

Desarrollo de los Adolescentes III
Identidad y Relaciones Sociales

Antología de lecturas

Mario Pérez Olvera
(Compilador)

D. R. © Mario Pérez Olvera
Hacienda México No. 308
Fracc. Haciendas de Aguascalientes, 20133
Aguascalientes, Ags.
2006

Contenido

Presentación	5
Programa	7
Bibliografía	11
Lecturas	17
Bloque I	
La identidad personal <i>Alfredo Fierro</i>	21
La obra de Erikson <i>Anita E. Woolfolk</i>	29
Desarrollo de la personalidad y de la identidad <i>Susan Harter</i>	45
Formación de la identidad <i>Susan Harter</i>	63
Ocho edades del hombre <i>Erik H. Erikson</i>	77
Introducción a la parte cuatro <i>Erik H. Erikson</i>	99
Identidad cultural <i>Rogelio Marcial</i>	105
Bloque II	
Los jóvenes en las representaciones sociales dominantes <i>Gérard Lutte</i>	129
La autonomía <i>Laurence Steinberg</i>	133
Juventud y grupos de pares <i>Rogelio Marcial</i>	147
Los alumnos de secundaria ante la disciplina escolar <i>Ana Cristina Zubillaga Rodríguez</i>	153
El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente <i>Javier Onrubia</i>	161
Las escuelas y el adolescente <i>Doris R. Entwisle</i>	165
Ecología social <i>Doris R. Entwisle</i>	173
Bloque III	
Tiempo libre y consumo <i>Gérard Lutte</i>	189

De las culturas juveniles al estilo <i>Carlos Feixa</i>	199
Las culturas juveniles en México <i>Carlos Feixa</i>	215
Flores de asfalto. Las chavas en las culturas juveniles <i>Maritza Urteaga Castro-Pozo</i>	239
El año dos mil, ética, política y estéticas: imaginarios, adscripciones y prácticas juveniles. Caso mexicano <i>Rossana Reguillo</i>	255
Las bandas, una vuelta al Far West <i>Silvia Duschatzky</i>	281
Más allá de la escuela: consumos y prácticas juveniles <i>Silvia Duschatzky</i>	285
El Proyecto: ¿Categoría fundamental en el pensamiento del siglo XX? <i>Jean Guichard</i>	295
Erik Erikson: Identidad y proyecto <i>Jean Guichard</i>	297
Taxonomía escolar, sentidos y proyectos <i>Jean Guichard</i>	307

Presentación

Una forma idónea para resumir el perfil o patrón de comportamiento de una persona es el de identidad; y una forma de entender lo que psicológica o comportamentalmente sucede en la adolescencia es mostrando el desarrollo de tal identidad en esa etapa de la vida humana. Los modelos evolutivos generales de estadios de la identidad destacan de manera específica cómo se conforma y cambia a lo largo de la vida la imagen o concepto de uno mismo y suelen contener descripciones del desarrollo biográfico de ese autoconcepto. En él, L'Ecuyer (1985) señala seis etapas, caracterizadas mediante descriptores muy generales y formales, que aluden a jalones del desarrollo real del autoconcepto: emergencia, aserción, expansión, diferenciación, madurez y longevidad. Erik H. Erikson al formular su teoría psicoanalítica infantil, señala que la adquisición de la identidad del individuo se da en función de la resolución de conflictos o crisis yoicas que aparecen en ocho etapas o edades del hombre, y que muchos otros autores han caracterizado como logros fundamentales (o fracasos) en el desarrollo de la personalidad individual: confianza básica *versus* desconfianza básica, autonomía *versus* vergüenza y duda, iniciativa *versus* culpa, industria *versus* inferioridad, identidad *versus* confusión de rol, intimidad *versus* aislamiento, generatividad *versus* estancamiento y, finalmente, integridad del yo *versus* desesperación.

La formación del licenciado en educación secundaria conlleva un profundo conocimiento de lo que será su materia prima de trabajo: el adolescente, por lo que con el fin de coadyuvar al desarrollo del programa correspondiente al tercer semestre de la licenciatura, en el segmento dedicado a la construcción de la identidad y las relaciones sociales que se dan durante la adolescencia, se compila la presente antología de lecturas, correspondiente al estudio de los aspectos básicos y complementarios señalados en el programa respectivo y que abarcan por un lado una visión de la conformación de la identidad personal de los adolescentes, incluidas algunas perspectivas teóricas, y por otro, un panorama de cómo se da la redefinición de sus relaciones en la familia y en la escuela para finalizar con una visión de la manera en que la sociedad y la cultura impactan en la vida adolescente

Espero que las horas dedicadas a la compilación y transcripción del material aquí presentado rindan sus frutos facilitando a los maestros encargados de conducir el curso la organización del mismo, pero sobre todo, impactando a los estudiantes de la licenciatura en educación secundaria en logro de su perfil de egreso, particularmente en lo que se refiere a la mejora de sus competencias docentes, motor fundamental que me impulsó a la realización del presente trabajo.

|Programa

PROGRAMA
DESARROLLO DE LOS ADOLESCENTES III
IDENTIDAD Y RELACIONES SOCIALES
3º SEMESTRE

Bloques temáticos

Bloque I.

La conformación de la identidad personal
de los adolescentes

Temas:

1. El concepto de identidad personal. Características principales del proceso en la adolescencia.
2. La teoría de Erik Erikson, sus aportes a la comprensión de la identidad adolescente.
 - a) La importancia de las etapas previas y la influencia del contexto social en la identidad psicosocial.
 - b) Los conceptos de identidad difusa, moratoria y crisis de identidad.
 - c) Limitaciones de esta perspectiva teórica: la relatividad del modelo de desarrollo frente a la diversidad social y cultural.
3. La socialización y los contextos socioculturales en los procesos que permiten a los adolescentes reconocerse a sí mismos y a los demás.

Bloque II.

Los adolescentes y la redefinición de sus relaciones
en la familia y en la escuela

Temas:

1. La importancia de los estereotipos y de las representaciones sociales acerca de los adolescentes.
 - a) Las actitudes de los adultos hacia los adolescentes.
 - b) Los roles que la sociedad asigna a los adolescentes.
2. Los cambios en los vínculos familiares como resultado de las transformaciones vividas por los adolescentes
 - a) El proceso de distanciamiento y diferenciación con los primeros referentes y modelos.
 - b) Los tipos de familias y su papel en la búsqueda de autonomía, la toma de decisiones y la definición de valores personales.
3. La importancia del grupo de pares para que los adolescentes exploren nuevos modelos y referentes de identidad.
 - a) La autorreflexión y la exploración de situaciones nuevas como acciones para el desarrollo de la autonomía y la conformación de la identidad.
4. La escuela secundaria como espacio de aprendizaje y de relaciones personales entre adolescentes.

- a) La organización de la escuela secundaria y su papel como reguladora de la participación social de los adolescentes.
- b) Los adolescentes y su relación con la autoridad y los estilos de disciplina escolar en la escuela secundaria.
- c) La intervención del maestro en el proceso de conformación de la identidad de los adolescentes: el establecimiento de límites y su papel como facilitador del desarrollo de la autonomía.

Bloque III.

La sociedad, la cultura y los adolescentes

Temas:

1. Los cambios en la sociedad contemporánea.

a) El papel de los medios de comunicación en la construcción de las culturas juveniles: creación de un mercado de consumidores.

b) Los adolescentes y el uso de su tiempo libre.

2. La expresión creativa y crítica de los adolescentes y sus distintas manifestaciones: música, literatura, pintura, cine, entre otras.

a) Los diversos modelos como referentes para la expresión de los adolescentes: culturas hegemónicas, regionales, sociales, de género y de clase.

b) La capacidad de generar nuevos sentidos culturales en la producción de diversos "estilos".

3. Las aportaciones de las culturas juveniles a la cultura y al cambio social. La importancia del horizonte de futuro y de los proyectos personales para la consolidación de la identidad.

|Bibliografía

DESARROLLO DE LOS ADOLESCENTES III
IDENTIDAD Y RELACIONES SOCIALES
3º SEMESTRE

Bloques temáticos

Bloque I.

La conformación de la identidad personal
de los adolescentes

Bibliografía básica

- Fierro, Alfredo (1997), "Identidad personal", en Eduardo Martí y Javier Onrubia (coords.), *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*, Barcelona, ICE/Horsori (Cuadernos de formación del profesorado. Educación secundaria, 8).
- Woolfolk, Anita E. (1999), "La obra de Erikson", en *Psicología educativa*, María Elena Ortiz Salinas (trad.), 7a ed., México, Prentice Hall.
- Harter, Susan (1997), ["Desarrollo de la personalidad y de la identidad"] "Self and identity development", en S. Shirley Feldman and Glen R. Elliott (eds.), *At the threshold. The developing adolescent*, EUA, Harvard University Press.
- Harter, Susan (1997), ["Formación de la identidad"] "Identity Formation", en S. Shirley Feldman and Glen R. Elliott (eds.), *At the threshold. The developing adolescent*, EUA, Harvard University Press.

Bibliografía complementaria

- Erikson, Erik H. (1993), "Las ocho edades del hombre", en *Infancia y sociedad*, Buenos Aires, Ediciones Hormé.
- Erikson, Erik H. (1993), "Introducción a la parte cuatro", en *Infancia y sociedad*, Buenos Aires, Ediciones Hormé.
- Marcial, Rogelio (1996), "Identidad cultural", en *Desde la esquina se domina*, Zapopan, El Colegio de Jalisco.

Bloque II.
Los adolescentes y la redefinición de sus relaciones
en la familia y en la escuela

Bibliografía básica

- Lutte, Gérard (1991), "Los jóvenes en las representaciones sociales dominantes", en *Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*, Barcelona, Herder (Biblioteca de Psicología, 168).
- Steinberg, Laurence (1999), ["La autonomía] "Autonomy", en *Adolescence*, 5a ed., EUA, McGraw-Hill Collage.
- Marcial, Rogelio (1996), "Juventud y grupos de pares", en *Desde la esquina se domina*, Zapopan, El Colegio de Jalisco.
- Zubillaga Rodríguez, Ana Cristina (1998), "Los alumnos de secundaria ante la disciplina escolar", en Gabriela Ynclán (comp.), *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*, México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Onrubia, Javier (1997), "El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente", en Eduardo Martí y Javier Onrubia (coords.), *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*, vol. VIII, Barcelona, ICE/Horsori (Cuadernos de formación del profesorado).
- Entwisle, Doris R. (1997), ["Las escuelas y el adolescente"] "Schools and the adolescent", en S. Shirley Feldman y Glen R. Elliot, *At the Threshold. The Developing Adolescent*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

Bloque III.
La sociedad, la cultura y los adolescentes

Bibliografía básica

- Lutte, Gérard (1991), "Tiempo libre y consumo", en *Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*, Barcelona, Herder.
- Feixa, Carlos (1998), "De las culturas juveniles al estilo", en *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*, México, SEP-Causa Joven (JOVENes, 4).
- Feixa, Carlos (1998), "Las culturas juveniles en México", en *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*, México, SEP-Causa Joven (JOVENes, 4).
- Urteaga Castro-Pozo, Maritza (1996), "Flores de asfalto", en *JOVENes. Revista de estudios sobre juventud*, año I, núm. 2, octubre-diciembre, México, Causa joven.
- Reguillo, Rossana (1998), "El año dos mil, ética, política y estéticas: imaginarios, adscripciones y prácticas juveniles. Caso mexicano", en Mario Margulis et al., "Viviendo a toda". *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Santafé de Bogotá, Universidad Central-Siglo del Hombre Editores.
- Duschatzky, Silvia (1999), "Las bandas, una vuelta al *Far West*", en *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós (Cuestiones de educación).
- Duschatzky, Silvia (1999), "Más allá de la escuela: consumos y prácticas juveniles", en *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós (Cuestiones de educación).

Bibliografía complementaria

- Guichard, Jean (1995), "El proyecto: ¿categoría fundamental en el pensamiento del siglo XX?", en *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Augusto Herranz (trad.), Barcelona, Laertes (Psicopedagogía, 75).
- Guichard, Jean (1995), "Erik Erikson: identidad y proyecto", en *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Augusto Herranz (trad.), Barcelona, Laertes (Psicopedagogía, 75).
- Guichard, Jean (1995), "Taxonomía escolar, sentidos y proyectos", en *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Augusto Herranz (trad.), Barcelona, Laertes (Psicopedagogía, 75).

|Lecturas

|Bloque I

La identidad personal

*Alfredo Fierro**

Un perfil idóneo para resumir el perfil o patrón de comportamiento de una persona es el de identidad; y una forma de concebir lo que psicológica o comportamentalmente sucede en la adolescencia es mostrando el desarrollo de tal identidad en esa etapa. Los modelos evolutivos generales de estadios de la identidad destacan en particular cómo se configura y cambia a lo largo de la vida la imagen o concepto de uno mismo y suelen contener descripciones del desarrollo biográfico de ese autoconcepto. En él, L'Ecuyer (1985) señala seis etapas, caracterizadas mediante descriptores muy generales y formales, que aluden a jalones del desarrollo real del autoconcepto: emergencia, aserción, expansión, diferenciación, madurez y longevidad.

Hay otros modelos de desarrollo. El más conocido y popular se debe a Erikson (1968/1980), quien por otra parte hizo los primeros análisis y descripciones de la identidad personal a lo largo del ciclo vital y, en particular, en el momento de la adolescencia. Ésta, para Erikson, constituye el estadio clave y también crítico de formación de la identidad. Es verdad que tanto antes como después de la adolescencia hay etapas evolutivas diferenciadoras, cada una a su modo, de la identidad personal. Pero, aunque no empieza ni culmina en la adolescencia, es en ella donde el proceso, según Erikson, alcanza ese punto de sazón que permite vivir en sociedad como mujer o varón psicosocialmente "sano" o "maduro".

Componentes y estadios de la identidad

Identidad es, en Erikson, diferenciación personal inconfundible; es definición o, mejor, autodefinición de la persona ante otras personas, ante la sociedad, la realidad y los valores; y es, en fin, autenticidad, correspondencia de lo efectivamente desarrollado con lo germinalmente presagiado en el plan epigenético constitutivo del individuo. Cuatro elementos o niveles distingue Erikson en la identidad: a) sentimiento consciente de la identidad individual; b) el esfuerzo inconsciente por la continuidad del carácter personal; c) la síntesis del yo y sus correspondientes actos; d) la interior solidaridad con la identidad e ideales del grupo.

Aunque la identidad personal engloba todos esos componentes, seguramente el

* En Eduardo Martí y Javier Onrubia (coords.), *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*, Barcelona, ICE/Horsori (Cuadernos de formación del profesorado. Educación secundaria, 8), pp. 88-94.

elemento nuclear es la imagen psicológica que el individuo tiene de sí mismo: la autoconciencia de la propia identidad, la cual es de naturaleza psicosocial e incluye elementos cognitivos. El individuo se juzga a sí mismo a la luz de cómo advierte que le juzgan los demás, en comparación con otras personas y en el marco de los modelos culturales y valores valorativos dominantes. Ese juicio, en su mayor parte, permanece implícito, y no forzosamente es de naturaleza consciente y, en todo caso, da lugar a una conciencia o al menos un sentimiento de identidad característico en el adolescente, con intensa coloración afectiva, nunca neutral, sino de signo positivo o negativo, en la tristeza o bien la exaltación.

La adolescencia es el momento evolutivo de la búsqueda —y la consecución si va bien todo— de la identidad del individuo. El lugar que en la vida ocupa ese momento puede verse en el recuadro adjunto que recoge los grandes estadios, según Erikson, del desarrollo de la identidad, un desarrollo en el que la edad adolescente constituye un punto crucial de inflexión. En el cuadro 3, se recogen estos estadios.

Cuadro 3. Estadios de identidad según Erikson.

1. Lactancia: confianza (y reconocimiento frente a desconfianza). “Yo soy lo que espero recibir y dar”.
2. Infancia temprana: autonomía frente a vergüenza (y duda). “Yo soy lo que puedo querer”.
3. De 3 a 6 años: iniciativa (y anticipación de roles) frente a sentimiento de culpa. “Yo soy lo que me puedo imaginar que seré”.
4. Edad escolar: laboriosidad (e identificación con la tarea) frente a inferioridad. “Yo soy lo que puedo aprender para realizar”.
5. Adolescencia: identidad propiamente tal frente a confusión de identidad. “Yo soy lo que decido y me propongo ser”.
6. Primer periodo adulto: relación íntima frente a aislamiento. “Yo soy lo (los) que amo”.
7. Segundo periodo adulto: generatividad frente a estancamiento. “Yo soy lo que he sido capaz de engendrar, de crear”.
8. Madurez plena y vejez: integridad (y sentido) frente a desesperanza. “Yo soy aquello que sobrevive en mí”.

Considera este autor que cada estadio resulta de la resolución de una crisis de identidad y formula el logro típico de los estadios bajo la forma de antítesis que contrastan con los posibles fracasos correspondientes. El cuadro presenta los distintos estadios de la identidad según con los temas propios de cada uno de ellos y sus respectivas crisis, las consiguientes salidas ya en logro ya en fracaso, y las autodefiniciones —“yo soy...”— propias de una progresión vital de madurez lograda en cada estadio.

En la adolescencia, según este modelo, convergen los resultados de todas las identificaciones —en el sentido psicoanalítico del término— producidas en la pasada historia del individuo. Pero estas identificaciones son, a juicio de Erikson, de muy limitada utilidad funcional. La identidad es algo más que la mera suma de ellas o la consecuencia mecánica de su acumulación. Es propiamente su integración, su organización en una unidad personal capaz de funcionar en sociedad.

Tal integración no es fácil, igual que no lo es la adaptación a su nuevo rol; y entiende Erikson, por eso, que el adolescente necesita tomarse tiempo: necesita lo que él llama una “moratoria”, un aplazamiento para poder llegar a integrar los elementos de identificación y de identidad atribuidos por otros y adquiridos por él mismo en fases anteriores de su desarrollo y experiencia. El hecho, de naturaleza sociocultural, del aplazamiento de la entrada en el rol de adulto, trae consigo la consecuencia, esa otra de naturaleza conductual y psicológica, de un retraso en la maduración del yo adolescente, y también puede contribuir a determinar desajustes, inadaptaciones y conductas asociales.

Crisis de identidad

Todas las etapas de la vida pueden conocer crisis de identidad. Las crisis, a su vez, se entienden en el marco más general de circunstancias de estrés. Situaciones estresantes son las que llaman al afrontamiento, a algún género de acción bajo circunstancias en las cuales el sujeto carece de medios suficientes —habilidades, hábitos, recursos— para atenderlas. Las crisis de la vida constituyen una variedad vital —y existencial— del estrés durante un tiempo relativamente largo. Corresponden a acontecimientos, sea de ciclo vital o estrictamente biográficos, por que su naturaleza misma generan una situación permanente, irreversible o apenas reversible; que cambian drásticamente el entorno de una persona y, con ello, su existencia de la vida; que constituyen o pueden constituir rupturas en el crecimiento biosocial o bien en el ajuste a condiciones nuevas. Es el caso, desde luego, de la pubertad, en cuanto estresor vital de cierta duración, que suele conllevar una crisis de ese género.

Las características específicas de la crisis adolescente se asocian a factores varios: a) al inicio abrupto de los cambios puberales; b) a la prolongación de la duración de la adolescencia; c) a la falta de sincronización en los varios procesos de desarrollo, unos más precoces, otros rezagados, unos más constantes (los fisiológicos), otros más variables (intelectuales, morales, afectivos, sociales); d) a las presiones de la sociedad para que el adolescente se esfuerce por adquirir la madurez, la posición y la responsabilidad de adulto, mientras, por otro lado, a esos esfuerzos no les proporciona medios de efectivo logro; e) a la naturaleza poco realista de las expectativas forjadas en la fase preadolescente. Todo ello contribuye a favorecer la intensificación de un estrés transicional típico de la adolescencia, sobre todo en sus primeros años y así mismo a un fuerte desplie-

que de inestabilidad o reactividad emocional, irritabilidad y frecuentes cambios del humor.

La crisis de identidad en jóvenes y adolescentes es —como otras crisis— evolutivamente necesaria, pero no siempre o necesariamente dramática. El problema y el conflicto intergeneracional (jóvenes frente a adultos) forma parte integrante del proceso de génesis de identidad en cada nueva generación de adolescentes. Pero la crisis adolescente suele estar hoy en día ahondada y transida por la crisis de identidad en la sociedad, en la cultura: por la fragmentación en los valores y por el veloz ritmo del cambio social.

Para cada estadio, para cada logro en un determinado periodo evolutivo, señala Erikson el correspondiente malogro o fracaso. El malogro, extrañamiento o alienación de la identidad en la adolescencia, se hace presente en la “confusión” o, menos grave, en la “difusión” de la identidad. El estado de confusión consistiría en una paralización regresiva producida cuando el adolescente se halla expuesto a un conjunto de demandas y exigencias que no se siente capaz de atender a la vez: de intimidad sexual y física, de elección profesional, de hacerse un lugar en la sociedad, de autodefinición personal y social. En el caso más extremo, el adolescente puede llegar a elegir una “identidad negativa”, basada en todas aquellas identificaciones que en previos estadios críticos del desarrollo se le presentaron como más peligrosas e indeseables y, sin embargo, posibles. Por su parte, la difusión de la identidad pertenece a la psicopatología de la vida cotidiana del adolescente común. Se manifiesta en una merma de la laboriosidad, de la capacidad de trabajo y concentración, a veces en forma de dedicación exclusiva a una sola actividad, como un deporte, la lectura o la música, y en el sentimiento de una gran urgencia unida a cierta pérdida de la noción del tiempo como dimensión de la vida.

