Wiers, R. W. (2023). "Development and socialization of self-regulation from infancy to adolescence: A meta-review differentiating between self-regulatory abilities, goals, and motivation". Developmental Review, 69, Article 101090. https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101090.

[81] Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Ryan, R. M. (2023). "Basic Psychological Needs Theory: A Conceptual and Empirical Review of Key Criteria". En R. M. Ryan (Ed.), The Oxford Handbook of Self-Determination Theory (pp. 84–123). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.5.

[82] Sanderse, W. (2013). "The meaning of role modelling in moral and character education". Journal of Moral Education, 42(1), 28–42. https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727.

[83] OECD. (2023). Hard Work, Privilege or Luck? Exploring People's Views of What Matters Most to Get Ahead in Life. OECD Policy Insights on Well-being, Inclusion and Equal Opportunity. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e1903ab2-en.

[85] Kahneman, D., & Deaton, A. (2010). "High income improves evaluation of life but not emotional well-being". Proceedings of the National Academy of Sciences, 107(38), 16489–16493. https://doi.org/10.1073/pnas.1011492107.

[90] Killingsworth, M. A., Kahneman, D., & Mellers, B. (2023). "Income and emotional well-being: A conflict resolved". Proceedings of the National Academy of Sciences, 120(10), e2208661120. https://doi.org/10.1073/pnas.2208661120.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

[1] Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2024). Education at a Glance 2024: OECD Indicators. OECD Publishing, París. https://doi.org/10.1787/c00cad36-en.

[2] Bruysters, N. Y. F., y Pilkington, P. D. (2023). "Overprotective parenting experiences and early maladaptive schemas in adolescence and adulthood: A systematic review and meta-analysis". Clinical Psychology & Psychotherapy, 30(1), 10–23. https://doi.org/10.1002/cpp.2776.

[3] Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2025). How's Life for Children in the Digital Age? OECD Publishing, París. https://doi.org/10.1787/0854b900-en.

[4] Watts, T. W., Duncan, G. J., y Quan, H. (2018). "Revisiting the Marshmallow Test: A Conceptual Replication Investigating Links Between Early Delay of Gratification and Later Outcomes". Psychological Science, 29(7), 1159–1177. https://doi.org/10.1177/0956797618761661.

[5] Eurofound. (2024). Becoming adults: Young people in a post-pandemic world. Publications Office of the European Union, Luxemburgo. https://doi.org/10.2806/87785.

[6] OECD. (2014). How Was Life? Global Well-being since 1820. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264214262-en.

[7] OECD. (2021). How Was Life? Volume II: New Perspectives on Well-being and Global Inequality since 1820. OECD Publishing, Paris. DOI: https://doi.org/10.1787/3d96efc5-en.

[8] Hasell, J., & Roser, M. (2019). "How do we know the history of extreme poverty?" Our World in Data.

[10] OECD. (2024). "Situating France in the welfare state literature: Content or Discontent? Perceptions of Social Protection in France, Germany and the United Kingdom". En Content or Discontent? Perceptions of Social Protection in France, Germany and the United Kingdom.

[11] Nikolai, R. (2021). "Education". En The Oxford Handbook of the Welfare State. Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780198828389.013.39. Examina la relación histórica e institucional entre educación, desigualdad y modelos de Estado del bienestar.

[12] Causa, O., Dantan, S., & Johansson, Å. (2009). Intergenerational Social Mobility in European OECD Countries. OECD Economics Department Working Papers, No. 709. OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/223043801483.

[13] OECD. (2018). A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/9789264301085-en.

[14] Cemalcilar, Z., Secinti, E., & Sümer, N. (2018). "Intergenerational Transmission of Work Values: A Meta-Analytic Review". Journal of Youth and Adolescence, 47, 1559–1579. https://doi.org/10.1007/s10964-018-0858-x. Revisión metaanalítica de la asociación entre los valores laborales de progenitores e hijos.

[15] Min, J., Silverstein, M., & Lendon, J. P. (2012). "Intergenerational transmission of values over the family life course". Advances in Life Course Research, 17(3), 112–120. https://doi.org/10.1016/j.alcr.2012.05.001.

[17] Causa, O., Nguyen, M., & Tanaka, T. (2026). Intergenerational Social Mobility Across OECD Countries: Does the Apple Fall Far from the Tree? OECD Economics Department Working Papers, No. 1858. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/6d76ec2a-en.