En la misma línea de Erikson, otros autores han profundizado y pormenorizado en sus análisis. Así, Loevinger (1976) ha elaborado e investigado el concepto de los “estatus” de identidad, concepto en el que reúne tanto el logro de la identidad cuanto sus diversas formas de fracaso o aplazamiento. Cuatro serían los “estatus” de identidad característicos de la adolescencia; a los de moratorio, difusión y logro de la identidad, señalados por Erikson, añade Loevinger el de “hipoteca” en los términos resumidos en el Cuadro 4.

Cuadro 4. “Estatus” de identidad en la adolescencia

<p>El adolescente puede hallarse, según Loevinger, en alguna de estas situaciones.</p> <ol style="list-style-type: none">1. El logro y realización: “estatus” de quienes, tras un periodo de crisis y de opción, se han encaminado a metas vocacionales e ideológicas bien definidas;2. de moratoria, estado propio de los que se hallan atrapados en plena crisis de identidad, en debate con cuestiones ideológicas y/o de qué hacer en la vida, con un vago compromiso personal;
--

3. de difusión de personalidad, típica de los adolescentes y jóvenes que, habiendo o no pasado por una experiencia o periodo de toma de decisiones, siguen indecisos sin situarse en una dirección vocacional e ideológica;
4. de "hipoteca" (*foreclosure*), "estatus" de identidad de aquellos individuos ya comprometidos en posiciones ideológicas y profesionales, pero impuestas o elegidas por los padres, más bien que adoptadas por propia decisión.

El caso es que, de hecho, la edad adolescente no siempre culmina en la adquisición de la identidad personal y de la independencia social. Circunstancias externas, como el aplazamiento cada vez más dilatado del acceso a la posición de adulto en forma de un puesto estable de trabajo, y circunstancias personales en la historia de la propia identidad (moratoria, difusión de identidad) pueden alargar considerablemente, mucho más allá de los años de maduración fisiológica, la ambivalente situación de independencia/dependencia que caracteriza a la adolescencia psicosocial. Hay adultos que, psicosocialmente, siguen siendo perpetuos adolescentes.

Del autoconcepto al proyecto

Un elemento vertebrador de la identidad personal es el autoconcepto o, mejor, el autoconocimiento, que inevitablemente conlleva connotaciones valorativas: de autoestima. A autoconcepto y autoestima ha solido atribuirse un papel determinante en muchos otros aspectos de la vida del adolescente, incluido el rendimiento académico. No es seguro que realmente sean determinantes, pero sí, desde luego, son concomitantes y están entre los indicadores más sensibles del modo en que los adolescentes van construyendo su identidad personal. Cómo se siente, cómo piensa acerca de sí mismo, cómo se valora, son factores decisivos, al menos como índices de una situación que no se agota con el asunto del autoconcepto.

En todo caso, el adolescente tiene gran necesidad de reconocimiento por parte de otros, necesita ver reconocida y aceptada su identidad por las personas —adultos o compañeros— que son significativas para él. Sin tal reconocimiento y aceptación (necesarios, aunque no suficientes) no puede alcanzar un buen concepto de sí mismo, una positiva autoestima. Necesita además, por otra parte, llegar a conocerse a sí mismo y organizar su experiencia pasada y presente en un relato coherente de su propia vida. El desarrollo de la identidad personal se vincula de manera estrecha con la propia historia pasada. Es en la adolescencia cuando el ser humano comienza propiamente a tener historia, es decir, a trazarla para su propio uso personal en forma de memoria biográfica, de interpretación de las pasadas experiencias y aprovechamiento de ellas para encarar los desafíos del presente y las perspectivas del futuro. El niño posee recuerdos, pero todavía no organizados en un relato personal, en memoria autobiográfica, en una reconstrucción de su propia historia. Es en la adolescencia cuando se comienza a tejer el propio relato de su

vida y en que ese relato empieza a formar parte de la personal identidad de cada uno.

Ahora bien, la identidad personal se define no sólo y no tanto por lo que uno es y ha sido, o por lo que hace y ha hecho; no menos se define por lo que uno proyecta ser y hacer. La elaboración de la memoria autobiográfica ha de ir y suele ir acompañada del proyecto de un futuro satisfactorio. En la adolescencia, comienza a hacerse patente y consciente la multiplicidad de proyectos de vida que cabe emprender, una variedad que puede incluso analizarse como pluralidad de “yoes” dentro de la persona. El adolescente ha de aprender a manejar esa multiplicidad interna suya, a manejarse dentro de ella para fraguar una identidad, que sólo será adaptativa si permanece flexible y, hasta cierto punto, múltiple. En el laberinto de tal multiplicidad de lo posible, en la edad adolescente empieza a hacerse sentir la difícil exigencia: no se adquiere una identidad personal sin laborioso proceso de toma de decisiones, de un optar que es adoptar a la vez que excluir y descartar.

El acto de optar por algo deriva y resulta de un preciso proceso de decisión en el que intervienen elementos de distinta naturaleza: cognitivos, afectivos, valorativos, de motivación. Decisiones y opciones las hay, por otra parte, de muy diferente naturaleza e importancia. Las decisiones más importantes y significativas, las opciones verdaderamente decisivas, tal como empiezan a presentarse en la adolescencia, son aquellas que le competen al propio sujeto; son también las más difíciles, porque uno mismo está medido de lleno en los distintos extremos de la alternativa y, porque, por lo general, hay que decidirse en medio de la incertidumbre.

Entre las decisiones a las que el adolescente se enfrenta está la de elegir una carrera, un lugar social, un camino en la vida, un rol relacionado con el tipo de profesión o de trabajo, algo que definirá mucho su papel en la sociedad. En muchos casos es también el momento de elegir una pareja sentimental, no quizá para toda la vida, pero sí al menos para la etapa juvenil. Hay otras decisiones de estilo de vida, de adhesiones a valores, que a menudo se adoptan en la adolescencia sin mucha reflexión, casi sin conciencia de ello. Un elemento esencial de la educación de adolescentes está en fomentar y orientar esa conciencia y, junto a eso, y sobre todo, favorecer la aparición de lo que cabe llamar “madurez decisional”, capacidad de tomar decisiones maduras relativas a uno mismo, y hacerlo en las condiciones en que los humanos nos vemos confrontados a adoptarlas: en circunstancias de información incompleta, con mal calibrado de las probabilidad y de las consecuencia en juego, en condiciones, en suma, de riesgo e incertidumbre. La orientación profesional o vocacional que los adolescentes necesitan requiere en ellos esa madurez para el proceso de toma de decisiones. La misma madurez vocacional —la capacidad de autodefinirse para un proyecto de vida en sociedad— forma parte de la madurez personal, de la capacidad de autodeterminación, a la que la educación en estos años ha de contribuir.

La vida humana se decide, en mayor o menor medida, en lo que la persona misma en algunos momentos decide. Verdad es, lo que al ser humano le sucede viene en máxima medida dado, determinado, por factores extraños a él: por un conjunto de circunstancias histórico-sociales que son la sustancia real del "destino". Pero, cualquiera que sea la extensión de lo que está en su mano, ser capaz de tomar decisiones acerca de uno mismo, de la propia vida, del propio futuro, es el reducto más firme de lo que llamamos "libertad" o autonomía; y es por eso, sin duda, la más necesaria de las capacidades. Haber aprendido a decidir es el mejor de los aprendizajes. Por eso, la madurez para decidir es uno de los elementos integrantes, quizá el central, de la madurez personal, que conviene alcanzar con la adolescencia.

En la edad de la infancia no se toman propiamente decisiones. El niño elige a veces, es verdad, pero su elección, por lo común, es de muy escaso alcance y de poca relevancia para el propio futuro. La vida del niño está demasiado en manos de los padres y de los adultos como para que sus propias opciones y acciones contribuyan a orientar mucho su rumbo actual o futuro. Es muy distinto en la adolescencia. Aunque todavía dependiente de los adultos, el adolescente adopta decisiones, meditadas o irreflexivas, que contribuyen a marcar mucho el rumbo de su vida. Para estos procesos de decisión necesita el adolescente un conocimiento de sí mismo y de la realidad, de las posibilidades y los límites que el contexto le ofrece, de sus propios límites y posibilidades, así como de sus intereses, preferencias y valores.

Con la adolescencia se empieza a tener conocimiento de cómo es uno mismo, a integrar los intereses, capacidades y valores propios, no sólo en planes de acción a corto plazo, sino en un proyecto de vida de más largo alcance. Un adolescente o joven está decisional y vocacionalmente maduro cuando sabe lo que quiere y lo que puede hacer en la vida, cuando se siente y está capacitado para desarrollar el proceso de decidirse a emprender un determinado camino vocacional, sentimental y vital, que tampoco tiene por qué estar perfilado al máximo, pero sí, al menos, esbozado, presagiado y buscado de manera flexible, en tanteo y ensayo, en disposición a cambio y rectificaciones de la dirección.

Bajo este punto de vista en la adolescencia la identidad personal aparece como "tarea" por delante, como proyecto de algo que está por construir y que hay que construir. La construcción de la personalidad, de la identidad, que viene gestándose desde la infancia, ha de adquirir ahora un perfil no definitivo, pero sí maduro. Eso no se hace por magia, ni tampoco es tarea de una hora. Eso lleva tiempo y no sólo tiempo; eso se lleva a cabo gracias a experiencias favorecedoras de la madurez, del proceso del hacerse, del devenir adulto. Y algunas de esas experiencias pueden y deben ser proporcionadas desde la educación formal. En los años adolescentes, la educación —no la mera instrucción, sino la educación integral de la persona, bajo un prisma ahora que es tutoría y orientación

educativa— ha de consistir en gran medida en asistencia y apoyo a la laboriosa construcción de la identidad personal que los adolescentes tienen delante de sí como tarea.

La obra de Erikson*

Anita E. Woolfolk

¿Usted qué haría?

Recuerde a un profesor que ayudó a conformar su sentido de quién es usted; sus aptitudes, aspiraciones o valores. ¿Qué fue lo que el profesor dijo o hizo que influyó en usted? ¿Qué edad tenía en esa época y cuáles eran sus sentimientos hacia el profesor? ¿Este profesor es un modelo para su trabajo con los estudiantes? ¿Por qué o por qué no? ¿Sabe de alguien más cuya decisión de la carrera recibió la influencia de un profesor o entrenador? ¿Qué papel jugó el profesor o entrenador?

El Trabajo de Erikson

Al igual que Piaget, Erik Erikson no se inició como psicólogo. De hecho, Erikson nunca se graduó de bachillerato. Pasó sus primeros años de edad adulta estudiando arte y viajando por Europa. Una reunión con Sigmund Freud en Viena resultó en una invitación por parte de Freud para estudiar el psicoanálisis. Luego Erikson emigró a Norteamérica para ejercer su profesión y escapar de la amenaza de Hitler.

En su trascendente obra *Childhood and Society* (1963), Erikson ofreció un marco básico para comprender las necesidades de la gente joven en relación con la sociedad en la que crecen, aprenden y a la que más tarde contribuyen. Sus últimos libros, *Identity, Youth, and Crisis* [Identidad, juventud y crisis] (1968) e *Identity and the Life Cycle* [Identidad y el ciclo vital] (1980), extendieron sus ideas. A pesar de que el planteamiento de Erikson no es la única explicación del desarrollo personal y social, lo seleccioné a fin de organizar nuestro estudio porque Erikson enfatiza el surgimiento del yo, la búsqueda de la identidad y las relaciones individuales con otras personas a través de la vida.

Después de estudiar las prácticas de educación que se imparte a los niños en varias culturas, Erikson concluyó que todos los humanos tienen las mismas necesidades básicas y que cada sociedad debe cubrir de algún modo esas necesidades. Los cambios emocionales y su relación con el entorno social siguen patrones similares en todas las sociedades. Este énfasis en la relación de la cultura con el individuo llevaron a Erikson a proponer una teoría **psicosocial**¹ del desarrollo.

Del mismo modo que Piaget, Erikson consideró el desarrollo como el paso a través de una serie de etapas, cada una con sus metas, intereses, logros y riesgos particulares. Las etapas son interdependientes: los logros de las etapas posteriores dependen de la manera en que se resolvieron los problemas en los primeros años. Erikson sugiere que

* “El trabajo de Erikson” en *Psicología Educativa*, Anita E. Woolfolk, Edit. Prentice Hall, 6ª Ed. México 1996, pp. 66-78.

¹ **Psicosocial:** Que describe la relación entre las necesidades emocionales del individuo con el entorno social.

en cada etapa, el individuo enfrenta una **crisis de desarrollo**². Cada crisis implica un conflicto entre una alternativa positiva y otra potencialmente nociva. La manera en que el individuo resuelve cada crisis tendrá un efecto duradero en la imagen que esa persona tiene de sí misma y en su perspectiva de la sociedad. Una resolución nociva de los problemas de las primeras etapas puede tener repercusiones negativas potenciales a lo largo de la vida, aunque en ocasiones es posible reparar el daño en etapas posteriores. Estudiaremos en forma breve las ocho etapas de la teoría de Erikson —o, como él las denomina, las “ocho edades del hombre”—. En la tabla 3.1 aparece una presentación resumida de las etapas.

TABLA 3.1 Ocho etapas de Erikson del desarrollo psicosocial

Etapas	Edad aproximada	Evento importante	Descripción
1. Confianza básica contra desconfianza básica	Del nacimiento a los 12-18 meses	Alimentación	El niño debe formar una primera relación amorosa de confianza con quien lo atiende o desarrollar un sentido de desconfianza.
2. Autonomía contra vergüenza/duda	18 meses a 3 años	Entrenamiento de control de esfínteres	Las energías del niño se dirigen hacia el desarrollo de habilidades físicas, incluyendo caminar, asir y controlar el esfínter. El niño aprende a controlarse pero puede desarrollar vergüenza y duda si no se maneja bien.
3. Iniciativa contra culpa	3 a 6 años	Independencia	El niño sigue haciéndose más asertivo y teniendo más iniciativa pero tal vez sea demasiado forzado, lo que puede tener como consecuencia sentimientos de culpabilidad.
4. Laboriosidad contra inferioridad	6 a 12 años	Escuela	El niño debe manejar las demandas del aprendizaje de nuevas habilidades o corre el riesgo de una sensación de inferioridad, fracaso e incompetencia.
5. Identidad contra confusión de rol	Adolescencia	Relaciones con compañeros	El adolescente debe lograr identidad en la ocupación, papel del género, política y religión.
6. Intimidad contra aislamiento	Edad adulta joven	Relaciones amorosas	El adulto joven debe desarrollar relaciones íntimas o sufrir sentimientos de aislamiento.
7. Capacidad generativa contra estancamiento	Edad adulta intermedia	Paternidad	Cada adulto debe encontrar alguna manera de satisfacer y apoyar a la siguiente generación.
8. Integridad del ego contra desesperación	Edad adulta avanzada	Reflexión sobre la vida y aceptación de la misma	La culminación es un sentido de aceptación de uno mismo y un sentido de realización.

Fuente: De Lester A. Lefton, *Psychology*, 5ª ed. Derechos reservados, 1994. por Allyn and Bacon. Reimpreso con autorización

Los años preescolares: confianza, autonomía e iniciativa

Erikson identifica la *confianza contra desconfianza* como el conflicto básico de la in-

² **Crisis de desarrollo:** Conflicto específico cuya resolución prepara el camino para la etapa siguiente.

fancia. En los primeros meses de vida, los bebés empiezan a descubrir si pueden depender del mundo que los rodea. De acuerdo con Erikson, el niño desarrollará un sentido de confianza si se satisfacen sus necesidades de alimento y atención con una regularidad cómoda. La cercanía y comprensión por parte de los padres en esta época contribuye en gran medida a este sentido de confianza (Bretherton y Waters, 1985; Isabella y Belsky, 1991). En este primer año, los niños están en la etapa sensoriomotriz de Piaget y apenas empiezan a aprender que están separados del mundo a su alrededor. Esta concientización forma parte de lo que hace que la confianza sea tan importante: los niños deben confiar en los aspectos de su mundo que sobrepasan su control (Bretherton y Waters, 1985).

La segunda etapa de Erikson, **autonomía**³ *contra vergüenza y duda*, marca el inicio del autocontrol y la confianza en sí mismo. Los niños pequeños son capaces de hacer cada vez más cosas por sí mismos. Deben comenzar a asumir importantes responsabilidades para el cuidado de uno mismo, alimentarse, ir al baño, vestirse.

Durante este periodo, los padres tienen que establecer una línea apropiada; deben ser protectores —pero no sobreprotectores—. Si los padres no mantienen una actitud de confianza y reafirmación y si no apoyan los esfuerzos de dominar las habilidades motrices básicas y cognoscitivas, es probable que los niños comiencen a sentir vergüenza; pueden aprender a dudar de sus habilidades para manejar el mundo en sus propios términos. Erikson piensa que los niños que experimentan demasiada duda en esta etapa carecerán de confianza en sus propias capacidades a lo largo de la vida.

Para Erikson, “la iniciativa agrega a la autonomía la cualidad de emprender, planear y realizar una tarea para estar activo y seguir el curso” (Erikson, 1963, página 255). Pero con la **iniciativa**⁴ se presenta la conciencia de que algunas actividades son prohibidas. A veces, los niños pueden sentir confusión entre lo que quieren hacer y lo que deben (o no deben) hacer. El desafío de este periodo es conservar un gusto por la actividad y al mismo tiempo entender que no se puede actuar con base en todos los impulsos.

De nuevo, los adultos deben establecer una línea apropiada, esta vez al supervisar sin interferir. Si no se permite a los niños que hagan las cosas solos, tal vez se desarrolle un sentido de culpa; pueden llegar a creer que lo que quieren hacer siempre está “mal”.

Los años escolares elementales e intermedios: laboriosidad contra inferioridad

En los primeros años escolares, los estudiantes desarrollan lo que Erikson llama un sentido de **laboriosidad**⁵. Empiezan a ver la relación entre la perseverancia y el placer

³ **Autonomía:** Independencia.

⁴ **Iniciativa:** Voluntad de iniciar nuevas actividades y explorar nuevas direcciones.

⁵ **Laboriosidad:** Afán de participar en un trabajo productivo.

de realizar una tarea. La crisis en esta etapa es la *laboriosidad contra inferioridad*. Para los niños de sociedades modernas, la escuela y el vecindario ofrecen un nuevo conjunto de desafíos que se deben equilibrar con aquellos del hogar. Asimismo, la interacción con los compañeros cada vez cobra mayor importancia. La capacidad del niño para moverse entre estos mundos y manejar actividades académicas y de grupo, al igual que amistades llevará a un sentido creciente de competencia. La dificultad con estos desafíos puede tener como consecuencia sentimientos de inferioridad.

Lineamientos:**Fomento de la iniciativa en el niño preescolar.****Aliente a los niños a que hagan sus elecciones y actúen de acuerdo con éstas.***Ejemplos*

1. Reserve un tiempo libre en que los niños puedan escoger una actividad o un juego.
2. En la medida de lo posible, evite interrumpir a los niños que están muy concentrados en lo que hacen.
3. Cuando los niños sugieran una actividad, trate de tomar en cuenta sus sugerencias o incorporar las ideas en las actividades de ese momento.
4. Ofrezca alternativas positivas: en lugar de decir, "No puedes comerte las galletas en este momento", pregunte, "¿Les gustaría comer galletas después del almuerzo o después de la siesta?".

Asegúrese de que cada niño tenga la oportunidad de experimentar el éxito.*Ejemplos*

1. Cuando presente un juego o habilidad nuevos, enséñelos por pasos sencillos.
2. Evite los juegos de competencia cuando la diferencia de habilidades en un grupo sea muy amplia.

Aliente los juegos de simulación con una amplia variedad de papeles.*Ejemplos*

1. Tenga disfraces y objetos que vayan de acuerdo con los cuentos que les gustan a los niños. Aliente a los niños a que actúen los cuentos o estructure nuevas aventuras para los personajes favoritos.
2. Observe los juegos de los niños para estar seguro de que nadie monopolice el papel de "profesor", "mamá", "papá" u otros héroes.

Sea tolerante con los accidentes y errores, sobre todo cuando los niños intenten hacer algo por sí mismos.*Ejemplos*

1. Utilice tazas y recipientes con los que sea más fácil verter sin derramar.
2. Premie los intentos, incluso cuando el producto sea insatisfactorio.

Adolescencia: la búsqueda de identidad

El aspecto central para los adolescentes es el desarrollo de una **identidad**⁶, que ofrecerá una base sólida para la edad adulta. Es evidente que el individuo ha estado des-

⁶ Identidad: La compleja respuesta a la pregunta "¿Quién soy?".

arrollando un sentido del yo desde la infancia. Pero la adolescencia marca la primera vez que se hace un esfuerzo consciente por responder una pregunta que en este momento implica presión, "¿Quién soy?" El conflicto que define esta etapa es la *identidad contra confusión del papel*.

¿A qué nos referimos con exactitud por identidad y qué implica la crisis de esta etapa del adolescente? Identidad se refiere a la organización de la conducta, habilidades, creencias e historia del individuo en una imagen consistente de sí mismo. Esto implica elecciones y decisiones deliberadas, en particular, con respecto de la vocación, orientación sexual y una "filosofía de la vida" (Marcia, 1987; Waterman, 1985). Si los adolescentes no logran integrar todos estos aspectos o si se sienten incapaces de elegirlos en absoluto, existe el riesgo de una confusión del papel.

Lineamientos

Fomentando la laboriosidad

Asegúrese de que los alumnos tengan la oportunidad de establecer metas realistas y de trabajar para alcanzarlas.

Ejemplos

1. Empiece con tareas breves, después siga con unas más largas. Observe el progreso de los alumnos por medio del establecimiento de puntos de verificación del mismo.
2. Enseñe a los estudiantes a establecer metas razonables. Escríbalas y haga que los alumnos lleven un diario de su progreso hacia las metas.

Dé a los estudiantes una oportunidad para demostrar su independencia y responsabilidad.

Ejemplos

1. Tolere los errores sinceros.
2. Delege a los alumnos tareas como regar las plantas del salón, recoger y distribuir el material, revisar el laboratorio de computación, calificar las tareas, llevar los registros de las formas que se regresan, etcétera.

Dé apoyo a los alumnos que parezcan desanimados.

Ejemplos

1. Utilice tablas y gráficas individuales que muestren el progreso de los alumnos.
2. Guarde algunas muestras de los primeros trabajos para que los alumnos puedan observar su progreso.
3. Tenga premios para quien mejore más, ayude más, trabaje más.

Condiciones de la identidad. Trabajando con la obra de Erikson, James Marcia y sus colaboradores han sugerido que los adolescentes tienen cuatro alternativas conforme hacen frente a sí mismos y sus opciones (Marcia, 1980; Schiedel y Marcia, 1985). La primera de estas es el **logro de identidad**⁷. Esto significa que luego de considerar las

⁷ **Logro de identidad:** Intenso sentido de compromiso con las elecciones de la vida después de la libre consideración de las alternativas.

opciones realistas, el individuo ha hecho elecciones y las procura. Al parecer, pocos estudiantes alcanzan esta condición a fines del bachillerato. La mayoría no son firmes en cuanto sus decisiones durante varios años más; los estudiantes que asisten a la universidad tal vez requieran un poco más de tiempo para decidir (Archer, 1982). La **hipoteca de la identidad**⁸ describe la situación de los adolescentes que no experimentan con diferentes identidades o consideran una variedad de opciones, sino que sólo se comprometen con las metas, los valores y estilos de vida de otras personas, por lo regular de sus padres. Por otro lado, la **identidad difusa**⁹ ocurre cuando los individuos no llegan a conclusiones acerca de quiénes son o qué quieren hacer con su vida, no tienen una dirección firme. Los adolescentes que experimentan difusión de la identidad tal vez hayan luchado de modo infructuoso por hacer elecciones o quizá hayan evitado pensar con seriedad sobre algunos aspectos en concreto.

Por último, los adolescentes que se hallan en medio de una lucha con las opciones experimentan lo que Erikson denomina una **moratoria**¹⁰. Erikson utilizó el término *moratoria* para describir un retraso en el compromiso del adolescente con las opciones personales y de ocupación. Este retraso es muy común y tal vez es saludable en los adolescentes modernos. Marcia amplía el significado de la palabra moratoria para incluir los esfuerzos activos por parte de los adolescentes por manejar la crisis y conformar una identidad. Erikson pensaba que los adolescentes de sociedades complejas experimentan esta *crisis de identidad* o periodo temporal de moratoria y confusión. En la actualidad, el periodo no se considera más como una crisis porque, para la mayoría de las personas, la experiencia es una exploración gradual en lugar de una catástrofe traumática (Baumeister, 1990). La tabla 3.2 presenta ejemplos de las cuatro alternativas de la búsqueda de identidad del adolescente.

TABLA 3.2 Niveles de identidad de Marcia

James Marcia sugirió cuatro niveles posibles para la identidad de los adolescentes. A continuación se presentan ejemplos de respuestas que recibió de adolescentes en cada condición a preguntas como: "¿Qué tan dispuesto estarías a renunciar a tus planes actuales para tu carrera si se presentara algo mejor?"

Logro de identidad: "Es difícil imaginar alguna cosa que en realidad sea mejor para mí. Creo que podría considerarlo, pero he pensado en mi decisión durante mucho tiempo; es lo correcto para mí."

Hipoteca de identidad: "No querría cambiar mis planes. Mi familia y yo hemos trabajado por esto desde que puedo recordar. En realidad, no puedo imaginar nada más, sólo me sentiría incómodo."

Difusión de la identidad: "En realidad no tengo ningún plan, de modo que debe haber algo mejor que el último par de cosas que se me han ocurrido. De cualquier manera, no sé en verdad qué podría funcionar para mí o qué podría hacer..."

⁸ **Hipoteca de la identidad:** Aceptación de las elecciones paternas de la vida sin considerar opciones.

⁹ **Identidad Difusa:** Personalidad incierta; confusión acerca de quién se es y qué se quiere.

¹⁰ **Moratoria:** Crisis de identidad; suspensión de las elecciones como resultado de conflictos.

Moratoria: "Ciertamente, podría estar dispuesto a cambiar. Pero me he estado enfocando en esta idea durante algún tiempo, analizándola desde todos los ángulos. Me está volviendo loco, pero casi he llegado al punto en que puedo decir que parece la mejor idea para mí. Pero aún no podría decir que estoy seguro".

Fuente: Con base en las ideas que encontró J. E. Marcia (1980), Identity formation in adolescence. En J. Adelson (editor), Handbook of Adolescent Psychology. Nueva York: Wiley.

Tanto el logro de la identidad como la moratoria se consideran alternativas saludables. La tendencia natural de los adolescentes de "probar identidades", experimentan estilos de vida y comprometerse con causas en una parte importante del establecimiento de una identidad firme. Pero los adolescentes que no pueden superar ni la etapa de difusión de la identidad ni la de hipoteca de la identidad tienen dificultades para ajustarse. Por ejemplo, los adolescentes y adultos jóvenes con identidad difusa con frecuencia se da por vencidos, confían sus vidas al destino o siguen el paso de la multitud, de modo que es más probable que abusen de drogas (Archer y Waterman, 1960). Los adolescentes con identidad hipotecada tienden a ser rígidos, intolerantes, dogmáticos y defensivos (Frank, Pirsch y Wright, 1990).

Orgullo étnico e identidad. Para todos los estudiantes, el orgullo en la familia y la comunidad forma parte de las bases para una identidad estable. Dado que los estudiantes de minorías étnicas son miembros tanto de una cultura mayoritaria como de una subcultura, en ocasiones les es difícil establecer una identidad clara. Los valores, estilos de aprendizaje y patrones de comunicación de la subcultura de los estudiantes pueden ser inconsistentes con las expectativas de la escuela y la sociedad más amplia, Si la lengua materna de los estudiantes no es el inglés, el problema puede ser aún más grave, en particular si la escuela da poco valor al idioma y la cultura de los estudiantes. Los esfuerzos especiales por fomentar el **orgullo étnico**¹¹ son de considerable importancia de modo que estos estudiantes no tengan un mensaje de que las diferencias son desventajas. Por ejemplo, las diferencias en el color de piel, pelo largo, vestido, dialecto o acento sólo son eso —diferencias—, no cualidades inferiores o superiores (Spencer y Markstrom-Adams, (1990).

La investigación indica que los miembros de grupos minoritarios que han logrado una identidad al explorar y adaptar valores tanto de su herencia étnica como de la cultura dominante tienen un sentido más fuerte de autoestima, se sienten más competentes y tienen más relaciones positivas con otras personas (Phinney y Alipuria, 1990). Cada uno de nosotros tiene una herencia étnica. Cuando los adolescentes de grupos mayoritarios son inteligentes y seguros sobre su propia herencia, también tienen más respeto por la herencia de los demás. Así, estudiar las raíces étnicas de todos los estudiantes debe fomentar tanto la autoestima como la aceptación de otras personas (Rotherham-Borus, 1994).

¹¹ **Orgullo étnico:** Autoconcepto positivo con respecto de nuestra herencia racial o étnica.

Enfoque en...

El trabajo de Erikson

- ¿Por qué se considera el trabajo de Erikson como una perspectiva psicosocial?
 - Describa las capacidades de un niño de preescolar que ha salido con éxito de la primera de las tres etapas de Erikson del desarrollo personal y social.
 - ¿Cómo podría responder un adolescente que experimenta hipoteca de la identidad a la pregunta, "¿Por qué seleccionaste esa especialización?"?
-

Más allá de los años escolares

Todas las crisis de las etapas de Erikson de la edad adulta implican la calidad de las relaciones humanas. La primera de estas etapas es la *intimidad contra aislamiento*. En este sentido, la intimidad se refiere a una disposición para relacionarse con otras personas en un nivel más profundo, a fin de tener una relación basada en más que una necesidad mutua. Alguien que no ha logrado un sentido de identidad con la fuerza suficiente tiende a tener miedo de verse abrumado o reprimido por otra persona y puede retirarse a un aislamiento.

El conflicto en esta etapa es la *capacidad generativa contra estancamiento*. La **capacidad generativa**¹² amplía la capacidad de interesarse por otra persona e implica atención y guía para la siguiente generación y para generaciones futuras. En tanto que la capacidad generativa se refiere con frecuencia a procrear y nutrir niños, el término tiene un significado más amplio. La productividad y la creatividad son características especiales.

La última de las etapas de Erikson es la *integridad contra desesperanza*, la cual se asocia con la muerte. Lograr la **integridad**¹³ implica consolidar nuestro sentido del yo y aceptar por completo su historia única e inalterable. Los individuos que no tienen la capacidad de alcanzar un sentimiento de realización y plenitud se hunden en la desesperanza.

Lineamientos

Apoyo para la formación de identidad

Proporcione a los alumnos varios modelos para la elección de una profesión y otros papeles de los adultos.

Ejemplos

1. Destaque modelos de la literatura y la historia. Tenga un calendario con las fechas de nacimiento de mujeres destacadas, líderes de las minorías o personas que hayan contribuido en forma poco conocida en la materia que esté impartiendo. El día que se conmemore el nacimiento de cada personaje, hable en forma breve sobre sus logros.
 2. Invite a personas que describan cómo y por qué eligieron su profesión. Asegúrese que to-
-

¹² **Capacidad generativa:** Sentido de interés por las generaciones futuras.

¹³ **Integridad:** Sentido de aceptación de uno mismo y realización.

da clase de trabajo y trabajadores estén representados.

Ayude a los alumnos a encontrar recursos para solucionar problemas personales.

Ejemplos

1. Aliéntelos a platicar con los orientadores o asesores de la escuela.
2. Analice los servicios potenciales exteriores.

Sea tolerante con las modas de los adolescentes, siempre y cuando no ofendan a los demás ni interfieran con el aprendizaje.

Ejemplos

1. Planifique sobre las modas de tiempos pasados (el cabello neón, pelucas, polveadas).
2. No imponga normas estrictas para vestir ni llevar el cabello.

Proporcione a los estudiantes una retroalimentación realista acerca de sí mismos.

Ejemplos

1. Cuando los alumnos se comporten mal o tengan un desempeño bajo, asegúrese de que comprendan las consecuencias de su comportamiento —los efectos que tiene en ellos mismos y en los demás—.
2. Dé a los estudiantes respuestas modelo o muéstreles los proyectos terminados de otros alumnos, de manera que puedan comparar su trabajo con buenos ejemplos.
3. Ya que los alumnos están “probando” papeles, mantenga éstos separados de la persona. Puede criticar el comportamiento sin criticar al alumno.

Comprensión de nosotros mismos y de los demás

Con la teoría de Erikson del desarrollo psicosocial como un marco de trabajo, ahora podemos examinar varios aspectos del desarrollo personal y social que repercuten a lo largo de la niñez y la edad adulta.

¿Qué es el autoconcepto? ¿Cómo llegamos a comprendernos a nosotros mismos y a otras personas? ¿Cómo desarrollamos un sentido de qué está bien y qué está mal —y estas creencias afectan nuestra conducta—? Verá que los desarrollos en estas áreas siguen patrones similares a aquellos que se trataron en el capítulo 2 para el desarrollo cognitivo. La comprensión de los niños de sí mismos primero es concreta y luego se torna abstracta. Las primeras perspectivas del yo y los amigos se basan en conductas y apariencias inmediatas. Los niños suponen que los demás comparten sus sentimientos y percepciones. Su pensamiento acerca de sí mismo y otras personas es simple, segmentado y limitado por reglas, además de que es inflexible y no está integrado en sistemas organizados. En su momento, tienen la capacidad de pensar en forma abstracta acerca de los procesos internos: creencias, intenciones, valores y motivaciones. Con estos desarrollos, el conocimiento del yo, de los otros y de las situaciones pueden incorporar cualidades más abstractas (Berk, 1994).

Autoconcepto y autoestima

El término **autoconcepto**¹⁴ forma parte de nuestra conversación cotidiana.

¹⁴ **Autoconcepto:** Nuestra percepción sobre nosotros mismos.

Hablamos de personas que tienen un “bajo” autoconcepto o de individuos cuyo autoconcepto no es “fuerte”, como si el autoconcepto fuera niveles de fluidos de un automóvil o un músculo que se debe desarrollar. En psicología, el término por lo general se refiere a “la composición de ideas, sentimientos y actitudes que las personas tienen de ellas mismas” (Hilgard, Atkinson y Atkinson, 1979, página 605). También podríamos considerar el autoconcepto como nuestro intento para explicarnos a nosotros mismos y elaborar un esquema (en términos de Piaget) que organiza nuestras impresiones, sentimientos y actitudes con respecto de nosotros mismos. Pero este modelo o esquema no es permanente, unificado o invariable. Nuestras percepciones varían de una situación a otra y de una fase de nuestra vida a la siguiente.

La **autoestima**¹⁵ es la evolución de nuestro propio autoconcepto. Si las personas tienen autoconceptos positivos —si “les agrada lo que ven en sí mismas”— decimos que tienen una autoestima alta. Con frecuencia los términos se emplean de manera alternativa, a pesar de que tienen significados distintos.

Cómo se desarrolla el autoconcepto. Los niños pequeños se ven a sí mismos en términos de su apariencia física, nombre, acciones y aptitudes, pero no tienen una noción de sus características permanentes o su “personalidad”. Conforme maduran, los niños pasan de perspectivas concretas y fragmentadas de sí mismos a perspectivas más abstractas, organizadas y objetivas que incluyen características psicológicas. En respuesta a la pregunta, “¿Quién es usted?”, una niña de 7 años de edad podría decir, “Soy una niña, tengo pelo castaño largo. Mi color favorito es el azul y mi comida predilecta son los machos”. Una niña de 9 o 10 años podría responder a la misma pregunta mencionando características como, “Soy graciosa y floja, pero soy inteligente para las matemáticas, a veces soy tonta”. Las descripciones de sí mismos de niños mayores incluyen cualidades interpersonales y sociales como amistoso, tímido, un buen miembro de equipo, una niña exploradora. Conforme entran a la adolescencia, los niños empiezan a pensar sobre sí mismos en términos de valores y actitudes abstractos. Como Erikson y Marcia apuntaron, las decisiones acerca de la religión, filosofía de la vida, creencias sexuales y opciones de carrera se convierten en parte del autoconcepto durante el bachillerato y la universidad, cuando se resuelven los factores de identidad.

Conforme los estudiantes maduran se presenta otro cambio. A partir del cuarto grado, al menos en el caso de los hombres, la autoestima tiende a incrementarse. Una excepción se presenta justo después de un cambio a una escuela nueva, en especial el ingreso al bachillerato. Hasta que los estudiantes se ajustan a las nuevas exigencias de los horarios y a la carga de trabajo, es probable que experimenten una baja de la autoestima.

Sin embargo, un estudio reciente encontró que mujeres y hombres no presentan el

¹⁵ **Autoestima:** El valor que cada uno de nosotros da a nuestras propias características, aptitudes y conductas.

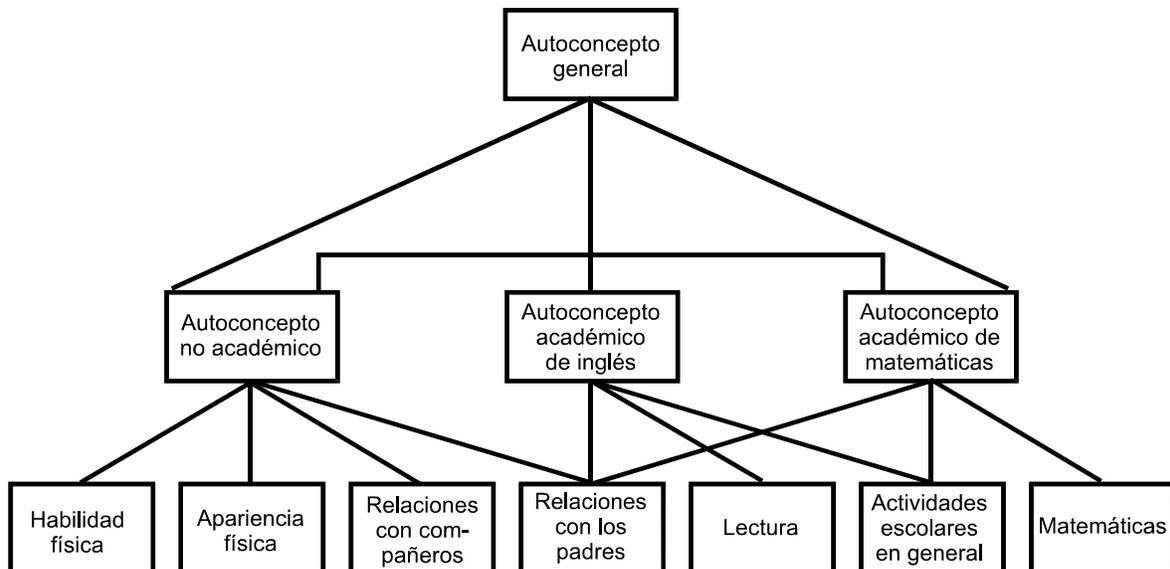
cambio en la autoestima durante la adolescencia. Las niñas, de 8 y 9 años, señalaron sentirse con confianza, asertivas y con autoridad sobre sí mismas, perspectivas limitadas de su futuro y su lugar en la sociedad y mucha menos confianza en sí mismas y las habilidades (American Association of University Women, 1991). Otros estudios indicaron que en el caso de la mayoría de los grupos étnicos (a excepción de los africanos estadounidenses), los hombres tienen más confianza en sus capacidades en la escuela, en particular en matemáticas y ciencias (Grossman y Grossman, 1994).

El desarrollo del autoconcepto del niño recibe la influencia de los padres y otros miembros de la familia en los primeros años, y de amigos, compañeros de escuela y profesores conforme el niño crece. Alrededor de los 7 años de edad, los niños tienden a verse a sí mismos en términos globales —si tienen un autoconcepto positivo suponen que son buenos en todas las áreas del desempeño (Harter, 1990)—. Pero al madurar, las perspectivas que los niños tienen de sí mismos adquieren una mayor diferenciación; es decir, entran en acción múltiples conceptos del yo. Por ejemplo, una niña de 11 años podría considerarse al mismo tiempo como una amiga fiel, un miembro apartado de la familia, una buena estudiante de matemáticas, una atleta descoordinado y demás. Como parte de esta diferenciación, surgen conceptos separados del yo como estudiante (autoconceptos académicos) y el yo más allá de la escuela (autoconceptos no académicos) (Byrne y Shavelson, 1986; Marsh, 1990; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976); En la figura 3.1 se presenta la estructura del autoconcepto.

FIGURA 3.1

ESTRUCTURA DEL AUTOCONCEPTO

Los estudiantes tienen muchos autoconceptos separados pero que a veces se relacionan. Al parecer, el sentido general del yo se divide por lo menos en tres autoconceptos independientes ligeramente relacionados: Inglés, matemáticas y actividades no académicas.



Fuente: H.W. Marsh y R. J. Shavelson (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierichal structure. Educational Psychologist, 20, página 114. Adaptado con autorización del editor y de de los autores.

Como puede apreciar, la perspectiva general de una persona sobre el yo se conforma de otros conceptos más específicos, los cuales incluyen los autoconceptos no académicos, autoconcepto en inglés y autoconcepto en matemáticas. Estos autoconceptos en el segundo nivel se conforman a su vez de concepciones separadas más específicas del yo, como concepciones acerca de la habilidad física, apariencia, relaciones con compañeros y relaciones con la familia (en particular con los padres), basadas en muchas experiencias y eventos como qué tan buenos somos para los deportes; cómo vemos nuestro cuerpo, piel o cabello; nuestras amistades; nuestras facultades artísticas; nuestras contribuciones a grupos comunitarios y así de modo sucesivo.