[18] Burger, K., & Mortimer, J. T. (2021). "Socioeconomic Origin, Future Expectations, and Educational Achievement: A Longitudinal Three-Generation Study of the Persistence of Family Advantage". Developmental Psychology, 57(9), 1540–1558. https://doi.org/10.1037/dev0001238.

[19] OECD (2024). How's Life? 2024: Well-being and Resilience in Times of Crisis. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/90ba854a-en.

[20] Hajdu, G., & Sik, E. (2018). "Age, Period, and Cohort Differences in Work Centrality and Work Values". Societies, 8(1), Article 11. https://doi.org/10.3390/soc8010011.

[21] Lau, A., & Kennedy, C. (2023, 22 de mayo). "Assessing the Effects of Generation Using Age-Period-Cohort Analysis". Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/decoded/2023/05/22/assessing-the-effects-of-generation-using-age-period-cohort-analysis/

[22] Ulferts, H. (2020). Why Parenting Matters for Children in the 21st Century: An Evidence-Based Framework for Understanding Parenting and Its Impact on Child Development. OECD Education Working Papers, No. 222. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/129a1a59-en.

[23] Trifan, T. A., Stattin, H., & Tilton-Weaver, L. (2014). "Have Authoritarian Parenting Practices and Roles Changed in the Last 50 Years?". Journal of Marriage and Family, 76(4), 744–761. https://doi.org/10.1111/jomf.12124.

[24] Lansford, J. E. (2022). "Annual Research Review: Cross-Cultural Similarities and Differences in Parenting". Journal of Child Psychology and Psychiatry, 63(4), 466–479. https://doi.org/10.1111/jcpp.13539.

[25] OECD (2024). Parental Emotional Support and Adolescent Well-being. OECD Education Policy Perspectives. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/2b7a2ac6-en.

[26] LeBaron, A. B., & Kelley, H. H. (2021). "Financial Socialization: A Decade in Review". Journal of Family and Economic Issues, 42(Suppl. 1), 195–206. https://doi.org/10.1007/s10834-020-09736-2.

[27] Chuliá, E., Garrido, L., & Miyar, M. (2022). “Familia y socialización financiera: una aproximación empírica al caso español”. Panorama Social, 35. Funcas. https://www.funcas.es/articulos/familia-y-socializacion-financiera-una-aproximacion-empirica-al-caso-espanol/

[28] Flouri, E. (2004). “Exploring the Relationship Between Mothers' and Fathers' Parenting Practices and Children's Materialist Values”. Journal of Economic Psychology, 25(6), 743–752. https://doi.org/10.1016/j.joep.2003.06.005.

[29] Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). “Impact of Parental Discipline Methods on the Child's Internalization of Values: A Reconceptualization of Current Points of View”. Developmental Psychology, 30(1), 4–19. https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.4.

[30] Kochanska, G. (1997). “Multiple Pathways to Conscience for Children With Different Temperaments: From Toddlerhood to Age 5”. Developmental Psychology, 33(2), 228–240. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.228.

[31] Darling, N., & Steinberg, L. (1993). “Parenting Style as Context: An Integrative Model”. Psychological Bulletin, 113(3), 487–496. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487.

[32] Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). “Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School”. Journal of Educational Psychology, 81(2), 143–154. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143.

[33] Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). “A Self-Determination Theory Perspective on Parenting”. Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49(3), 194–200. https://doi.org/10.1037/a0012754.

[34] Smetana, J. G. (2017). “Current Research on Parenting Styles, Dimensions, and Beliefs”. Current Opinion in Psychology, 15, 19–25. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012.

[35] Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Harvard University Press.

[36] Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). “The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance”. Psychological Review, 100(3), 363–406. https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363.

[37] Watts, T. W., Duncan, G. J., & Quan, H. (2018). “Revisiting the Marshmallow Test: A Conceptual Replication Investigating Links Between Early Delay of Gratification and Later Outcomes”. Psychological Science, 29(7), 1159–1177. https://doi.org/10.1177/0956797618761661.

[38] Wang, M.-T. (2026). “Developing Digital Self-Regulation in Adolescence: A Developmental Self-Determination Model of Digital Self-Regulation”. Educational Psychology Review, 38, Article 86. https://doi.org/10.1007/s10648-026-10183-y

[39] Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. I. (1989). “Delay of Gratification in Children”. Science, 244(4907), 933–938. https://doi.org/10.1126/science.2658056.