El autoconcepto evoluciona a través de la autoevaluación en diferentes situaciones (Shavelson y Bolus, 1982). De hecho, los niños y adolescentes se preguntan de manera continua, "¿Cómo lo estoy haciendo?" Comparan su desempeño con sus propios estándares y con el desempeño de sus compañeros. Asimismo, valoran las reacciones verbales y no verbales de personas importantes: padres, los mejores amigos, líderes y profesores. El concepto de la escuela también establece una diferencia. Los estudiantes que son buenos en capacidades matemáticas en una escuela promedio se sentirán mejor con respecto de sus capacidades matemáticas que los estudiantes que tienen las mismas habilidades pero asisten a escuelas de alto desempeño. Marsh (1990) denomina este concepto como el "efecto del pez grande y el estanque pequeño". La forma en que los individuos explican los éxitos o fracasos también es importante. Debemos atribuir nuestros éxitos a nuestras acciones, no a la suerte o ayuda especial, a fin de crear autoestima.

Autoconcepto y vida escolar. Los profesores tienen por lo menos dos preguntas que hacer acerca del autoconcepto: (1) ¿Cómo afecta el autoconcepto la conducta de un estudiante en la escuela? (2) ¿Cómo afecta la vida escolar el autoconcepto del estudiante?

En respuesta a la primera pregunta, al parecer, es más probable que los estudiantes con una mayor autoestima en cierto modo tengan más éxito en la escuela (Marsh, 1990), aunque la fuerza de la relación varía en gran medida, dependiendo de las características de los estudiantes y los métodos de investigación que se utilizan (Hansford y Hattie, 1982; Marsh y Colmes, 1990). Por otro lado, una autoestima más alta se relaciona con actitudes más favorables hacia la escuela, una conducta más positiva en el aula y mayor popularidad entre otros estudiantes (Cauley y Tyler, 1989, Metcalfe, 1981; Reynolds, 1980). Como estudiamos en el capítulo I, es evidente que saber que dos variables se relacionan (se correlacionan) no nos indica que una causa la otra. Tal vez un alto desempeño y popularidad lleven a un autoconcepto positivo o viceversa. De hecho, quizá funcione en ambas formas (Marsh, 1987; Shavelson y Bolus, 1982).

Esto nos lleva a la segunda pregunta de cómo afecta la escuela el autoconcepto. Good y Weinstein (1986) hacen esta observación:

La escuela es un lugar donde los niños desarrollan o no logran desarrollar una variedad de habilidades que llegan a definir el yo y la capacidad, donde se nutre la amistad con sus compañeros y donde se hace el papel de miembro de la comunidad, todo durante un periodo de desarrollo muy formativo. Por tanto, la creación de autoestima, competencia interpersonal, solución de problemas sociales y el liderazgo cobran importancia por su propio derecho y como un fundamento crítico de éxito en el aprendizaje académico. (p. 1095).

¿En realidad es importante la escuela? Un cambio reciente que siguió durante dos años a 322 alumnos de sexto grado afirma que así es. Hoge, Smit y Hanson (1990) encontraron que la satisfacción de los estudiantes con la escuela, su sentido de que las clases fueron interesantes y que los profesores tienen interés en ellos, al igual que la retroalimentación del profesor y las evaluaciones influyeron en la autoestima de los estudiantes. La retroalimentación del profesor y las calificaciones en asignaturas particulares afectaron los autoconceptos de esos sujetos. En educación física, las opiniones de los profesores tenían un poder especial en la conformación de las concepciones de los estudiantes sobre sus habilidades atléticas. Es interesante que programas especiales como el “alumno del mes” o la admisión a clases de matemáticas avanzadas tienen pocos efectos sobre la autoestima. (Relacione esto con el “efecto del pez grande y el estanque pequeño”.)

Así, los profesores pueden establecer una diferencia en la manera en que los estudiantes consideran sus habilidades en asignaturas particulares. ¿Qué pueden hacer los profesores dada esta responsabilidad? Las recomendaciones de la tabla 3.3 son un inicio.

TABLA 3.3 Sugerencias para fomentar la autoestima

- | | |
|---|---|
| 1. Valorar y aceptar a todos los alumnos, por sus intentos así como por sus logros. | 8. Acepte al estudiante aun cuando deba rechazar una de sus conductas un resultado particular. Los estudiantes tienen que sentir confianza, por ejemplo, en que reprobar una prueba o recibir una reprimenda en clase no los hará “malas” personas. |
| 2. Crear un clima física y psicológicamente seguro para los alumnos. | 9. Recuerde que al autoconcepto positivo crece con base en el éxito en la vida cotidiana y a partir de ser valorado por personas importantes en el entorno. |
| 3. Esté alerta de sus propias tendencias personales (todos tenemos algunas tendencias y expectativas). | 10. Fomente que sus estudiantes asuman la responsabilidad de sus reacciones a los eventos; muéstreles que tienen opciones en la forma en como responden. |
| 4. Asegúrese de que sus procedimientos para enseñar y agrupar a sus alumnos en realidad sean necesarios, no sólo una manera conveniente de manejar los problemas de los estudiantes o de evitar contacto con algunos alumnos. | 11. Establezca grupos de apoyo o de “compañeros de estudio” en la escuela y enseñe a los estudiantes cómo alentar a los demás. |
| 5. Aclare los estándares de evaluación; ayude a los estudiantes a aprender a evaluar sus propios logros. | 12. Ayude a los estudiantes a establecer metas y objetivos claros; dé una lluvia de |
| 6. Modele métodos apropiados de autocritica, perseverancia y autorrecompensa. | |

7. Evite comparaciones y competencias destructivas; aliente a los alumnos a competir con sus propios niveles de desempeño.

ideas acerca de los recursos con que cuenta para alcanzar sus metas.

13. Destaque el valor de los diferentes grupos étnicos —de sus culturas y sus logros—.

Fuentes: Información de J. Canfield (1990), *Improving students' self-esteem*, *Educational Leadership*, 48(1) pp. 48-50; M.M. Kash y G. Borich (1978), *Teacher behavior and students self-concept* (Menlo Park, California: Addison-Wesley); H. H. Marshal (1989), *The development of self-concept*, *Young Children*, 44(5) pp. 44-51.

El yo y los demás

Conforme buscamos nuestra propia identidad y formamos imágenes de nosotros mismos en varias situaciones académicas y sociales, también buscamos y creamos maneras de comprender a otras “personas de importancia” a nuestro alrededor. Los niños aprenden a verse a sí mismos como separados y ver a los demás también como personas independientes, con sus propias identidades. ¿Cómo aprendemos a interpretar lo que otros piensan y sienten?

Intención. Alrededor de los 2 años, los niños tienen un sentido de intención, por lo menos de sus propias intenciones. Anunciará, “Voy a comprar un perrito” o “Quiero un empardado de mantequilla de maní”. Pueden decir con firmeza ¡Lo tiré sin querer! A los dos y medio o tres años, los niños amplían el entendimiento de la intención de otras personas, los niños de preescolar más grandes quienes se juntan con sus compañeros son capaces de acciones separadas intencionalmente y no intencionales y reaccionar en forma correspondiente. Por ejemplo, no se enojarán cuando otro niño golpee por accidente su torre de bloques. Pero los niños agresivos tienen más problemas para valorar la intención. Es probable que ataquen a cualquier persona que destruya su torre, aun si es en forma accidental (Berk, 1994; Dodge y Somberg, 1987). Conforme los niños maduran, son más capaces de valorar y considerar las intenciones de otros.

Adopción de la perspectiva de otras personas. Los niños muy pequeños no comprenden que otras personas pueden tener diferentes sentimientos y experiencias. Pero esta **capacidad para la adopción de perspectivas**¹⁶ se desarrolla con el paso del tiempo hasta una edad bastante avanzada en los adultos. Robert Selman implementó un modelo de cinco etapas para describir el desarrollo de la adopción de perspectivas. Considere esta situación:

Holly es una niña de 8 años a quien le gusta subirse a los árboles. Es la mejor escaladora de árboles del vecindario. Un día al subirse en un árbol, se cae del tronco pero no se lastima. Su padre la ve caer. Se molesta y le pide que prometa no subirse más a los árboles. Holly lo promete.

Más tarde ese día, Holly y sus amigos se encuentran a Sean. El gatito de Sean está atrapado en un árbol y no puede bajar. Es necesario hacer algo de inmedia-

¹⁶ **Capacidad para la adopción de perspectivas:** Comprensión de que otras personas tienen diferentes sentimientos y experiencias.

to o el gatito puede caer. Holly es la única que escala árboles bastante bien para alcanzar el gatito y bajarlo, pero recuerda la promesa que hizo a su padre. (Selman y Byrne, página 805)

Si se presenta este problema a niños de diferentes edades y se les hacen preguntas como, "Si Holly sube al árbol, ¿debe castigársele?" "¿Su padre comprenderá si ella sube al árbol?" "¿Sean entenderá por qué Holly tiene dificultades para decidir qué debe hacer?" Los niños darán respuestas como las que aparecen en la tabla 3.4. Conforme los niños maduran, toman en cuenta más información. Se percatan de que diferentes personas pueden reaccionar de manera distinta ante la misma situación. Desarrollan la capacidad de analizar las perspectivas de varias personas implícitas en una situación desde el punto de vista de un observador objetivo e inclusive pueden imaginar la forma en que influirán diferentes valores culturales o sociales en las percepciones del observador (Berk, 1993).

Enfoque en:...

Comprensión de nosotros mismos y de los demás

- Diferencia entre autoconcepto y autoestima.
- ¿Cómo cambia el autoconcepto conforme se desarrolla el niño?
- Describa los cambios que ocurren en la adopción de perspectivas conforme los estudiantes maduran.

TABLA 3.4 Cinco etapas de Selman de adopción de perspectivas

Las respuestas de los niños al dilema de Holly demuestran cambios con respecto del desarrollo en la adopción de perspectivas, la capacidad de imaginar qué piensan y sienten otras personas.

Etapa	Edad	Descripción	Respuesta típica al dilema de "Holly"
Adopción de perspectiva sin diferencia	3-6	Los niños reconocen que el yo y los demás pueden tener diferentes pensamientos y sentimientos, pero con frecuencia confunden los dos.	El niño predice que Holly salvará al gatito porque no quiere que se lastime y piensa que el papá de Holly se sentirá igual que ella por subir al árbol: "feliz, le gustan los gatitos".
Adopción de perspectivas sociales e informativas	5-9	Los niños entienden que pueden resultar diferentes perspectivas porque la gente tiene acceso a diferente información.	Cuando se pregunta al niño cómo reaccionará el padre de Holly cuando sepa que subió al árbol, éste responde, "Si él no supiera nada sobre el gatito, se enojaría. Pero si Holly le enseña el gatito, podría cambiar de opinión".
Adopción de perspectivas autoreflexivas	7-12	Los niños pueden "ponerse en los zapatos de otra persona" y ver sus propios pensamientos, sentimientos y conducta desde la perspectiva de la otra persona. También	Cuando se pregunta al niño si Holly piensa que debería ser castigada, dice "no, Holly sabe que su papá comprenderá por qué subió al árbol". Esta respuesta supone que el punto de vista de Holly recibe la influencia de su padre al "ponerse en sus zapatos" y comprender por qué salvó al gatito.

Adopción de perspectivas de terceras partes	10-15	Los niños pueden separarse de una situación de dos personas e imaginar cómo se ven el yo y los demás desde la perspectiva de un tercero imparcial.	Cuando se pregunta al niño si Holly debería ser castigada, dice, "no, porque Holly pensó que era importante salvar el gatito. Pero también sabe que su papá le dijo que no se subiera a los árboles. De modo que sólo pensaría que no debería ser castigada si pudiera hacer que su papá comprendiera por qué tuvo que subir al árbol". Esta respuesta va más allá de la situación inmediata para ver tanto las perspectivas de Holly como las de su padre al mismo tiempo.
Adopción de perspectivas sociales	14 - Adulto	Los individuos entienden que la adopción de perspectivas de terceros puede verse influida por uno o más sistemas de valores sociales.	Cuando se pregunta al individuo si Holly debe ser castigada, éste contesta, "no. El valor del trato humano de los animales justifica la acción de Holly. La apreciación de su padre de este valor hará que no la castigue".

Fuente: De Laura E Berk, *Infants, Children, and Adolescents*, p. 467. Derechos reservados 1993 por Allyn and Bacon. Reimpreso con autorización.

Desarrollo de la personalidad y de la identidad.*

Susan Harter

Desarrollo de la personalidad y de la identidad

Supongamos que pedimos a una típica niña de 15 años que se describa a sí misma como persona, que nos dé una descripción verbal de sí misma. ¿Qué rasgos recalcaría y de qué manera esa descripción nos permitiría darnos cuenta del concepto que tiene de sí misma la adolescente? Lo siguiente es una descripción de la personalidad, entresacada de descripciones de sí misma que representan los temas más sobresalientes que surgen.

¿Cómo soy como persona? ¡Complicada! Soy sensible, amistosa, comunicativa, popular y tolerante, aunque también puedo ser tímida, cohibida y hasta aborrecible. ¡Aborrecible! Me *gustaría* ser amistosa y tolerante todo el tiempo. Ese es el tipo de persona que quiero ser y me decepciono cuando no lo soy. Soy responsable, hasta estudiosa de vez en cuando, pero por otra parte también soy holgazana, porque si eres demasiado estudiosa, no serás popular. No suelo hacerlo tan bien en la escuela. Soy un apersona bastante alegre, sobre todo con mis amigos, con quienes hasta puedo ser peleonera. En casa, es más probable que me sienta ansiosa cuando estoy cerca de mis padres. Esperan que todas mis calificaciones sean dieces. ¡No es justo! Me preocupa de que manera *podría* tener mejores calificaciones. Pero eso me mortificaría a los ojos de mis amigos. Por eso suelo estar bastante tensa en casa, o ser sarcástica, ya que mis padres nunca quitan el dedo del renglón. Pero en realidad no comprendo cómo puedo cambiar tan rápido. Quiero decir, ¿cómo puedo estar alegre un minuto, ansiosa al siguiente y luego ser sarcástica? ¿Cuál es la *verdadera* yo? Algunas veces me siento falsa, sobre todo cerca de los chicos. Digamos que pienso que algún chico podría interesarse en invitarme a salir. Trato de actuar de manera diferente, como Madonna. Me porto coqueta y amante de la diversión. Y entonces todo el mundo, quiero decir *todos* los que me rodean me miran como pensando ¡qué soy totalmente rara! Entonces me cohíbo y me turbo y me vuelvo radicalmente introvertida, ¡y ya no sé

* “Self and identity development”, en S. Shirley Feldman y Glen R. Elliot (eds.), *At the Threshold. The Developing Adolescent*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1997, pp. 352-368. [Traducción de la SEP realizada con fines didácticos, no de lucro, para los alumnos de las escuelas normales].

quien soy realmente! ¿Sólo estoy tratando de impresionarlos o de qué se trata? Pero de todas maneras realmente no me importa lo que piensen. Quiero decir, no *quiero* que me importe. Sólo quiero saber lo que piensan mis amigas íntimas. No puedo ser yo misma con mis padres. No me entienden. ¿Qué saben *ellos* de lo que es ser adolescente? Me tratan como si todavía fuera chica. Por lo menos en la escuela, la gente te trata más como adulto. Eso vuelve las cosas confusas. Quiero decir, tengo muchas *ideas*. Mi amiga Cerril y yo hablamos de ser aeromozas, o maestras, o enfermas, veterinarias, tal vez madres, o actrices. Sé que *no* quiero ser mesera o secretaria. Pero ¿cómo se decide todo esto? Realmente no sé. Quiero decir, pienso mucho en eso, pero no lo puedo resolver. Hay días en los que desearía volverme inmune ¡a mí misma!

Esta narrativa personal ejemplifica numerosas características prototípicas de la descripción de uno mismo durante la adolescencia media. Somos testigos de un autorretrato introspectivo expresado en el lenguaje de los rasgos de la personalidad (aborrecible, tolerante, introvertida, popular, alegre, deprimida), muchos de los cuales parecen ser contradictorios. Entresacamos que la manifestación de diferentes personalidades en distintos contextos sociales es causa de preocupación, ya que el adolescente lucha para reconciliar esas diferentes personalidades y para determinar cual es el “verdadero yo”. La experimentación con el personaje propio, y la determinación de si éste provoca afirmación o denigración de parte de los demás, suele ser una experiencia emocional para el adolescente preocupado por el desafío de la definición de sí mismo. Esta introspección no se limita al presente sino que se extiende a la personalidad futura de uno, lo que a uno le gustaría ser.

Sin embargo, estos procesos no ocurren dentro de un vacío introspectivo. La personalidad es una construcción social. Por ejemplo, el grupo de compañeros cobra mucha importancia como fuente de valores, de orientaciones, de retroalimentación y de comparación social. Las expectativas, evaluaciones y exhortaciones de los padres también tienen un papel importante y bien pueden entrar en conflicto con los valores de la cultura de los compañeros. Por consiguiente, “En busca de la identidad” define un drama importante que se descubre en la escena central durante la adolescencia, con un reparto complicado de personajes que no siempre hablan con la misma voz.

En este capítulo examinaré primero aquellos factores que dan origen a esas características típicas del concepto de sí mismo del adolescente. La adolescencia representa un fascinante periodo de transición, marcado por la emergencia de nuevas capacidades cognitivas y cambiantes expectativas sociales que, en conjunto, moldean y afectan profundamente la propia naturaleza del concepto de sí mismo. Los adolescentes que recorren exitosamente el proceso del desarrollo de la identidad llegan a adquirir un sentido claro y consolidado de verdadera identidad que es realista y que incorporan, el que servi-

rá de base a un posterior desarrollo de la identidad. Cuando no se logra salir con éxito de esta agua, pueden originarse varios riesgos psicológicos potenciales, entre ellos: un concepto de sí mismo distorsionado o irreal, la incapacidad de integrar la personalidad a muchos papeles, conflictos ante aparentes contradicciones de la personalidad, manifestaciones inadaptables o perturbadoras de identidades falsas y definiciones de la identidad que no responden, sobre todo, a los criterios y deseos de los demás. Cualquiera de éstos puede obstaculizar el desarrollo de un sentido integrado, incorporado de la identidad que promoverá la búsqueda de una identidad futura significativa.

Ahondaré entonces en el tema de la evaluación propia, centrándome en la autoestima del adolescente. ¿Por qué algunos de los jóvenes tienen su identidad en gran estima en tanto que otros tienen muy poca autoestima? ¿Qué origina esas diferencias y sobre qué base se elaboran las evaluaciones tanto específicas como generales de la personalidad? ¿Son esas actitudes relativamente estables, o bien son susceptibles de cambio?

Por lo demás, ¿qué impacto, si lo hay, tiene una baja o alta autoestima en las reacciones emocionales y la conducta de los adolescentes? ¿Qué función desempeña la autoestima en las vidas de los adolescentes? Las publicaciones revelan que la autoestima positiva sirve de defensa ante la tensión y suele asociarse con una amplia gama de estrategias productivas de adaptación. Además, se vincula claramente con mayor motivación y estados emocionales positivos. En cambio, los individuos con baja autoestima corren más riesgo de trastornos emocionales y de conducta tales como ansiedad, depresión y falta de motivación o energía. Las manifestaciones de la conducta se observan a menudo en tendencias suicidas, delincuencia y problemas de conducta, así como en trastornos alimenticios. En este capítulo consideraremos dos procesos específicos y resultados relacionados de la conducta que tienen implicaciones en la salud mental: procesos de volverse contra uno mismo, que llevan a depresión y conducta suicida, y procesos en los que la personalidad se rebela en contra de los demás o de la sociedad, dando por resultado problemas de conducta y delincuencia.

Por último consideraremos la definición de uno mismo en el contexto de la formación de la identidad. Es decir, no sólo los adolescentes deben llegar a definir, integrar y evaluar sus atributos específicos propios, sino que también deben considerar los papeles más generales que adoptarán en una sociedad más amplia, incluyendo sus identidades ocupacionales, religiosas y políticas. Exploraremos los procesos que convergen para provocar crisis de identidad y su resolución al formar una nueva identidad y, asimismo, el contexto psicológico competidor, es decir, la necesidad de preservar un sentido de continuidad de la personalidad a través del tiempo. A lo largo del capítulo, se prestará atención al papel tanto del sexo como de la pertenencia étnica en su influencia en el desarrollo de la personalidad y la identidad.

La naturaleza del concepto de sí mismo del adolescente

Evidencias considerables revelan que existe un cambio que va del desarrollo de las descripciones relativamente concretas del exterior social y de conducta personal en la niñez a descripciones de uno mismo más abstractas que definen nuestro interior psicológico en la adolescencia. Como lo reveló la narración del inicio de este capítulo, las descripciones de sí mismo suelen incluir una variedad de rasgos personales e interpersonales: amistoso, aborrecible, tolerante, popular, cohibido, peleonero, sensible. Además, los adolescentes describirán en general emociones, deseos, motivos, actitudes y creencias, como en la narración introductoria donde la adolescente se describía a sí misma apenada, deprimida, alegre, holgazana, estudiosa, e incluía ideas acerca de la manera en que deseaba ser y no deseaba ser. De modo que la mirada introspectiva se orienta hacia adentro, hacia aquellos atributos privados de la personalidad que son en gran medida invisibles: pensamientos y sentimientos internos, algunos de los cuales son reales, otros hipotéticos. Muchos de los atributos que surgen al final de la adolescencia incluyen creencias y criterios morales que se incorporan gradualmente a una filosofía personal con implicaciones en el desarrollo de la identidad propia.