[40] Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2014). “Self-Control and Grit: Related but Separable Determinants of Success”. Current Directions in Psychological Science, 23(5), 319–325. https://doi.org/10.1177/0963721414541462.

[41] Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., & Roberts, B. W. (2021). “Integrating Models of Self-Regulation”. Annual Review of Psychology, 72, 319–345. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721.

[42] Rotter, J. B. (1966). “Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement”. Psychological Monographs: General and Applied, 80(1), 1–28. https://doi.org/10.1037/h0092976.

[43] Bandura, A. (2001). “Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective”. Annual Review of Psychology, 52, 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1.

[44] Weiner, B. (1985). “An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion”. Psychological Review, 92(4), 548–573. https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548.

[45] Orth, U., & Robins, R. W. (2014). “The Development of Self-Esteem”. Current Directions in Psychological Science, 23(5), 381–387. https://doi.org/10.1177/0963721414547414.

[46] Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). “The Nature and Function of Self-Esteem: Sociometer Theory”. En M. P. Zanna (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology (Vol. 32, pp. 1–62). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(00)80003-9.

[47] Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). “Contingencies of Self-Worth”. Psychological Review, 108(3), 593–623. https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.3.593.

[48] Feather, N. T. (1999). “Judgments of Deservingness: Studies in the Psychology of Justice and Achievement”. Personality and Social Psychology Review, 3(2), 86–107. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0302.

[49] Feather, N. T. (2003). “Distinguishing between deservingness and entitlement: Earned outcomes versus lawful outcomes”. European Journal of Social Psychology, 33(3), 367–385. https://doi.org/10.1002/ejsp.152.

[50] Major, B., & Testa, M. (1989). “Social comparison processes and judgments of entitlement and satisfaction”. Journal of Experimental Social Psychology, 25(2), 101–120. https://doi.org/10.1016/0022-1031(89)90007-3.

[51] Mijs, J. J. B. (2016). “The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education”. Social Justice Research, 29(1), 14–34. https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0.

[52] Festinger, L. (1954). “A Theory of Social Comparison Processes”. Human Relations, 7(2), 117–140. https://doi.org/10.1177/001872675400700202.

[53] Meier, A., & Johnson, B. K. (2022). “Social Comparison and Envy on Social Media: A Critical Review”. Current Opinion in Psychology, 45, Article 101302. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101302.

[54] Irmer, A., & Schmiedek, F. (2023). “Associations Between Youth’s Daily Social Media Use and Well-Being Are Mediated by Upward Comparisons”. Communications Psychology, 1, Article 12. https://doi.org/10.1038/s44271-023-00013-0.

[55] Carraturo, F., Di Perna, T., Giannicola, V., Nacchia, M. A., Pepe, M., Muzii, B., Bottone, M., Sperandeo, R., Bochicchio, V., Maldonato, N. M., & Scandurra, C. (2023). “Envy, Social Comparison, and Depression on Social Networking Sites: A Systematic Review”. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 13(2), 364–376. https://doi.org/10.3390/ejihpe13020027.

[56] Haag, A.-C., Bagrodia, R., & Bonanno, G. A. (2024). “Emotion Regulation Flexibility in Adolescents: A Systematic Review from Conceptualization to Methodology”. Clinical Child and Family Psychology Review, 27(3), 697–713. https://doi.org/10.1007/s10567-024-00483-6.

[57] Urben, S., Ochoa Williams, A., Ben Jemia, C., Rosselet Amoussou, J., Machado Lazaro, S., Giovannini, J., Abi Kheir, M., Kaess, M., Plessen, K. J., & Mürner-Lavanchy, I. (2025). “Understanding irritability through the lens of self-regulatory control processes in children and adolescents: A systematic review”. European Child & Adolescent Psychiatry, 34, 1497–1509. https://doi.org/10.1007/s00787-024-02591-8.

[58] OECD. (2025). Education at a Glance 2025: OECD Indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en.

[59] OECD. (2025). Education at a Glance 2025: Spain. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/spain_ce6a534e-en.html.

[60] OECD. (2026). OECD Employment Outlook 2026: Geographic Disparities in Jobs and Incomes — Spain. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-employment-outlook-2026_9c4f5c3e-en/spain_1b574b65-en.html.

[61] Eurofound. (2023). Societal Implications of Labour Market Instability. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/all/societal-implications-labour-market-instability.