Las descripciones de sí mismo a menudo representan abstracciones de la personalidad: generalizaciones de orden superior vueltas posibles por los adelantos cognoscitivos que emergen durante el periodo al que Piaget llamó pensamiento operativo formal. Es decir, ahora el adolescente puede incorporar descripciones concretas de su personalidad (por ejemplo, buen escuchador, capaz de considerar el punto de vista del otro) a una generalización de orden superior acerca de su identidad, como por ejemplo "tolerante", aunque es poco probable que el individuo aprecie a fondo los bloques de construcción de dichas abstracciones. Para considerarse a sí mismo "sensible", se deben combinar potencialmente atributos tales como ser comprensivo, amistoso y solícito. El juicio de que uno es "moral" requiere una integración compleja de las conductas propias en relación con los valores propios o de la sociedad. Esas generalizaciones abstractas acerca de la personalidad no suelen ser observables y a menudo son hipotéticas; es decir, requieren más inferencias acerca de las características latentes propias de las descripciones concretas que dan de sí mismo los niños.

Es interesante observar que esta nueva habilidad para describir la personalidad de modo más abstracto es una espada de dos filos. Aunque las abstracciones son estructuras cognoscitivas adelantadas desde el punto de vista del desarrollo, se separan de las conductas concretas, observables y por consiguiente son más susceptibles de distorsión. Por consiguiente, el concepto de sí mismo del adolescente se vuelve más difícil de confirmar y, a menudo, es menos realista. Aquí encontramos una paradoja interesante del desarrollo; es decir, esos adelantos hacia nuevos niveles cognoscitivos pueden originar *desventajas*. Así, los adolescentes enfrentan el riesgo particular de desarrollar conceptos

inexactos de sí mismos, que a su vez pueden conducir a una variedad de conductas inadaptadas. Por ejemplo, la sobrestimación de la capacidad personal puede llevar, por un lado, a la elección entusiasta de desafíos destinados al fracaso o, por otro lado, a evitar el desafío a fin de proteger un sentimiento de competencia frágil e irreal. Quienes *devalúan* sus capacidades también son propensos a evitar los desafíos y a desarrollar reacciones emocionales, como ansiedad o depresión, que pueden después interferir con su funcionamiento.

¿Qué factores pueden mitigar que el adolescente desarrolle ese concepto irreal de sí mismo, debido a los inconvenientes potenciales anunciados por el pensamiento abstracto? Como lo revela nuestra narración prototípica, la comparación con los demás, la confianza en criterios normativos y la sensibilidad a las opiniones de los demás son poderosos elementos de socialización en el proceso de formación del concepto de sí mismo. La identidad es una construcción social; es decir, el concepto de sí mismo representa, en gran medida, la incorporación de las actitudes de la personalidad que personas importantes consideran fundamentales. Los padres, los compañeros de clase, los amigos íntimos, en particular, representan la fuente principal de dicha retroalimentación. Estas valoraciones personales vienen a definir lo que Cooley llamó la "identidad del espejo". Mead describe también la manera en que se incorporan las opiniones en forma de un "otro generalizado", amalgamando esas actitudes, si es posible, para construir la personalidad. Así, en la medida en que el adolescente está armonizado con las opiniones de otras personas importantes, esta retroalimentación puede compensar dichas tendencias introspectivas hacia la distorsión. Pero en la medida en que las opiniones de los demás están distorsionadas o tal vez en conflicto entre sí, dificultando entonces la elaboración de otro *generalizado*, el adolescente puede tener apuros para establecer una descripción de sí mismo relativamente realista.

El análisis de Damon y Hart ofrece una perspectiva interesante del desarrollo, acerca de estos procesos. Observan que en la niñez y en la adolescencia temprana, los juicios acerca de sí mismos dependen mucho de la comparación social, de criterios normativos, de similitudes sociales y de conductas que incrementan las interacciones interpersonales y el atractivo social. Sin embargo, existe un esperado cambio normativo al final de la adolescencia, hacia los atributos propios definidos en términos de ciencias personales y de criterios incorporados. Su análisis implica que los individuos que no avanzan a esta etapa sino que siguen dependiendo sobre todo de criterios y comparaciones sociales pueden estar en riesgo porque no han desarrollado el sentido incorporado, relativamente estable de identidad que constituirá la base del subsecuente desarrollo de la identidad.

Diferenciación de la personalidad en múltiples campos

Además de los cambios del desarrollo en la naturaleza de los atributos propios, la identidad también pasa por una diferenciación, un proceso que caracteriza a la mayoría de los sistemas del desarrollo. Las categorías de la descripción personal proliferan con el desarrollo a medida que se dispone de más nombres de rasgos y abstracciones. La necesidad de un creciente número de campos de descripción y de evaluación de sí mismo ha sido documentada por quienes adoptan un enfoque multidimensional. Por ejemplo, el perfil de percepción de sí mismo de Harter para adolescentes identifica ocho campos específicos que pueden discriminarse por medio de procedimientos de análisis factorial: competencia escolar, competencia laboral, competencia atlética, aspecto físico, aceptación social, amistad cercana, atractivo romántico y comportamiento. En cambio, los instrumentos de Harter para niños requieren de menos campos.

Es evidente que se tiene un mayor apoyo de la creciente diferenciación del concepto de sí mismo en la adolescencia con base en los hallazgos que revelan que las descripciones de sí mismos varían en los diferentes roles y contextos sociales, por ejemplo, la personalidad con el padre, con la madre, con un amigo íntimo, en una relación romántica y con los compañeros, así como la personalidad en el papel del estudiante, en el trabajo y como atleta. Las presiones de socialización requieren que los adolescentes desarrollen distintas personalidades en sus diferentes roles. Como lo reveló la narración al principio de este capítulo, la personalidad con los padres puede ser deprimida, sarcástica y responsable; la personalidad con los amigos puede ser sensible, alegre y pendenciera; mientras que con alguien en quien se está románticamente interesado la personalidad puede ser amante de la diversión y coqueta, así como confusa y tímida. Aunque la diferenciación de la personalidad representa un adelanto en el desarrollo, sigue vigente una tarea del desarrollo relacionada; integrar esos múltiples conceptos de sí mismo en una teoría unificada y consistente de la identidad. A este respecto, el período de la adolescencia plantea retos especiales.

Integración de múltiples conceptos de sí mismo en una teoría unificada de la personalidad

Un tema importante en la literatura acerca de la personalidad adulta es la necesidad de integrar nuestros múltiples atributos en una teoría de la identidad o de la personalidad que sea coherente y unificada. Epstein ha afirmado convincentemente que la teoría de la identidad, al igual que cualquier teoría científica formal, debe satisfacer ciertos criterios, uno de los cuales es la consistencia interna. Es decir, la teoría de la identidad que se tiene será impugnada por evidencias que son inconsistentes con el retrato que se ha elaborado de uno mismo o por postulados de la teoría que parecen ser contradictorios.

Debido a la creación de múltiples conceptos de sí mismo durante la adolescencia la

tarea de integrar estas diversas percepciones de sí mismo se vuelve particularmente problemática. Porque al mismo tiempo que el adolescente se enfrenta a presiones de socialización para que diferencie su identidad en múltiples roles, los adelantos cognoscitivos —con emergencia de las operaciones formales— ejercen presión para la *integración* y la formación de una teoría coherente, internamente consistente de la identidad. Sin embargo, estas habilidades operativas formales en ciernes representan también inconvenientes. El adolescente parece desarrollar primero las herramientas conceptuales para *detectar* inconsistencias en la identidad por medio de los roles y sólo después desarrolla la capacidad cognoscitiva de *integrar* esas aparentes contradicciones. La narración de muestra ilustra el primer dilema ya que esta niña, en media adolescencia, no entiende por qué puede estar alegre y, sin embargo, también deprimida o ser sarcástica, preguntándose “quien es la verdadera yo”.

Los estudios del desarrollo documentan que durante la adolescencia media (de los 14 a los 15 años), los individuos no sólo detectan inconsistencias en sus diversas identidades relacionadas con sus roles (con los padres, amigos, compañeros románticos), sino que esas contradicciones también lo turban y confunden mucho, más que en el caso de los grupos de más jóvenes (11 a 12 años de edad) o de mayores (17 a 18 años).

Los comentarios típicos de adolescentes jóvenes, a los que no preocupa una contradicción potencial, incluyen: “Bueno, eres gentil con tus amigos y después malo con la gente que no te trata con amabilidad; no hay problema”. “Creo que sólo pienso en una cosa de mí mismo a la vez y no pienso en la otra jamás hasta el día siguiente”. Cuando se le preguntó por qué no le preocupaban atributos opuestos, una niña de 13 años declaró: “Es una pregunta estúpida: ¡no me peleo conmigo misma!”.

Sin embargo, entre adolescentes medios, los comentarios cuentan una historia bastante diferente. “Creo en verdad que soy una persona feliz y deseo serlo con todo el mundo, pero me deprimó con mi familia y en verdad me enoja porque no es así como deseo ser”, observó un niño de 14 años. Al describir un conflicto en sus relaciones románticas, una niña de 15 años exclamó: “¡Odio ponerme tan nerviosa! Desearía no ser tan inhibida. La verdadera yo soy muy platicadora; sólo quiero ser natural, pero no puedo serlo”.

Los adolescentes mayores, que ya no experimentan conflictos, dieron el siguiente tipo de explicaciones: “Algunas veces es divertido ser peleonero pero otras veces sólo deseas estar tranquilo; realmente necesitas ser ambos con buenos amigos”. “Puedes ser tímido en una cita y, luego, comunicativo con amigos porque se es diferente con distintas personas; no puedes ser siempre la misma persona y tal vez no debes serlo”. “Algunas veces soy muy feliz y otras me deprimó, simplemente soy una persona caprichosa”.

¿Por qué la detección de las inconsistencias o la afiliación ante ellas en la teoría personal de la identidad deben alcanzar el máximo en la adolescencia media? La teoría

del desarrollo cognoscitivo de Fischer ofrece una respuesta parcial. Fischer distingue varios niveles en el pensamiento operacional formal. En el primer nivel de "abstracciones simples", los adolescente jóvenes pueden *elaborar* abstracciones acerca de la identidad (por ejemplo, tolerante, aborrecible, enérgico, sarcástico, sociable, tímido, alegre, depresivo). Pero aún no puede comparar cognoscitivamente esas abstracciones entre sí. Como resultado de ello, los adolescentes jóvenes tienden a no detectar o a no interesarse en atributos propios que son opuestos potenciales.

Las habilidades cognoscitivas necesarias para comparar dichas abstracciones ("los mapas abstractos", en términos de Fischer) no emergen sino hasta la adolescencia media. Con el advenimiento de la capacidad de relacionar atributos entre sí, ahora el individuo puede evaluar los postulados de su teoría propia y determinar si son consistentes internamente, como resultado de ello, la oposición de los atributos propios (como tolerante contra aborrecible, alegre contra deprimido) se vuelve dominante y muy molesta.

El conflicto debe disminuir, según la teoría de Fischer, al final de la adolescencia con la emergencia de los "sistemas abstractos". Este nuevo nivel cognoscitivo trae consigo la capacidad de integrar abstracciones simples en abstracciones de orden superior compatibles acerca de la identidad. Así, los atributos alegre y depresivo pueden combinarse en la abstracción de orden superior "caprichoso". El adolescente mayor puede, asimismo, resolver atributos contradictorios en sus roles al afirmar que es flexible o adaptable, incluyendo de esa manera aparentes inconsistencias en abstracciones generalizadas acerca de su personalidad. Por ello, las habilidades cognoscitivas más avanzadas permiten al adolescente tardío coordinar e interpretar atributos propios diversos.

Otra estrategia para reducir el conflicto potencial entre atributos propios en oposición es adoptar una postura filosófica hacia el aspecto deseable o normal de comportarse de manera diferente en distintos roles. Por ejemplo, los adolescentes tardíos afirman que "no sería normal actuar de la misma manera con todo el mundo; actúas de una manera con tus amigos y de manera diferente con tus padres, así es como debe de ser"; o "Es bueno ser capaz de ser diferente con distintas personas en tu vida, serías muy extraño y también muy aburrido si no fueras así". Al adoptar esta postura, los adolescentes tardíos parecen adoptar el modelo puesto en práctica por los adultos, a saber, que puede ser deseable la consistencia en un rol, pero no necesariamente la consistencia *con* todos los roles. De hecho, Vallacher afirma que la construcción de diferentes personalidades representa más diferenciación que inconsistencia *per se*.

Los jóvenes enfrentan riesgos potenciales a medida que avanzan por estas etapas del desarrollo de la diferenciación y después integración de múltiples conceptos de sí mismos. La imposibilidad de integrar dichos conceptos de sí mismos puede dar por resultado una personalidad patológicamente fragmentada. Otra posibilidad es que el conflicto causado por la conciencia que se tiene de los múltiples conceptos propios no disminuya,

llevando a una continua angustia, que puede ser de inadaptación. Es interesante observar que el conflicto acerca de atributos opuestos dentro de su personalidad se vuelven particularmente sobresalientes así como problemáticos. Sin embargo, los varones parecen manejar con más facilidad sus múltiples personalidades en diferentes roles, ya que se ha demostrado que sus roles son considerados más independientes los unos de los otros; por consiguiente, tienen menos necesidad de considerar sus relaciones, y de esta manera así mismos, como armoniosamente integradas.

Elaboración de las personalidades real e ideal

Hemos visto la manera en que la creación de múltiples personalidades relacionadas con los roles plantean desafíos al desarrollo de una identidad unificada y coherente. Otro de estos retos se presenta con la capacidad que está emergiendo en el adolescente de construir personalidades ideales o imaginarias además de las reales. Con el advenimiento de las operaciones formales se presenta la capacidad de pensar acerca de lo *hipotético*, una inclinación que a menudo se orienta a la personalidad. Por ello las descripciones de sí mismo del adolescente incluyen referencias a las personalidades futuras, aunando imágenes positivas y negativas de lo que se puede llegar a ser, como lo reveló nuestra narración inicial. La mayoría de los estudios han examinado tanto los ideales o aspiraciones positivas como la falta de consistencia entre las personalidades ideales y reales.

En tanto que la capacidad de elaboración de dicha discrepancia representa un adelanto cognoscitivo, se considera también que la magnitud de la inconsistencia entre las personalidades real e ideal es indicio de adaptación. Además se ha sugerido que diferentes tipos de discrepancias originan distintas formas de angustia. Por ello, la falta de consistencia entre la personalidad real y la que se *desearía* tener produce emociones relacionadas con abatimiento tales como decepción, insatisfacción, depresión (de nuestra narración: "me gustaría ser amigable y tolerante todo el tiempo. Es el tipo de persona que *quiero* ser y me decepciona cuando no lo soy"). En cambio, la discrepancia entre la personalidad real y la que se siente que se *debería* tener produce emociones relacionadas con la agitación tales como temor, una sensación de amenaza, inquietud ("Me preocupa de qué manera podría tal vez tener mejores calificaciones").

Los hallazgos de las investigaciones revelan que, durante la adolescencia media, la diferencia entre la personalidad ideal y real es más grande que en la adolescencia temprana o en la tardía. Aunque gran parte de las publicaciones sugieren que dicha diferencia es debilitante, Markus y Nurius introdujeron el concepto de "personalidades posibles", sugiriendo una función *motivacional*. Es decir, las personalidades posibles representan la personalidad tanto deseada como temida y funcionan como incentivo que aclaran las personalidades positivas (por ejemplo, conseguir un trabajo bien pagado, ser amado por su

su familia, ser reconocido y admirado) puede guiar hacia estados futuros deseados, en tanto que los atributos de las posibles personalidades negativas (desempleo, soledad, ser ignorado por la sociedad) pueden indicar lo que debe evitarse.

Las posibles personalidades necesitan relacionarse no sólo con objetivos futuros distantes sino también con atributos propios deseados o temidos en el presente. De hecho, los adolescentes suelen manifestar esas posibles personalidades, asumiendo las características de personalidades alternativas deseadas, y a veces indeseables. Esta experimentación con roles puede anunciar otra fuente potencial de tensión entre múltiples personalidades en forma de preocupación y confusión acerca de las personalidades verdadera y falsa, que a menudo se perciben divididas. Nuestra narración de una descripción de sí misma ejemplifica dichos conflictos.

La investigación realizada por Harter y Lee revela que los adolescentes distinguen claramente entre las personalidades verdadera y falsa. Es más probable que manifiesten la conducta de la personalidad falsa en situaciones románticas o al salir con una pareja y con sus compañeros de clase, y menos factible que lo hagan con amigos cercanos, mientras que el nivel con los padres es intermedio. Las motivaciones para manifestar una conducta de personalidad falsa son diversas. Existen cuatro razones primarias; impresionar a los demás; experimentar con nuevas conductas o roles; porque los demás los obligan a ello; y porque los demás no comprenden o aceptan la personalidad verdadera. En ciertos casos, los adolescentes refieren tener aversión a su conducta de personalidad falsa, en tanto que en otros casos la encuentran aceptable.

Sin embargo, se sabe poco acerca del grado en que las personalidades falsas pueden ser formas normativamente adaptables de experimentación o protección en oposición a las de inadaptación, manifestaciones "impelidas" que se perciben como fachadas falsas, vacías. En las publicaciones clínicas, los fenómenos de "personalidad falsa" parten de fracturas en los procesos normales de identificación con los valores de los padres, que llevan a una sensación de enajenación de la personalidad básica real o validada. Estas rutas patológicas a una sensación de identidad falsa deben ser distinguidas de la conducta de los adolescentes apropiada a la etapa que está experimentando con diferentes roles en busca de su verdadera identidad. A pesar de evidencias normativas limitadas, podemos, no obstante, apreciar la manera en que la necesidad de enfrentarse a las personalidades verdadera *versus* falsa, así como real *versus* ideal y presente *versus* futura, constituye una tarea formidable. Estos retos constituyen gran parte de la preocupación del adolescente por entender su identidad.

Preocupaciones acerca de la identidad

El periodo de la adolescencia origina un cambio dramático hacia la introspección. La aceptación de sí mismo irreflexiva de la niñez se desvanece y "lo que antes eran ver-

dades propias no cuestionadas se vuelven ahora hipótesis propias problemáticas y se inicia la búsqueda de la verdad acerca de la identidad”.

Al describir la timidez tortuosa de este periodo, Erikson observó que los adolescentes, en su búsqueda de una identidad coherente, a menudo se encuentran mórbidamente preocupados por lo que parecen ser a los ojos de los demás y por la manera en que deben relacionar sus roles y habilidades antes cultivados con los prototipos ideales del día. Las elaboraciones teóricas más recientes acerca de esta introspección describen la adolescencia *temprana* como un periodo en el que se da un torpe interés por convencer de la identidad *que* tengo. Al individuo le preocupa en particular la existencia y función de la personalidad *mental*, incluyendo los procesos tanto conscientes como inconscientes. Durante la adolescencia *tardía* hay un cambio en el tema de *qué* o *quién* soy, ya que se busca establecer límites propios y elegir de manera más clara los múltiples “yo” que brindan un panorama de la identidad muy poblado.

El advenimiento del pensamiento operacional formal [...] es considerado por la mayoría un requisito previo de la introspección del adolescente. La simple capacidad de pensar acerca de nuestro pensamiento, de reflexionar acerca de hechos internos, no se desarrolla por completo hasta este periodo. Selman sugiere que la adquisición de la toma de perspectiva también es esencial, ya que primero se debe estar consciente de que los demás están observando y evaluando la identidad. Al adoptar la perspectiva del otro observador, el individuo es capaz de observar la personalidad, de reflexionar acerca de ella y evaluarla.

Con el advenimiento de cualquier nueva capacidad cognoscitiva se presenta la dificultad de controlarla y aplicarla en forma eficaz. Esta dificultad puede observarse en la aplicación de las habilidades de juicio en perspectiva e introspectivo. Por ejemplo, al adolescente se le dificulta diferenciar sus propias preocupaciones mentales de lo que los demás están pensando de él o ella, lo que conduce a una forma de egocentrismo conocido como “audiencia imaginaria”. Los adolescentes asumen falsamente que los demás están preocupados por su conducta y su aspecto como lo están ellos mismos. En nuestra narración ilustrativa, la que habla siente que “todo el mundo, quiero decir *todos los demás* ¡me están mirando como si pensarán que soy totalmente rara!”.

Es interesante observar que la incapacidad de controlar y aplicar de manera eficaz las nuevas estructuras cognoscitivas puede dar por resultado no sólo una falta de diferenciación entre la identidad y los demás, como en el caso de la audiencia imaginaria, sino también una diferenciación excesiva o irreal. La última tendencia puede observarse en forma de egocentrismo que Elkind ha identificado como la “fábula personal”. Al recrear la historia de su vida personal, el adolescente asevera que sus pensamientos o sentimientos sólo han sido experimentados por él. Nadie más puede llegar a comprender o experimentar el embeleso de su arrebató, la intensidad de su desesperación. Es muy posible

que a los padres se les aparte en este aspecto. Como exclama nuestra narradora adolescente: "Mis padres... no me comprenden. ¿Qué saben ellos de lo que es ser un adolescente?".