[62] Eurofound. (2024). Youth Integration in the EU: Navigating Digitalisation and Labour Shortages. Publications Office of the European Union. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/2024-09/en24050en.pdf.

[63] Eurostat. (2026, 15 de septiembre). When do young people leave the parental home? Statistics Explained / Eurostat News. https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20260915-1.

[64] Consejo de la Juventud de España. (2026, 26 de mayo). Observatorio de Emancipación 2025. https://www.cje.org/observatorio_2025/.

[65] OECD. (2025). OECD Economic Surveys: Spain 2025. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/abc5c435-en.

[66] OECD. (2025). To Have and Have Not: How to Bridge the Gap in Opportunities. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dec143ad-en.

[67] OECD. (2021). Inheritance Taxation in OECD Countries. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e2879a7d-en.

[68] Rawls, J. (1999). A Theory of Justice (Revised edition). Harvard University Press.

[69] Iyengar, S., Lelkes, Y., Levendusky, M., Malhotra, N., & Westwood, S. J. (2019). "The Origins and Consequences of Affective Polarization in the United States". Annual Review of Political Science, 22, 129–146. https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051117-073034.

[70] Bliuc, A.-M., Bouguettaya, A., & Felise, K. D. (2021). "Online Intergroup Polarization Across Political Fault Lines: An Integrative Review". Frontiers in Psychology, 12, Article 641215. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641215.

[71] Haslanger, S. (2024). "Agency under Structural Constraints in Social Systems". En What Is Structural Injustice? Oxford University Press, pp. 48–64. https://doi.org/10.1093/oso/9780198892878.003.0004.

[72] Zheng, R. (2018). "What Is My Role in Changing the System? A New Model of Responsibility for Structural Injustice". Ethical Theory and Moral Practice, 21, 869–885. https://doi.org/10.1007/s10677-018-9892-8.

[73] Knez, I. (2016). "Toward a Model of Work-Related Self: A Narrative Review". Frontiers in Psychology, 7, Article 331. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00331.

[74] Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2004). "Inherent Association Between Academic Delay of Gratification, Future Time Perspective, and Self-Regulated Learning". Educational Psychology Review, 16, 35–57. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012344.34008.5c.

[75] Graham, S. (2020). "An Attributional Theory of Motivation". Contemporary Educational Psychology, 61, Article 101861. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861.

[76] Bandura, A. (1977). "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". Psychological Review, 84(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191.

[77] Distefano, R., & Meuwissen, A. S. (2022). "Parenting in Context: A Systematic Review of the Correlates of Autonomy Support". Journal of Family Theory & Review, 14(4), 571–592. https://doi.org/10.1111/jftr.12465.

[78] Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). "A Meta-Analytic Review of the Relationships Between Autonomy Support and Positive Learning Outcomes". Contemporary Educational Psychology, 75, Article 102235. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235.

[79] Wesarg-Menzel, C., Ebbes, R., Hensums, M., Wagemaker, E., Zaharieva, M. S., Staaks, J. P. C., van den Akker, A. L., Visser, I., Hoeve, M., Brummelman, E., Dekkers, T. J., Schuitema, J. A., Larsen, H., Colonnesi, C., Jansen, B. R. J., Overbeek, G., Huizenga,

H. M., & Wiers, R. W. (2023). “Development and socialization of self-regulation from infancy to adolescence: A meta-review differentiating between self-regulatory abilities, goals, and motivation”. Developmental Review, 69, Article 101090. https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101090.

[80] OECD. (2025). Finite Time to Learn and Play: Whole Student Development and Students’ Digital Leisure Outside of School. OECD Education Policy Perspectives, No. 130. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/edbaa4bb-en.

[81] Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Ryan, R. M. (2023). “Basic Psychological Needs Theory: A Conceptual and Empirical Review of Key Criteria”. En R. M. Ryan (Ed.), The Oxford Handbook of Self-Determination Theory (pp. 84–123). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.5.

[82] Sanderse, W. (2013). “The meaning of role modelling in moral and character education”. Journal of Moral Education, 42(1), 28–42. https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727.

[83] OECD. (2023). Hard Work, Privilege or Luck? Exploring People’s Views of What Matters Most to Get Ahead in Life. OECD Policy Insights on Well-being, Inclusion and Equal Opportunity. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e1903ab2-en.