La audiencia imaginaria y la fábula personal pueden también ser interpretadas en un marco de referencia más psicodinámico. Se produce un conflicto tremendo por la necesidad de renunciar a los padres interiorizados, omnipotentes, cuyo amor debe ser reemplazado por visiones narcisistas de la personalidad. Desde esta perspectiva, la audiencia imaginaria lleva a cabo una función restauradora, contribuyendo en estas visiones de la personalidad. Aunque el joven desea permanecer vinculado con sus padres, también tiene el impulso de separarse, de diferenciarse de ellos y de establecer límites propios claros, si no es que rígidos. La elaboración de una fábula personal, en la que las experiencias propias son tan diferentes que son únicas, representa una interpretación comprensiblemente extrema que sirve para imponer los límites necesarios entre el o y los demás. Josselson ha identificado otra función más de la preocupación del adolescente acerca de su identidad, que es brindar el terreno en el que se puede descubrir qué aspectos de la personalidad son maleables. Consideraremos este tema después.

Fluctuaciones en la personalidad

Debido a la lucha activa del adolescente con múltiples personalidades relacionadas con sus roles, incluyendo discrepancias entre sus identidades actuales e ideales así como tensión entre las verdaderas y las falsas, no ha de sorprender que la personalidad del adolescente fluctúa a lo largo del tiempo y conforme a las situaciones. En nuestra narración ilustrativa, la adolescente se queda perpleja ante dichas vacilaciones: "En realidad no comprendo cómo puedo cambiar tan rápido. Quiero decir, ¿cómo puedo estar alegre un minuto, ansiosa al siguiente y luego ser sarcástica?". La ansiedad que provocan las fluctuaciones en los atributos personales durante la adolescencia media fue antes descrita desde la perspectiva del desarrollo cognoscitivo. La transición a cualquier nueva etapa suele resultar en dificultades en el control de las estructuras cognoscitivas recién adquiridas, que a menudo se manifiestan en un pensamiento de todo o nada. Por ello, el adolescente puede experimentar un atributo en una situación específica, el atributo opuesto es una situación diferente y ser incapaz de coordinar cognoscitivamente esas distintas percepciones de sí mismo.

Rosemberg, en su referencia metafórica al "concepto de sí mismo barométrico" del adolescente, se centra en la manera en que los factores de socialización influyen en la volatilidad de la personalidad durante este periodo. El adolescente está muy preocupado por la impresión que causa en los demás, debido a su dependencia de lo que los demás piensan acerca de su identidad. Pero también se le dificulta presagiar las impresiones de los demás y esto lleva a la ambigüedad acerca de lo que realmente es su identidad.

Además, la volatilidad del concepto de sí mismo también se fomenta por el hecho de que diferentes personas en distintos roles o contextos tienen diferentes impresiones de la personalidad. Esta complejidad crea una retroalimentación contradictoria, que resulta en incertidumbre acerca de la personalidad. Además, la tentativa de experimentación de roles lo lleva a adoptar tentativamente, y a abandonar sin dificultad, una variedad de roles. Por ejemplo, nuestra adolescente prototipo describe de modo conmovedor sus intentos por adoptar la personalidad de Madonna. En la medida en que uno se observa actuando estos diversos y, a menudo, contradictorios roles, se llega a experimentar la personalidad como altamente mutable.

Por último, la condición ambigua de la adolescencia en la sociedad norteamericana contribuye a la confusión. Puesto que no hay parámetros de edad claros que señalen cuándo se inicia o termina este periodo, se puede ser tratado como niño por algunos como adulto por otros y como de una condición incierta por otros, con los que se tienen relaciones. En nuestra descripción prototípica de sí misma, la narradora expresa su confusión ante la manera en que es tratada como “niña” por sus padres pero más como adulto en la escuela. Debido a dichas fluctuaciones, frente a la dependencia del adolescente de las opiniones de los demás, sin duda alguna las propias evaluaciones que haga de su personalidad variarán.

En esta sección, abordé sobre todo las fluctuaciones a corto plazo en las descripciones que hacen de sí mismo los adolescentes, indicando la manera en que se combinan los factores para producir una sensación de identidad-de-camaleón en los diferentes roles sociales. A continuación examinaré los juicios de mayor evaluación de la identidad que los adolescentes hacen de sus atributos específicos y de qué manera éstos afectan los niveles de su autoestima global.

Autoestima del adolescente

Supongamos que ahora pedimos a la misma adolescente que nos dio la anterior descripción narrativa de su personalidad que la *evalúe*, que nos indique qué *provoca* que se guste o no se guste como persona. Las dimensiones típicas que emplean los adolescentes para evaluar la personalidad quedan plasmadas en la siguiente narración:

¿Qué tanto me gusta el tipo de persona que soy? Bueno, me gustan algunas cosas de mí, pero no me gustan otras. Me da gusto ser popular ya que para mí es importante tener amigas. Pero en el colegio no he obtenido tan buenos resultados como los chicos que son realmente inteligentes. Por eso ser inteligente no es tan importante. Excepto para mis padres. Siento que los traiciono cuando no obtengo los buenos resultados que esperan. Pero lo que realmente me importa es cómo me veo. Si me gusta cómo me veo, entonces me gusta mucho la persona que soy. No me entiendan mal. Quiero decir, no me parezco exactamente a Ma-

donna aun cuando trato de actuar como ella. Pero comparada con otras niñas de mi escuela, soy bastante guapa. Hay otra cosa acerca de lo mucho que me gusta el tipo de persona que soy. Es importante lo que los demás piensan, sobre todo los demás chicos del colegio. Importa si les gustas. También me importa lo que mis padres piensan de mí. También he cambiado. Empezó cuando pasé a secundaria. Me deprimí mucho. Pensé que sería sensacional, que me sentiría adulta, y luego vi a todos esos nuevos chicos mayores que realmente lo tenían todo y yo no. Me sentí tan mal. Hubo aquel día, en el que odié la manera en que me veía y no fui invitada a aquella fiesta tan importante, y luego me dieron una horrible tarjeta de reporte, de manera que durante un par de días pensé que más valdría abandonarlo todo. Quiero decir, ¿para qué molestarme en levantarme al otro día?, ¿Qué objeto tiene? ¿A quién le importa? Estaba decepcionando a mis padres, ya no era guapa, no era después de todo tan popular y las cosas nunca mejorarían. Hable con Cerril, mi mejor amiga, y eso me ayudó un poco, pero ¿qué sabe ella realmente? Quiero decir, es mi mejor amiga, por consiguiente ¡desde luego me aprecia! Quiero decir, su opinión no cuenta realmente. Lo que importa es lo que todos los demás piensan y desean. Era mucho más fácil para mi hermano. Se unió a una pandilla y decidieron que lo que pensaban era lo realmente importante, y dejó de preocuparse por los chicos de la escuela, o por mis padres, o hasta la sociedad. Eso fue lo que hizo y se acepta a sí mismo. Pero yo a mí no, no en este momento

Factores que influyen en la autoestima global

A pesar de cientos de estudios acerca de la autoestima del adolescente este cuerpo de investigaciones, hasta recientemente, no ha conducido a una descripción comprensiva o coherente. Las definiciones ambiguas de la elaboración, los inadecuados instrumentos de medición y la falta de teoría han plagado las investigaciones acerca de la autoestima. Hoy día hay una creciente aceptación de que la autoestima se expresa mal con mediciones que combinan evoluciones de diversos campos, tales como la competencia escolar, la aceptación social, el comportamiento y la apariencia, en una sola puntuación que lo resume todo (como el *Coopersmith Self-Esteem Inventory*). Dicho procedimiento oculta las importantes distinciones de evaluación que los adolescentes son capaces de hacer, dando por resultado que la puntuación total sea, en el mejor de los casos, ambigua, y en el peor, sin sentido. Un enfoque más fructífero es abordar distintos campos del concepto de sí mismo por separado, ya que los adolescentes suelen tener conceptos de sí mismos diferentes en cada una de esas áreas. Además, tienen un concepto de autoestima global (es decir, qué tanto les gusta, aceptan o respetan la identidad como persona) que puede ser indagado en forma independiente mediante un grupo propio de preguntas.

El campo también ha cambiado su énfasis de una mera demostración de los *correlativos* de autoestima a una consideración más atenta de sus *determinantes*. Dos programas de investigación con base teórica, uno de Harter y otro de Rosenberg, empleado procedimientos de evaluación que satisfacen muchas de las objeciones hechas antes, consideran el tema de qué provoca que algunos adolescentes se acepten como personas en tanto que no sucede con otros. Cada uno parte de los legados teóricos de William James y de Charles Horton Cooley.

Para James, los individuos poseen un sentido general de autoestima así como juicios de sí mismos más discretos acerca de sus competencias en campos específicos. El sentido global de aprecio que se tiene se basa en lo adecuadamente que uno se comporta en campos en los que se considera que el éxito es importante. Una elevada autoestima resultaría razonable, si se lograran resultados adecuados en los campos considerados importantes. Se tendría una baja autoestima si uno se sintiera inadecuado en esos mismos campos. El éxito en las áreas valoradas no importantes por el individuo tendría muy poco impacto en la autoestima. Como lo señala nuestra adolescente prototípica, la popularidad y el aspecto son mucho más importantes, con respecto a cuánto se acepta ella misma como persona, que la competencia escolar.

En cambio, Cooley, así como Mead, postuló que la identidad era una construcción social que implicaba la incorporación de las actitudes de las personas importantes. Por ello, el individuo imita las actitudes que los demás tienen hacia él; estas evaluaciones reflejas definen entonces lo que Cooley describió metafóricamente como la "identidad del espejo". Ahora bien, como lo dice nuestra narradora prototípica: "Es importante lo que los demás piensan, sobre todo los demás chicos de la escuela. Importa si *ellos* te aprecian".

Se dispone de evidencias crecientes de que ambas formulaciones teóricas son relevantes para comprender los determinantes de la autoestima del adolescente. El trabajo de Harter y Rosenberg revela que la autoestima tiene influencia directa de lo adecuados que se sienten los adolescentes en los campos donde consideran que el éxito es importante. Quienes tienen una elevada autoestima se sienten muy adecuados en dichos campos, en tanto que los que se sienten inadecuados experimentan una baja autoestima. Por ello, la discrepancia entre nuestras expectativas o identidad ideal, como ya se describió, y la percepción de nuestra adecuación real tiene un efecto importante en la autoestima.

También se dispone de evidencias crecientes en apoyo al modelo de espejo de Cooley de la autoestima. Tanto Harter como Rosenberg han demostrado que las percepciones que tienen los adolescentes de las actitudes de quienes son importantes para ellos se relacionan mucho con la autoestima global. Por ello, el adolescente que siente que recibe apoyo y consideración positiva de quienes le son importantes, como sus padres y compañeros, expresará estimación por su identidad en forma de una elevada autoestima.

Por el contrario, la falta de apoyo y consideración percibidos en quienes son importantes para él se manifestará en forma de poca autoestima.

Campos de competencia que contribuyen a la autoestima

De los campos particulares que más contribuyen a la autoestima global (qué tanto uno mismo se gusta como un todo), hay un considerable acuerdo de que el aspecto físico encabeza la lista. Como lo refiere nuestra adolescente prototípica: “Lo que es realmente importante para mí es cómo me veo. Si me gusta la manera como me veo, entonces realmente me gusta el tipo de persona que soy”. Entre los adolescentes, el aspecto físico se correlaciona más consistentemente con la autoestima global. La aceptación social del grupo es el segundo campo más importante. Menos influencia tienen la competencia escolar, la competencia atlética, el comportamiento. Es interesante observar que la relación entre el aspecto percibido y la autoestima no se limita a la adolescencia sino que es muy fuerte durante todo el lapso de vida. Estos hallazgos son consistentes con las investigaciones que documentan la importancia que nuestra sociedad atribuye al aspecto físico desde la infancia hasta la edad adulta.

Hay evidencias crecientes de que durante la adolescencia la apariencia es más crítica en las niñas que en los varones. Las niñas consideran que el atractivo físico es más importante de lo que piensan los varones, sin bien las niñas también están más insatisfechas con su aspecto que los varones. Como resultado, según el modelo de discrepancia de James, su autoestima padece. De hecho, las niñas tienen menos autoestima que los varones, se sienten menos atractivas y experimentan mayor discrepancia entre sus atractivos físico percibido y la importancia que dan a la apariencia. Otros hallazgos documentan las actitudes negativas que las adolescentes tienen hacia su aspecto físico. Por consiguiente, hay una constelación de percepciones relacionadas entre las niñas, incluyendo una imagen corporal menos favorable, mayor timidez, sentimientos de falta de atractivo y actitudes más negativas hacia su propio género, que, en conjunto con la importancia atribuida al aspecto, afectan la autoestima de las mujeres adolescentes. Además, las adolescentes refieren más cambios físicos como resultado de la pubertad y tienen más dificultades para adaptarse a dichos cambios, un hecho que contribuye al mayor trastorno o volatilidad del concepto de sí mismas, a diferencia de lo observado entre los varones.

Debido a que la opinión de los otros significativos tiene, asimismo, un gran impacto en la autoestima, podemos preguntarnos *quiénes* son los otros significativos que tienen la mayor influencia. Nuestra adolescente prototípica señala que las opiniones de los demás chicos de la escuela son muy importantes, aunque también importan las percepciones de los padres. Parece darse un cambio de desarrollo en la cantidad de influencia que los padres tienen en la autoestima: para los niños, las actitudes que perciben en sus

padres hacia su personalidad tiene casi un significado exclusivo en su autoestima, en tanto que durante la adolescencia, el apoyo de los compañeros de clase se vuelve más profético. En los años universitarios, los compañeros (en organizaciones de vida en el campus) aventajan por mucho a los padres en su impacto en la autoestima.

Es interesante observar que los compañeros de clase tienen considerablemente más influencia en la autoestima que los amigos íntimos. El reconocimiento por parte de los compañeros en el campo público parece más crítico que el aprecio personal de los amigos cercanos, porque estos últimos, por definición, brindan apoyo y su retroalimentación positiva puede no necesariamente ser percibida como promotora del mejoramiento personal. Como lo expresa nuestra narradora: "Es mi mejor amiga, ¡de manera que desde luego me aprecia! Quiero decir, su opinión no cuenta realmente. Lo que todos los demás chicos piensan y desean es lo que cuenta". Por ello, parecería que el adolescente tiene que recurrir a fuentes algo más objetivas de apoyo (al espejo social) a fin de afirmar su personalidad. [...]

Formación de la identidad*

Susan Harter

Formación de la identidad

Como lo revela la descripción introductoria que hace de sí misma nuestra adolescente prototípica, el adolescente no sólo ha de definir su identidad en términos de atributos específicos, sino que también debe considerar los papeles más generales que adoptará dentro de una sociedad más amplia al llegar a la edad adulta. Nuestra adolescente se angustia ante diversas elecciones ocupacionales con pocas ideas de cómo tomar esas decisiones. Por ello, en esta etapa de la vida, la elaboración de una descripción propia se transforma en un lienzo más amplio, en el que se emplean grandes pinceladas para definir las identidades ocupacionales y de género así como las religiosas y políticas que se asumirán. Las oposiciones entre atributos en la personalidad se reconstruyen como identidades potencialmente conflictivas, al igual que la necesidad de experimentar con diferentes roles y de crear una teoría integrada de la personalidad cambia al nivel de roles sociales más amplios.

Para Erikson, el resto de crear y consolidar esas identidades se plasma en la crisis adolescente de identidad contra la dispersión de la identidad. Para experimentar con diferentes roles e identidades, observó Erikson, el adolescente requiere de una *moratoria psicológica*, un periodo de tiempo sin excesivas responsabilidades u obligaciones que limiten la prosecución de su descubrimiento propio.

El proceso de la formación de la identidad implica, asimismo, el repudio selectivo de posibles roles o identidades. No sólo debe haber un compromiso con ciertas elecciones sino que se han de abandonar otras. William James articuló este punto lamentando que muchos de los roles a los que aspiró (¡atleta, *bon vivant*, conquistador de mujeres, filósofo, filántropo, estadista, guerrero, explorador de África, poeta sinfónico y santo!) no podían coexistir en una misma persona. Como concluyó inteligentemente, al anticipar una de las luchas en la búsqueda de identidad del adolescente: “Entonces el buscador de su identidad más verdadera, más fuerte, más profunda, debe revisar la lista con cuidado y elegir aquella en la cual basará su salvación”.

Un deber importante a lo largo de este proceso implica el reto de preservar la sen-

* “Identity development”, en S. Shirley Feldman y Glen R. Elliot (eds.), *At the Threshold. The Developing Adolescent*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1997, pp. 375-387. [Traducción de la SEP realizada con fines didácticos, no de lucro, para los alumnos de las escuelas normales].

sación propia de *continuidad personal*, de establecer una sensación de uniformidad de uno mismo, a pesar de los cambios necesarios que se deben experimentar en términos de redención de la identidad. James recalcó la importancia de percibir que la identidad del pasado, la del presente y la potencial son todas un continuo. Para Erikson, esta preocupación se vuelve fundamental en la adolescencia, ya que la continuidad de la identidad suele ser amenazada por cambios físicos marcados, adelantos cognoscitivos y modificaciones en las expectativas sociales. Erikson plasma esa preocupación citando un lema que observó en una ocasión: “¡No soy quien debería ser, no soy quien seré, pero no soy quien fui!”.

Los teóricos de la identidad del adolescente recalcan la necesidad de integrar las diversas identidades que uno elige en una teoría coherente de la identidad, un tema que fue introducido antes en el tratamiento de las identidades múltiples. Sin embargo, la tarea de la formación de la identidad es mucho más amplia, requiriendo la consolidación de los roles sociales, no sólo de los atributos propios. Esta tarea debe darse dentro del contexto más amplio de la sociedad. Debe existir una sensación de *mutualidad* entre las concepciones de la identidad del individuo y la que tienen de él quienes le son importantes; y el compromiso con identidades ocupacionales, sexuales, religiosas y políticas debe garantizar la integración productiva del individuo en la sociedad.

Otra faceta de la formación de la identidad implica la necesidad de carácter distintivo y de unidad, un tema introducido en una sección anterior acerca de la preocupación sobre la identidad. Existe una tensión obvia entre objetivos y la necesidad de elaborar una identidad que recibirá el apoyo tanto de quienes son importantes para el individuo como de la sociedad. Mientras las tareas previas del desarrollo implican compromiso con los padres, la formación de la identidad requiere un proceso de individualización en el que uno diferencia su personalidad de la de los padres, aunque sin llegar a desvincularse por completo. La inmersión en la identificación con los compañeros y la conformidad con estereotipos durante este periodo son consideradas por los teóricos como una manifestación de la necesidad de alternativas frente a la presión para abandonar la identificación con los padres.

Desde una amplia perspectiva cultural, se puede apreciar la razón por la cual estas diversas tareas de la formación de la identidad pueden parecer bastante formidables para el adolescente moderno. En su análisis histórico de la adolescencia, Baumeister y Tice observaron que al final del siglo XIX se dio un cambio en el lugar y en el peso de la definición de uno mismo. Antes de esta transición, la identidad adulta propia era determinada sobre todo por la familia, la comunidad y valores culturales compartidos. Más recientemente, los jóvenes se han visto obligados a moldear sus identidades laborales y personales a partir de una mirada de opciones. Las políticas educativas liberales que ofrecen un amplio espectro de elecciones y la pérdida de consenso ideológico de la sociedad occi-

dental acerca de las verdades fundamentales religiosas, morales y políticas, se han conjuntado para originar la necesidad de una larga moratoria adolescente.

La mayoría de los teóricos concuerdan en los escenarios que son el principal punto central de la formación de la identidad. Estos incluyen elegir y prepararse para una carrera futura, volver a evaluar las creencias religiosas y morales, elaborar una ideología política y adoptar un grupo de roles sociales, incluyendo un rol sexual social y la anticipación del matrimonio y de la paternidad o la maternidad. Con respecto a la crisis implicada en la toma de esas decisiones, Erikson anticipó que, en cada uno de esos campos, el adolescente debería primero experimentar la *difusión* de su identidad, seguida por la experimentación durante un periodo de moratoria, culminando en la *formación* de su identidad, que implica elección, compromiso y consolidación.

La mayor parte del trabajo empírico que examina esta formulación se ha visto estimulada por las investigaciones de Marcia acerca de las *condiciones de identidad*. Marcia intentó plasmar tanto el proceso implicado en la formación de la identidad como las diferencias individuales para hacer frente a los temas de identidad. Sus cuatro condiciones están definidas en términos de dos dimensiones: crisis (o exploración) y compromiso. La *conclusión de la identidad*, la forma ideal de la resolución de la identidad, se aplica al individuo que, después de un periodo de crisis y exploración, surge con compromisos de identidad relativamente firmes. Esto representa la forma ideal de la resolución de la identidad. La *condición de moratoria* se define como un periodo activo de crisis durante el cual se busca entre alternativas como tentativa de llegar a una elección. Como proceso normativo de experimentación durante la adolescencia intermedia, se le considera adaptativo, como en el caso de nuestra adolescente prototípica. Pero es de inadaptación si representa un punto final en el lugar de una sensación más estable de conclusión de la identidad.