[85] Kahneman, D., & Deaton, A. (2010). “High income improves evaluation of life but not emotional well-being”. Proceedings of the National Academy of Sciences, 107(38), 16489–16493. https://doi.org/10.1073/pnas.1011492107.

[86] Belk, R. W. (1988). “Possessions and the Extended Self”. Journal of Consumer Research, 15(2), 139–168. https://doi.org/10.1086/209154. El artículo examina la relación entre las posesiones y la identidad personal.

[87] Dittmar, H. (2008). Consumer Culture, Identity and Well-Being: The Search for the “Good Life” and the “Body Perfect”. Psychology Press. La obra estudia las relaciones entre cultura de consumo, ideales materialistas, identidad y bienestar.

[88] Dittmar, H., Bond, R., Hurst, M., & Kasser, T. (2014). “The Relationship Between Materialism and Personal Well-Being: A Meta-Analysis”. Journal of Personality and Social Psychology, 107(5), 879–924. https://doi.org/10.1037/a0037409.

[89] Dittmar, H., & Isham, A. (2022). “Materialistic Value Orientation and Wellbeing”. Current Opinion in Psychology, 46, Article 101337. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101337. Revisión sobre la orientación materialista y su asociación con distintas dimensiones del bienestar.

[90] Killingsworth, M. A., Kahneman, D., & Mellers, B. (2023). “Income and emotional well-being: A conflict resolved”. Proceedings of the National Academy of Sciences, 120(10), e2208661120. https://doi.org/10.1073/pnas.2208661120.

[91] Clark, A. E., Frijters, P., & Shields, M. A. (2008). “Relative Income, Happiness, and Utility: An Explanation for the Easterlin Paradox and Other Puzzles”. Journal of Economic Literature, 46(1), 95–144. https://doi.org/10.1257/jel.46.1.95.

[92] OECD. (2021). 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World. PISA, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en.

[93] UNESCO. (2023). Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms? UNESCO, Paris. https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology.

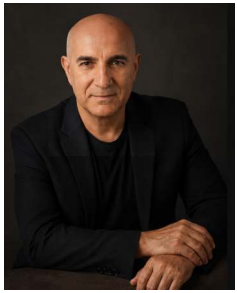
[94] OECD. (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en.

[95] Eurostat. (2025, 23 de septiembre). When do young people in the EU leave home? https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20250923-1.

ÍNDICE ANALÍTICO
DE CONCEPTOS, AUTORES E INSTITUCIONES

Abundancia y bienestar: 28–34, 121–128, 132–137, 161–166, 179–183.
Adaptación a la realidad: 50–53, 74–81, 126–130, 141–146.
Agencia personal: 111–114, 141–149.
Autoridad familiar: 73–76, 85–89, 228–232.
Autocontrol y autorregulación: 66–71, 80–82, 108–112, 142–147.
Autonomía económica: 28–44, 65–71, 83–88, 102–104, 162–168.
Autonomía personal: 28–35, 41–51, 56–62, 79–81, 106–119, 141–149, 219–243.
Bandura, Albert: 70, 82, 105, 115, 119, 149.
Belk, Russell W.: 123.
Bembenutty, H.: 102, 119.
Bienestar subjetivo: 121–128, 132–137, 161–166, 179–183.
Bronfenbrenner, Urie: 63.
Causa, Orsetta; Nguyen, Maria; y Tanaka, T.: 41, 44–45, 49, 52, 54, 61, 71, 78–81.
Clark, Andrew E.; Frijters, Paul; y Shields, Michael A.: 126.
Comparación social: 122–127, 149–153.
Consejo de la Juventud de España: 88.
Consumo y expectativas: 121–128, 191–195.
Confort, cultura del: 87–101, 121–123, 132–137, 189–210.
Crocker, Jennifer: 82, 131.
Darling, Nancy; y Steinberg, Laurence: 55, 62.
Desigualdad de oportunidades: 28–35, 38–44, 76–85, 115–119, 142–148, 153–158, 163–168.
Dittmar, Helga: 124, 127, 139.
Duckworth, Angela L.: 82, 111, 129.
Educación familiar: 28–44, 46–62, 106–119, 141–158, 228–235.
Educación y credenciales académicas: 131–138.
Emancipación juvenil: 138–142.
Ericsson, K. Anders: 81.
Esfuerzo: 29–43, 65–81, 89–94, 101–119, 150–158, 161–188.
Eurofound: 85, 100.
Eurostat: 88, 100.
Expectativas personales y sociales: 28–44, 56–62, 67–81, 121–137, 162–166.
Familia y socialización: 28–62, 86–97, 106–119, 141–158.
Feather, Norman T.: 76, 82, 114.
Festinger, Leon: 77, 82.
Frustración: 46–62, 75–81, 89–99, 142–150, 225–228.
Gratificación diferida: 65–71, 102–112, 142–147, 225–228.