Aquellos que se encuentran en el nivel de exclusión han adoptado las identidades prescritas por los padres u otras figuras de autoridad con un agudo sentido de compromiso, sin jamás explorar opciones o experimentar una crisis de identidad. Mientras la exclusión representa un compromiso, y en ese sentido da una firme orientación a las búsquedas del individuo, se le considera, sin embargo, en cierta manera, de inadaptación si implica una contracción prematura que impide otras posibles elecciones. El nivel de difusión de la identidad se refiere a los individuos que tienen poco sentido del compromiso y que no buscan activamente tomar decisiones. Este nivel es apropiado desde el punto de vista del desarrollo al principio de la adolescencia; pero si representa el resultado de las luchas personales por la identidad en la adolescencia tardía, constituye una falta de resolución y se le considera inadaptación.

Al inicio, Marcia propuso estas categorías para que representaran una tipología de las diferencias individuales; sin embargo, los investigadores han recalcado más recien-

temente que las modificaciones en estos niveles representan un cambio en el desarrollo normativo. Waterman y sus colaboradores han llevado a cabo la investigación más extensiva en este campo y también sumaron los hallazgos de numerosos estudios a fin de ofrecer una descripción general del desarrollo de la identidad. A lo largo de los cinco periodos del desarrollo, desde los años que preceden a la preparatoria hasta los años superiores de la universidad, se da un incremento relativamente ordenado en el porcentaje de los que llegan al nivel de la realización de la identidad y una disminución anticipada en el porcentaje de los que se encuentran en la etapa de difusión de la identidad, sobre todo en términos de elección vocacional. En lo tocante a las creencias religiosas y a la ideología política, pocos llegan a la realización de su identidad en la universidad y un número sustancial de estudiantes ocupan los niveles de expulsión y de difusión. Por consiguiente, parecería que la cronología de los procesos de identidad puede diferir dependiendo del escenario particular y durante los años universitarios muchos estudiantes todavía se enfrentan a compromisos ideológicos.

Aunque existen ciertas evidencias de movimiento normativo a lo largo de estos niveles, los hallazgos transversales disfrazan las trayectorias alternativas manifestadas por los individuos o subgrupos, ya que no siguen a los mismos individuos todo el tiempo. Waterman ha sugerido un modelo que plasma cambios en los niveles de identidad, identificando diversas pautas posibles que pueden caracterizar a la formación de la identidad. Por ejemplo, los individuos en la etapa moratoria pueden volver a la de difusión y quienes supuestamente han llegado a la realización de su identidad pueden poner en cuestión sus decisiones y volver, ya sea a la etapa moratoria o de difusión. Existen ciertas evidencias de estas y otras vías, aunque se requieren datos más longitudinales de seguimiento de los cambios potenciales en los mismos individuos a lo largo del desarrollo para que den un apoyo más fuerte a estas hipótesis.

De conformidad con los temas anteriores que realzan la necesidad de integrar múltiples roles y de mantener la continuidad de la identidad a lo largo del tiempo, el enfoque de Hauser acerca de estos niveles de identidad es aclarador por su énfasis en los procesos que implican la *integración estructural* de imágenes de sí mismo así como su continuidad a lo largo del tiempo. Aquellos adolescentes que fraguan una senda de *formación* progresiva de la identidad son más capaces de integrar sus diversas imágenes de sí mismos así como de considerar su identidad como un continuo a lo largo del tiempo. En cambio, los que experimentan una *difusión* de la identidad manifiestan bajas en estos procesos. La *exclusión* de la identidad se observa a menudo en imágenes propias estables a lo largo del tiempo, que no llegan a integrarse. Quienes experimentan una *moratoria* psicológica manifiestan con frecuencia fluctuaciones en sus imágenes propias más que integración o continuidad a lo largo del tiempo.

Hauser relacionó también esos niveles de identidad directamente con un modelo

de desarrollo del ego basado en las etapas de Loevinger, que define una progresión de niveles de funcionamiento cada vez más maduros. No es sorprendente que Hauser encuentre que el mayor número de individuos en los niveles *bajos* del desarrollo del *ego* se hallan en el nivel de difusión de la identidad, en tanto que la realización de la identidad de asocia con las etapas superiores del desarrollo del *ego*.

Formación de la identidad en los valores versus en las mujeres

En el tratamiento clásico de la formación de la identidad en Erikson, la división de trabajo entre los sexos se acentuó debido a que las aspiraciones de los varones solían orientarse a compromisos de carrera e ideológicos, en tanto que las de las mujeres se centraban en torno al matrimonio y la crianza de hijos. Estudios anteriores encontraron cierto apoyo a las afirmaciones de Erikson, ya que las preocupaciones vocacionales parecían desempeñar un papel más importante en la formación de la identidad en los varones, mientras que en las mujeres se relacionaba más de cerca con la unión. Una revisión de esas publicaciones sugiere que, históricamente, la formación de la identidad en los varones ha reflejado expectativas culturales de autonomía y diferenciación de los demás, en tanto que la identidad de las mujeres ha revelado la expectativa cultural de unión y el establecimiento de relaciones íntimas.

También se ha sugerido que el orden de las etapas postulado por Erikson es diferente en los varones y en las mujeres. Algunos han afirmado que, en los varones, la formación de la identidad antecede a la etapa de intimidad, mientras en las mujeres los temas referentes a la intimidad son abordados antes de los implicados en la identidad. En la superficie, estas sugerencias son inconsistentes con los análisis que demuestran de qué manera la socialización de las mujeres implica la preocupación por formar relaciones y lazos emocionales, mientras que en los varones se fomenta que fragüen una senda de independencia, de autonomía y de realización individual. Sin embargo, existen objeciones a la noción de que el orden de esas etapas es diferente en las mujeres y en los hombres. A fin de establecer realmente intimidad, en el contexto de una relación recíproca importante, se puede afirmar que ambos sexos requieren de un sentido claro de identidad, aunque puede que su contenido sea diferente.

Otros hallazgos han sugerido que la experiencia real de la crisis de identidad es diferente en las mujeres y en los varones. Por ejemplo, en algunos estudios la autoestima parece ser más elevada en las mujeres en la etapa de exclusión, que se adaptan mejor a las expectativas culturales, e inferior en las mujeres en la etapa de realización de la identidad, tal vez porque se apartan de las fuentes potenciales de apoyo. Sin embargo, en el caso de los varones, la adaptación y la autoestima parecen ser superiores en el nivel de realización de la identidad, comparado con los niveles de exclusión y menos estables.

Tiene particular interés si esas diferencias de género persistirán frente a los cam-

bios sociológicos impuestos por el movimiento feminista. La exclusión puede ya no asociarse con los niveles óptimos de autoestima en las mujeres. Los hallazgos han revelado que tanto en los varones como en las mujeres, una orientación andrógina (altos niveles de rasgos masculinos y femeninos) era más favorable a una realización de la identidad y a una elevada autoestima, mientras una orientación de rol sexual no diferenciado (baja en ambos tipos de rasgos) se asociaba con difusión de la identidad y baja autoestima. Un estudio similar encontró que las mujeres con muchos rasgos masculinos referían mayor autoestima que las que tenían pocas de esas cualidades.

Otros hallazgos indican también que el porcentaje de varones y mujeres en los diversos niveles de identidad difiere dependiendo del campo específico. Los varones y las mujeres no difieren en la distribución de los niveles de identidad en los campos de elección ocasional, creencias religiosas, ideología política e identidad de género. Pero es *más* probable que las mujeres más que los hombres se encuentren en los niveles de realización de la identidad y de moratoria y menos probable que estén en el nivel de exclusión o difusión, en los campos de prioridades familiares y sexuales.

Las publicaciones más recientes implican que la tarea de exploración de la identidad y de compromiso pueden ser más complejas en las mujeres que en los varones, hasta el punto en que las mujeres pueden intentar establecer identidades en un mayor número de campos. Las opciones para las mujeres pueden haberse vuelto más numerosas y, por consiguiente, potencialmente más confusas y conflictivas. Para aquellas que aspiran a una carrera, el reto es integrar su trabajo y los roles familiares, en tanto que para la mayoría de los varones el desarrollo profesional sigue siendo al parecer un tema central.

Diferencias étnicas en la formación de la identidad

De lejos, el tratamiento más extensivo de este tema fue presentado por Hauser y Kasendorf, cuyos hallazgos indican que es más probable que los adolescentes afroamericanos ocupen el nivel de exclusión de la identidad que los blancos. Su interpretación se centra en influencias socioculturales y psicológicas. Desde perspectivas históricas y socioculturales, los jóvenes afroamericanos han enfrentado restricciones reales que limitan sus elecciones ocupacionales. Para los adolescentes de las clases socioeconómicas más bajas, las apremiantes necesidades económicas impiden la amplia moratoria durante la cual podrían explorar carreras potenciales. Otra limitación ambiental que identificaron Hauser y Kasendorf es la falta de héroes afroamericanos que se puedan admirar y emular. Es probable que estos jóvenes, más que los blancos, se vean confrontados con estereotipos culturalmente devaluados. Hauser y Kasendorf interpretan también la frecuencia de exclusión de identidad en los afroamericanos en términos del modelo de desarrollo de Erikson. Sugieren que la etapa anterior en la que se debe elaborar la identidad (industria

versus inferioridad) se suele resolver en los afroamericanos en el sentido de inferioridad más que por medio de la identificación de trabajo que caracteriza un sentido de industria.

Hauser y Kasendorf nos exhortan a adoptar un modelo "funcional/adaptativo" más que un modelo "déficit/patológico". Consideran la exclusión de la identidad en los afroamericanos como una adaptación funcional a un grupo de condiciones que limitan sus oportunidades. Desde esta perspectiva, los cambios culturales que mejoran el entorno social, económico y político de los afroamericanos deben a su vez tener implicaciones en los niveles alternativos de identidad que pueden alcanzar con realismo estos jóvenes.

Influencia de los estilos de los padres y de las interacciones familiares

Los adolescentes difieren claramente en la manera en que experimentan y manejan los temas de identidad, y las evidencias vinculan esas diferencias individuales con los estilos de educación de sus padres y los modelos de interacción familiar. Una estrategia ha sido examinar el nivel de identidad en relación con las tipologías de crianza por parte de los padres: estilos de crianza *democrático*, *autocrático* y *permisivo*. Después de varios estudios, ha surgido cierta pauta de hallazgos.

Los padres *democráticos*, que estimulan el que sus adolescentes participen en el proceso de toma de decisiones consideren las alternativas, tienen más probabilidades de fomentar el progreso hacia la *realización* de la identidad. Los padres *autocráticos*, que controlan la conducta de sus hijos sin permitirles expresar sus opiniones, promueven la *exclusión* de la identidad más que un movimiento a través de la moratoria hacia la realización de la identidad. Los padres *permisivos*, que brindan poca orientación en la consideración de las alternativas, permitiendo a sus hijos la libertad de tomar todas sus decisiones propias, tienden a originar adolescentes que se quedan estancados en la *difusión* de la identidad.

Otros enfoques se han centrado en los procesos psicológicos implicados en la formación de la identidad, relacionándolos con las elaboraciones de la teoría del apego que implican separación e individualización. Según la teoría del apego, un lazo afectivo seguro permite explorar, así como desarrollar un sentido de identidad separado. Por ello, es más probable que este estilo provoque individualización y realización de la identidad. Puede observarse más frecuentemente la difusión de identidad en los individuos que se sienten aislados de sus padres. Marcia observa que el apego ansioso, ambivalente, puede reflejarse en la manera tenaz en que se aferran los adolescentes en exclusión de identidad al amor condicionado de sus padres.

Cooper y Grotevant llevaron a cabo un exigente programa de investigación en sus esfuerzos por descifrar los procesos interactivos específicos en el seno de la familia y la relación de dichos procesos con la elaboración de la identidad. La importancia de su enfoque radica en el énfasis tanto en la *individualidad* como en la *intimidad*, que observa-

ron en el contexto de las interacciones familiares reales. Su marco de referencia recalca el hecho de que mientras una tarea de los adolescentes es individuarse de sus padres, deben también permanecer relacionados psicológicamente con su familia a lo largo del proceso. Grotevant y Cooper valoraron dos dimensiones de la individualidad: la *presunción*, o la capacidad de tener y comunicar un punto de vista, y la *separación*, o el uso de modelos de comunicación que expresan la manera en que se es diferente de los demás. También valoraron dos dimensiones de la intimidad: la *permeabilidad*, o apertura a los puntos de vista de los demás, y la *mutualidad*, o sensibilidad a los puntos de vista y a las necesidades de los demás.

Tras entrevistar a los miembros de la familia, analizaron las referencias a la exploración y a la consideración activa de las posibilidades alternativas y al compromiso, o a la certeza de las decisiones propias. En general, los hallazgos indican que la formación de la identidad se facilita por relaciones familiares individuales caracterizadas tanto por separación, que da al adolescente la autorización de desarrollar su propio punto de vista, como por intimidad, que brinda una base segura a partir de la cual puede explorar opciones fuera de la familia.

También puede observarse un énfasis en los procesos subyacentes a la individuación y a la formación de la identidad en los esfuerzos de Hauser y de sus colaboradores, así como de Sigel. El grupo de Hauser, en estudios de interacción entre padre o madre e hijo, distingue entre las conductas que son *limitativas* (discriminar, distraer, devaluar) y las que son *capacitadoras* (explicar, aceptar, brindar empatía). Sus hallazgos indican que el desarrollo del *ego* del adolescente se facilita por medio de conductas capacitadoras y se obstaculiza mediante la limitación.

Los esfuerzos de Sigel se han orientado a determinar las condiciones que permiten que el niño se distancie cognoscitivamente de sus padres, un proceso que implica la interiorización de la experiencia propia a fin de funcionar de manera más independiente. Dicho proceso es subyacente a la individuación y a la formación de la identidad. Sigel ha demostrado que los padres que hacen preguntas y *aprueban* las preguntas de sus hijos, en oposición a simplemente contestar las preguntas, promueven el distanciamiento más adaptativo. Por ello, se puede observar una convergencia entre estos programas de investigación que lleva a la conclusión de que los estilos interactivos que permiten al adolescente preguntar, ser diferente, en un contexto de apoyo y de mutualidad promoverán los modelos sanos de formación de la identidad.

Implicaciones políticas y direcciones futuras

Nuestra exploración de la identidad se inició con esos procesos normativos del desarrollo responsable de los cambios en la comprensión de uno mismo provocados tanto por los adelantos en el desarrollo cognoscitivo como por las reacciones en los demás que

definen el medio social del adolescente. Estos factores se combinan para provocar que el adolescente se interese en la "búsqueda de su identidad". La definición de quién se es en relación con los múltiples otros, la determinación de lo que se llegará a ser, y el descubrimiento de cuál de las múltiples identidades es la "identidad real" son los deberes normativos del desarrollo de este periodo. La búsqueda se ve a menudo salpicada de conflictos, contradicciones y confusiones a medida que el adolescente intenta crear una descripción de sí mismo consistente y unificada que posea cierta continuidad a lo largo del tiempo. Mientras la habilidad de crear identidades hipotéticas representa un adelanto importante, ya que el individuo se vuelve capaz de imaginar opciones y direcciones futuras de crecimiento personal, también constituye una espada de dos filos, ya que amenaza la coherencia y la continuidad de la identidad en cualquier momento. El mito de que los adelantos del desarrollo durante la adolescencia necesariamente dan resultados acertados a corto plazo debe ser cuestionable.

Sin embargo es necesario que se fomente el desarrollo a lo largo de este camino. El que no se haga puede dar por resultado que se detenga el desarrollo del joven. Quienes se quedan en niveles anteriores del desarrollo pueden permanecer arraigados a definiciones de sí mismos que dependen sobre todo de los criterios y deseos de los otros más que del desarrollo de sus propios criterios. Pueden derivarse varios resultados posibles, incluyendo exclusión prematura de las elecciones de identidad u obediencia incondicional a las normas de conducta de los demás que puede ponernos en riesgo de varias condiciones patológicas. Por ejemplo, es posible que la delincuencia y ciertos problemas alimenticios resulten de formas de desarrollo inmaduro de la definición de la identidad. Asimismo, en ciertos individuos, las definiciones de sí mismos que obedecen en gran medida a los dictados de los demás pueden llevar a una considerable ansiedad ante el hecho de que no se está respondiendo al llamado de la propia identidad real.

¿De qué manera se pueden fomentar mejor las exploraciones de las verdaderas identidades en los adolescentes, de las identidades posibles y de las ideales dentro de un marco de referencia basado en la realidad? ¿De qué manera podemos promover los criterios personales que son incorporados más que impuestos? ¿De qué manera podemos fomentar valores elegidos más que conferidos? Los hallazgos recientes indican que es muy probable que dicho desarrollo sea promovido por los adultos que moldean, así como fomentan la comunicación de un punto de vista que puede ser diferente del de los demás al mismo tiempo que se mantienen abiertos a las opiniones de los demás. Estas manifestaciones difícilmente ocurren entre adolescentes, debido a su inclinación a pensar en negro y blanco. La identidad *versus* los padres, el niño *versus* el adulto, lo individual *versus* la institución: éstas son las distinciones que suelen definir al pensamiento adolescente. Por ello, puede ser necesario crear medios, ya sean oportunidades informales de interacción o programas más formales, que promuevan la coordinación simultánea de *afirma-*

ción así como de habilidades de *toma de perspectiva*. Aunque se han desarrollado programas para incrementar la conciencia de la identidad y de otros aspectos, los programas que implican un desempeño activo de roles y modelar la coordinación de dichas habilidades al parecer contradictorias por parte de adultos así como de otros adolescentes parecen ser los más prometedores.

Asimismo, se deben fomentar programas diseñados para promover la exploración *activa y realista* de amplios objetivos de la identidad, como las elecciones educativas y ocupaciones. Éstos pueden adoptar la forma de experiencia en el trabajo, como en el caso del Programa Compacto de Incentivo a la Juventud de Boston, que da a los estudiantes acceso a trabajos de verano bien pagados si mantienen un promedio de buena asistencia y buen rendimiento escolares. Otro modelo es el programa instituido por Lang y Rivera, que no sólo ofrece apoyo monetario sino que lo da en el contexto de fortalecimiento de los lazos entre las actividades de preparatoria y el mundo laboral, encargándose de la exploración de alternativas. Este programa recalca la elección de áreas por parte de los adolescentes en las que se interesan y son competentes, permitiéndoles elegir oportunidades educativas que ahondan su desarrollo en esos campos. Estas sugerencias son consistentes con el modelo de autoestima que analicé. Los niveles más altos de autoestima se observan en los individuos que son competentes en los campos que son importantes para la identidad. Así, los programas diseñados para ayudar a los adolescentes individuales a identificar así como a valorar las áreas de competencia serán los más adecuados para promover la autoestima.

Desde una perspectiva social, estos objetivos requerirán el respeto de una amplia gama de campos en los que se puede lograr éxito, y una apreciación de la diversidad. Al mismo tiempo, existe la necesidad de reconocer el hecho de que "atreverse a ser diferente" no resulta fácil para el adolescente. La emulación de los demás, en especial de los héroes culturales del momento, es por mucho el modelo normativo. Pero podemos capitalizar esta tendencia a la emulación brindando una gama amplia y diversa de modelos de roles con los que es aceptable identificarse.

Con esta intención, las escuelas han sido incitadas a reconocer los beneficios positivos de las actividades externas al campo del rendimiento académico. Puesto que el fracaso educativo en preparatorias es muy perjudicial para la autoestima, existe la necesidad de reducir la presión competitiva en los adolescentes para que logren metas definitivas por la escuela a toda costa y de reconocer otros tipos de valía. Sobre todo para los jóvenes pertenecientes a minorías, se ha observado que si el trabajo escolar es percibido incongruente con los compromisos culturales del estudiante, su autoestima puede padecer.

Desde luego este tema es controvertido, ya que muchos portavoces de minorías afirmarían que la educación es el principal medio para lograr oportunidades e igualdad. La

inspiración del maestro hispano de preparatoria Jaime Escalante (documentada en la película *Stand and Deliver*) y del director afroamericano de preparatoria Joe Clark (descrita en la película *Lean on me*) son testimonio de este punto de vista. Según un estudio acerca de la identidad étnica en la juventud afroamericana y blanca, la educación y la confianza en sí mismo son consideradas por muchos estudiantes afroamericanos contemporáneos como una manera de adquirir oportunidades y de superar los prejuicios, como comentó un alumno afroamericano de octavo grado: "si obtienes buenas calificaciones, puedes hacer lo que quieras". Por consiguiente, parecería que las actitudes y políticas que fomentan la exploración de los talentos en campos tales como el atletismo, los esfuerzos musicales y artísticos, y las habilidades interpersonales que pueden llevar a la participación en servicios humanos, en el contexto de expectativas y objetivos educativos razonables, representan el mejor enfoque, la insistencia en que los atletas de preparatoria y universidad mantengan un promedio aceptable de calificaciones, por ejemplo, es una política con esa intención, como lo es el requerimiento de que los estudiantes muestren un buen promedio de asistencia y rendimiento escolares a fin de participar en programas laborales.