Grolnick, Wendy S.: 62.
Haslanger, Sally: 100, 138.
Hiperprotección familiar: 38–44, 46–51, 56–62.
Identidad personal: 72–79, 95–104, 123–137, 204–207.
Inzlicht, Michael: 82.
Justicia y justicia social: 76–80, 92–99, 114–119, 153–158, 163–168, 239–243.
Kahneman, Daniel: 126, 139.
Killingsworth, Matthew A.: 126, 139, 171, 179.
Kochanska, Grazyna: 55, 62.
Lansford, Jennifer E.: 62.
LeBaron, Ashley B.: 51, 62.
Límites educativos: 46–62, 107–119, 141–149, 221–228.
Locus de control: 111–115.
Mérito: 76–81, 92–99, 113–119, 146–158, 161–188, 239–243.
Mijs, Jonathan J. B.: 76, 82, 100, 117, 119.
Mischel, Walter: 67, 82, 145.
Motivación: 65–81, 92–99, 105–112, 142–147.
OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos): 44–45, 62, 91, 100, 119–120, 137–139, 159–161, 169–171, 177–179, 183–184.
Oportunidades y desigualdad estructural: 28–44, 65–81, 83–99, 115–119, 142–158, 163–168.
Perseverancia: 65–81, 101–119, 135–137, 145–158.
Precariedad laboral: 83–88, 95–97, 121–127, 131–138, 146–148, 158.
Protección y sobreprotección: 28–44, 46–62, 141–149, 162–168.
Rawls, John: 93, 100, 118–119, 133, 138.
Reconocimiento social: 72–81, 95–104, 106–119, 123–137.
Responsabilidad individual: 41–62, 76–81, 89–99, 106–119, 141–158, 221–243.
Renuncia: 35–44, 65–81, 106–119, 123–137, 141–156, 162–169.
Rotter, Julian B.: 70, 82.
Ryan, Richard M.: 62, 120, 138.
Sacrificio: 28–44, 103–119, 135–137.
Smetana, Judith G.: 63.
Tolerancia a la frustración: 46–62, 75–81, 142–150, 155–158, 225–228.
Ulferts, Hannah: 49, 62.
Vansteenkiste, Maarten: 120, 138.
Vivienda y emancipación: 138–142.
Watts, Tyler W.; Duncan, Greg J.; y Quan, Hsueh-Han: 66–68, 81, 111.
Weiner, Bernard: 71, 82, 105, 119.
Zheng, Robin: 100, 138.
UNESCO: referencia institucional en la bibliografía, pp. 307–308.



CHICOTE CFC

Chicote CFC es un Cronista Visual Multidisciplinar, ante todo artista y ensayista, fundador y creador del "Simbiosismo" o "Arte Simbiótico", una propuesta de lenguaje artístico que explora la relación entre experiencia, imagen, transformación y conciencia.

Su práctica combina la creación visual con la investigación conceptual y la escritura. A través de sus proyectos editoriales aborda cuestiones relacionadas con la percepción, el conocimiento, la evolución de las ideas y la relación del ser humano con su entorno. Tanto su trabajo ensayístico como el artístico están conectados por medio de la obra visual, de la que parten muchas de sus principales reflexiones y publicaciones.

La portada de "La erosión del mérito. La generación de la renuncia" incorpora un fragmento de una de sus obras de "Simbiosismo", titulada "Meritocracia para los muertos de hambre". La elección de esta imagen no es casual: el título de la obra establece un vínculo conceptual con el ensayo y anticipa parte de su mirada crítica sobre el mérito, las desigualdades y las contradicciones que atraviesan las sociedades contemporáneas.

En este libro, Chicote CFC traslada esa mirada al ámbito de la sociología para examinar la educación familiar, las aspiraciones generacionales y el significado del esfuerzo, la autonomía y la responsabilidad individual. Su trabajo entiende la creación artística y el ensayo como espacios complementarios desde los que formular preguntas, cuestionar ideas asumidas y abrir nuevas vías de reflexión.