La necesidad de fomentar una mayor apreciación de la diversidad a fin de mantener e incrementar la autoestima también se evidencia en el campo del aspecto físico. Los hallazgos indican un dramático efecto de las evaluaciones personales del aspecto en la autoestima, sobre todo en las mujeres adolescentes. Como sociedad, es necesario que modifiquemos la percepción de que los estereotipos culturales estrechamente definidos en las cualidades atractivas son la medida de la valía de la mujer (o del hombre), y que permitamos que una gama de aspectos así como otras cualidades y competencias, constituyan la base de la autoestima. El tema "negro es bello" no es más que un ejemplo de la manera en que se pueden modificar las actitudes perjudiciales, ya sea dentro de los grupos étnicos o entre ellos.

Las investigaciones indican también que el apoyo social en forma de aprobación y confirmación por parte de los demás ejerce una fuerte influencia en la autoestima. Sin embargo, para muchos jóvenes que padecen por tener familias disfuncionales o condiciones de abuso o indiferencia, dicho apoyo no está disponible. En ciertos casos, puede sustituirse por fuentes alternativas, ya sean informales, por medio del apoyo de un maestro entrenador o adulto importante, o más formales, por medio de programas como Hermanos Mayores o Hermanas Mayores. Mientras es claro que la aprobación de los compañeros se vuelve cada vez más importante durante los años de la adolescencia, los hallazgos desmitifican que el apoyo de los padres y adultos disminuye mucho en su contribución a la autoestima de los adolescentes. Por consiguiente, los esfuerzos para garantizar el apoyo tanto de los compañeros como de los padres incrementarán la incorporación de actitudes positivas hacia sí mismo.

La identificación de las fuentes de autoestima, es decir la competencia en campos importantes para la personalidad así como el apoyo social, es crítica en sus implicaciones para la intervención. Los hallazgos sugieren que a fin de mantener o de promover la autoestima positiva es necesario llegar directamente a esas fuentes. Los programas de incremento de la autoestima, de la década de 1960, en los que el blanco era la autoestima misma, y en que los niños y los adolescentes eran alentados a creer que valían mucho, simplemente eran ineficaces. Más bien, es necesario intervenir al nivel de las causas de la autoestima si hemos de tener un impacto importante en el cambio de dichas actitudes.

Los hallazgos acerca de las transiciones de los adolescentes a nuevos entornos educativos ofrecen otra visión del cambio, centrándose en los efectos del contexto y en su impacto en la autoestima. Reconociendo la dificultad que tienen muchos jóvenes adolescentes para llevar a cabo la transición de primaria a secundaria. Simmons y Blyth sugieren que una transición anterior a las escuelas intermedias, sobre todo a las de tamaño inferior a las secundarias habituales, pueden compensar los efectos debilitantes en la autoestima. Subyacentes a estas sugerencias se encuentra la afirmación de que una transición más temprana de este tipo dará por resultado un cambio más gradual, con menos efectos acumulativos en algún momento, una afirmación que requiere más investigaciones.

Los efectos escolares obtenidos con jóvenes pertenecientes a minorías señalan también las implicaciones de las costumbres sociales, Aunque ahora tiene poco apoyo el mito de que los afroamericanos en general padecen baja autoestima, los hallazgos indican que las escuelas con integración racial suelen dar origen a déficit en la autoestima en los afroamericanos. Comer y Hill afirman que, por sí sola, la integración escolar no basta. Más bien, la integración escolar será exitosa sólo en la medida en que vaya acompañada de una decisión nacional de integración política y económica, así como de un modelo de no segregación habitacional. El análisis de Powell sugiere también que es necesario considerar la congruencia entre los objetivos educativos y las estrategias de los padres y de los administradores escolares, ya que el desacuerdo lleva invariablemente a una pauta de desilusión, separación y baja autoestima en los estudiantes afroamericanos.

La separación de la sociedad, en términos de falta de poder económico y político, representa otra causa de desilusión, no sólo para los afroamericanos sino también para las mujeres. Los primeros han sido relegados a los peldaños más bajos de la escala socioeconómica, un nivel que limita sus elecciones de identidades potenciales, como lo atestigua el hecho de que el mayor número de afroamericanos ocupa el nivel de exclusión de identidad. Hasta hace poco, las expectativas y los estereotipos culturales limitaban también las elecciones de identidad en las mujeres, confinándolas sobre todo a los papeles de esposa y madre, o a posiciones de paga relativamente baja prestando servicios a los demás. El hecho de que ha habido ciertos cambios positivos, promovidos por

los esfuerzos feministas de toma de conciencia, queda atestiguado por el hecho de que el nivel de exclusión ya no es el más frecuente ni el preferido para las mujeres. Sin embargo, es esencial un cambio social continuo, en forma de una mayor gama de oportunidades y de modelos de roles apropiados, si más mujeres minorías han de forjar sendas de identidad que mejoren tanto al individuo como a la sociedad. No sólo esos grupos se verán positivamente afectados, sino que es de esperarse que dicho cambio incrementará la conciencia colectiva y, por consiguiente, la autoestima de la sociedad como un todo.

Ocho edades del hombre*

Erik H. Erikson

1. CONFIANZA BÁSICA VERSUS DESCONFIANZA BÁSICA

La primera demostración de confianza social en el niño pequeño es la felicidad de su alimentación, la profundidad de su sueño y la relación de sus intestinos. La experiencia de una regulación mutua entre sus capacidades cada vez más receptivas y las técnicas maternas de abastecimiento, lo ayuda gradualmente a contrarrestar el malestar provocado por la inmadurez de la homeostasis con que ha nacido. En sus horas de vigilia, cuyo número va en aumento, comprueba que aventuras cada vez más frecuentes de los sentidos despiertan una sensación de familiaridad, de coincidencia con un sentimiento de bondad interior. Las formas del bienestar, y las personas asociadas a ellas, se vuelven tan familiares como el corrosivo malestar intestinal. El primer logro social del niño, entonces, es su disposición a permitir que la madre se aleje de su lado sin experimentar indebida ansiedad o rabia, porque aquélla se ha convertido en una certeza interior así como en algo exterior previsible. Tal persistencia, continuidad e identidad de la experiencia proporcionan un sentimiento rudimentario de identidad yoica que depende, según creo, del reconocimiento de que existe una población interna de sensaciones e imágenes recordadas y anticipadas que están firmemente correlacionadas con la población externa de cosas y personas familiares previsibles.

Lo que aquí llamamos confianza coincide con el término utilizado por Therese Benedek. Si prefiero esta palabra es porque hay en ella más ingenuidad y mutualidad: se puede decir que un niño tiene confianza y, en cambio, sería ir demasiado lejos afirmar que experimenta seguridad. Además, el estado general de confianza implica no sólo que uno ha aprendido a confiar en la mismidad y la continuidad de los proveedores externos, sino también que uno puede confiar en uno mismo y en la capacidad de los propios órganos para enfrentar las urgencias, y que uno es capaz de considerarse suficientemente digno de confianza como para que los proveedores no necesiten estar en guardia para evitar un mordisco.

El ensayo y la verificación constantes de la relación entre adentro y afuera tiene su prueba crucial durante las rabietas de la etapa del morder, cuando los dientes provocan dolor desde adentro y cuando los amigos externos demuestran no servir de mucho o se

* Erikson, Erik H. en *Infancia y sociedad*, ed. Ediciones Hormé, B.A. Argentina, pp. 222-247.

apartan de la única acción que parece ofrecer algún alivio: morder. No se trata de que la aparición de los dientes provoque todas las horribles consecuencias que a veces se le atribuyen. Como ya se señaló, el niño se ve ahora llevado a "tomar" más, pero las presencias deseadas tienden a eludirlo: el pezón y el pecho, y la atención y el cuidado concentrados de la madre. La aparición de los dientes parece tener una significación prototípica y podría muy bien constituir el modelo de la tendencia masoquista a lograr un bienestar cruel disfrutando con el propio dolor toda vez que a uno le resulta imposible impedir una pérdida significativa.

En psicopatología, la mejor manera de estudiar la ausencia de confianza básica consiste en observarla en la esquizofrenia infantil, mientras que la debilidad subyacente de esa confianza a lo largo de toda una vida resulta evidente en las personalidades adultas en las que es habitual un retraimiento hacia estados esquizoides y depresivos. Se ha comprobado que en tales casos, el restablecimiento de un estado de confianza constituye el requisito básico para la terapia, pues cualesquiera hayan sido las circunstancias que provocaron un derrumbe psicótico, el carácter bizarro y el retraimiento de la conducta de muchos individuos muy enfermos oculta un intento por recuperar la mutualidad social mediante una verificación de las líneas fronterizas entre los sentidos y la realidad física, entre las palabras y los significados sociales.

El psicoanálisis supone que el temprano proceso de diferenciación entre adentro y afuera es el origen de la proyección y la introyección que permanecen como dos de nuestros más profundos y peligrosos mecanismos de defensa. En la introyección sentimos y actuamos como si una bondad exterior se hubiera convertido en una certeza interior. En la proyección, experimentamos un daño interno como externo: atribuimos a personas significativas el mal que en realidad existe en nosotros. Se supone, entonces, que estos dos mecanismos, la proyección y la introyección, están modelados según lo que tiene lugar en los niños cuando éstos quieren externalizar el dolor e internalizar el placer, intento que en última instancia debe ceder ante el testimonio de los sentidos en maduración y, en última instancia, de la razón. En la edad adulta, estos mecanismos reaparecen, más o menos normalmente, en las crisis agudas del amor, la confianza y la fe y pueden caracterizar las actitudes irracionales hacia los adversarios y los enemigos en las masas de individuos "maduros".

El firme establecimiento de patrones perdurables para la solución del conflicto nuclear de la confianza básica versus la desconfianza básica en la mera existencia constituye la primera tarea del yo, y por ende, en primer lugar, una tarea para el cuidado materno. Pero corresponde decir aquí que la cantidad de confianza derivada de la más temprana experiencia infantil no parece depender de cantidades absolutas de alimento o demostraciones de amor, sino más bien de la cualidad de la relación materna. Las madres crean en sus hijos un sentimiento de confianza mediante ese tipo de manejo que en su

cualidad combina el cuidado sensible de las necesidades individuales del niño y un firme sentido de confiabilidad personal dentro del marco seguro del estilo de vida de su cultura. Esto crea en el niño la base para un sentimiento de identidad que más tarde combinará un sentimiento de ser "aceptable", de ser uno mismo y de convertirse en lo que la otra gente confía en que uno llegará a ser. Por lo tanto, dentro de ciertos límites previamente definidos como los "debe" del cuidado infantil, hay pocas frustraciones en ésta o en las etapas siguientes que el niño en crecimiento no pueda soportar, si la frustración lleva a la experiencia siempre renovada de una mayor mismidad y una continuidad más marcada del desarrollo, a una integración final del ciclo de vida individual con algún sentimiento de pertenencia significativa más amplia. Los padres no sólo deben contar con ciertas maneras de guiar a través de la prohibición y el permiso, sino que también deben estar en condiciones de representar para el niño una convicción profunda, casi somática, de que todo lo que hacen tiene un significado. En última instancia, los niños no se vuelven neuróticos a causa de frustraciones, sino de la falta o la pérdida de significado social en esas frustraciones.

Pero incluso bajo las circunstancias más favorables, esta etapa parece introducir en la vida psíquica un sentimiento de división interior y de nostalgia universal por un paraíso perdido, del que se convierte en prototipo. La confianza básica debe mantenerse a través de toda la vida precisamente frente a esta poderosa combinación de un sentimiento de haber sido despojado, dividido y abandonado.

Cada etapa y crisis sucesiva tiene una relación especial con uno de los elementos básicos de la sociedad, y ello por la simple razón de que el ciclo de la vida humana y las instituciones del hombre han evolucionado juntos. En este capítulo sólo podemos mencionar, después de describir cada etapa, qué elemento básico de la organización social está relacionado con ella. Se trata de una relación doble: el hombre trae a esas instituciones los restos de su mentalidad infantil y su fervor juvenil, y recibe de ellas, siempre y cuando logren conservar su realidad, un refuerzo para sus adquisiciones infantiles.

La fe de los padres que sustenta la confianza que emerge en el recién nacido, ha buscado a través de toda la historia su salvaguardia institucional (y ha encontrado a veces su más grande enemigo) en la religión organizada. La confianza nacida del cuidado es, de hecho, la piedra de toque de la *realidad* de una religión dada. Todas las religiones tienen en común el abandono periódico de tipo infantil en manos de un Proveedor o proveedores que dispensan fortuna terrenal así como salud espiritual; alguna demostración de la pequeñez del hombre a través de una postura disminuida y un gesto humilde; la admisión en la plegaria y en la canción de malas acciones, una ferviente súplica de unificación interior a través de la guía divina; y, por último, la comprensión de que la confianza individual debe convertirse en una fe común, la desconfianza individual en un mal comúnmente formulado muestras que la restauración del individuo debe llegar a formar

parte de la práctica ritual de muchos y convertirse en un signo de confiabilidad en la comunidad¹. Hemos ilustrado la forma en que las tribus que se manejan con un solo sector de la naturaleza desarrollan una magia colectiva que parece tratar a los Proveedores Sobrenaturales del alimento y la fortuna como si estuvieran enojados y fuera necesario apaciguarlos a través de la plegaria y la autotortura. Las religiones primitivas, la capa más primitiva en todas las religiones, y la veta religiosa en cada individuo, abundan en esfuerzos de expiación que intentan compensar vagas acciones cometidas contra una matriz materna y restablecer la fe en la bondad de los propios esfuerzos en la de los poderes del universo.

Cada sociedad y cada edad deben encontrar la forma institucionalizada de veneración que deriva vitalidad de su imagen del mundo, de la predestinación a la indeterminación. El clínico sólo puede observar que muchos se enorgullecen de carecer de una religión a pesar de que sus hijos sufren las consecuencias de esa carencia. Por otro lado, hay muchos que parecen derivar una fe vital de la acción social o la actividad científica. Y, asimismo, hay muchos que profesan una fe, pero en la práctica desconfían de la vida y del hombre.

2. AUTONOMÍA VERSUS VERGÜENZA Y DUDA

Al describir el crecimiento y las crisis del ser humano como una serie de actitudes básicas alternativas tales como confianza y desconfianza, recurrimos al término "sentimiento de", aunque al igual que un "sentimiento de salud", o un "sentimiento de no estar bien", u otros similares, se infiltra en la superficie y la profundidad, en la conciencia y en el inconsciente. Son pues, al mismo tiempo, maneras de *experimentar* accesibles a la introspección; maneras de *comportarse*, observables por otros; y *estados interiores* inconscientes que resulta posible determinar a través de tests y del análisis. Es importante tener presente estas tres dimensiones a medida que avancemos.

La madurez muscular prepara el escenario para la experimentación con dos series simultáneas de modalidades sociales: aferrar y soltar. Como ocurre con todas esas modalidades, sus conflictos básicos pueden llevar en última instancia a expectativas y actitudes hostiles o bondadosas. Así, aferrar puede llegar a significar retener o restringir en forma destructiva y cruel, y puede convertirse en un patrón de cuidado; tener y conservar. Asimismo, soltar puede convertirse en una liberación hostil de fuerzas destructivas, o bien en un afable "dejar pasar" y "dejar vivir".

Por lo tanto, el control exterior en esta etapa debe ser firmemente tranquilizador. El niño debe llegar a sentir que la fe básica en la existencia, que es el tesoro perdurable salvado de las rabiets de la etapa oral, no correrá peligro ante su súbito cambio de acti-

¹ Este es el aspecto comunitario y psicosocial de la religión. Su relación a menudo paradójica con la espiritualidad del individuo no constituye un tema que pueda tratarse en forma breve y superficial (véase Young Man Luther). (E.H.E.)

tud, este deseo repentino y violento de elegir por su propia cuenta, de apoderarse de cosas con actitud exigente y de eliminar empecinadamente. La firmeza debe protegerlo contra la anarquía potencial de su sentido de discriminación aún no adiestrado, su incapacidad para retener y soltar con discreción. Al tiempo que su medio ambiente lo alienta "a pararse sobre sus propios pies", debe protegerlo también contra las experiencias arbitrarias y carentes de sentido de la vergüenza y la temprana duda.

Este último peligro es el que mejor conocemos, pues si se niega al niño la experiencia gradual y bien guiada de la autonomía de la libre elección (o si se la debilita mediante una pérdida inicial de la confianza) aquél volverá contra sí mismo toda su urgencia de discriminar y manipular. Se sobremanipulará a sí mismo, desarrollará una conciencia precoz. En lugar de tomar posesión de las cosas, a fin de ponerlas a prueba mediante una repetición intencional, llegará a obsesionarse con su propia repetitividad. Mediante tal obsesión, desde luego, aprende entonces a reposar el medio ambiente y a adquirir poder mediante un control empecinado y detallado, donde le resulta imposible encontrar una regulación mutua en gran escala. Esa falsa victoria es el modelo infantil para una neurosis compulsiva. También constituye la fuente infantil de intentos posteriores en la vida adulta por gobernar según la letra y no según el espíritu.

La vergüenza es una emoción insuficientemente estudiada, porque en nuestra civilización se ve muy temprana y fácilmente absorbida por la culpa. La vergüenza supone que uno está completamente expuesto y consciente de ser mirado: en una palabra, consciente de uno mismo. Uno es visible y no está preparado para ello; a ello se debe que soñemos con la vergüenza como una situación en la que nos observan fijamente mientras estamos desnudos, con ropa de dormir o, "con los pantalones bajos". La vergüenza se expresa desde muy temprano en un impulso a ocultar el rostro, a hundirse, en ese preciso instante, en el suelo. Pero creo que se trata en esencia de rabia vuelta contra el sí mismo. Quien se siente avergonzado quisiera obligar al mundo a no mirarlo, a no observar su desnudez. Quisiera destruir los ojos del mundo. En cambio, lo único que puede desear es su propia invisibilidad. Esta potencialidad se utiliza abundantemente en el método educativo que consiste en "avergonzar" y que algunos pueblos primitivos utilizan en forma tan exclusiva. La vergüenza visual precede a la culpa auditiva, que es un sentimiento de maldad que uno experimenta en total soledad, cuando nadie observa y cuando todo está en silencio, excepto la voz del superyó. Esa vergüenza explota un creciente sentimiento de pequeñez, que puede desarrollarse sólo cuando el niño es capaz de ponerse de pie y percibir las medidas relativas de tamaño y poder.

La provocación excesiva de vergüenza no lleva al niño a una corrección genuina, sino a una secreta decisión de tratar de hacer las cosas impunemente, sin que nadie lo vea, cuando no trae como resultado una desafiante vergüenza. Hay una notable balada norteamericana en la que un asesino a quien se colgará ante los ojos de la comunidad,

en lugar de sentirse justamente castigado, comienza a burlarse de los presentes, incluyendo cada frase de desafío con estas palabras: "Dios maldiga vuestros ojos". Más de un niño pequeño, al que se ha hecho avergonzar más allá de lo que puede soportar, experimenta permanentes deseos (aunque sin contar con el valor o las palabras) de expresar su desafío en términos similares. Lo que quiero dar a entender a través de esta siniestra referencia es que hay un límite para la capacidad del niño y el adulto para soportar la exigencia de que se considere a sí mismo, su cuerpo y sus deseos como malos y sucios, y para su creencia en la infalibilidad de quienes emiten ese juicio. Puede mostrarse propenso a dar vuelta a las cosas, a considerar como malo sólo el hecho de que esas personas existen: su oportunidad llegará cuando se hayan ido, o cuando él se haya alejado.

La duda es hermana de la vergüenza. Cuando la vergüenza depende de la conciencia de estar vertical y expuesto, la duda, según me lleva a creer la observación clínica, tiene mucho que ver con la conciencia de tener un reverso y un anverso, y sobre todo un "detrás". Pues esa área del cuerpo, con su foco agresivo y libidinal en los esfínteres y en las nalgas, queda fuera del alcance de los ojos del niño, y en cambio puede estar dominada por la voluntad de los otros. El "atrás" es el continente oscuro del pequeño ser, un área del cuerpo que puede ser mágicamente dominada y efectivamente invadida por quienes se muestran dispuestos a atacar el propio poder de autonomía y quienes califican en términos duros esos productos de los intestinos que el niño sintió como buenos al expulsarlos. Ese sentimiento básico de duda con respecto a todo lo que uno ha dejado atrás, constituye un sustrato para formas posteriores y más verbales de duda compulsiva; encuentra su expresión adulta en temores paranoicos concernientes a perseguidores ocultos y a persecuciones secretas que amenazan desde atrás (y desde adentro de ese atrás).

Esta etapa, por lo tanto, se vuelve decisiva para la proporción de amor y odio, cooperación y terquedad, libertad de autoexpresión y su supresión. Un sentimiento de autocontrol sin la pérdida de voluntad y orgullo; un sentimiento perdurable de buena voluntad y orgullo; un sentimiento de pérdida de autocontrol y de un sobrecontrol foráneo da origen a una propensión perdurable a la duda y la vergüenza.

Si algún lector considera que las potencialidades "negativas" de nuestras etapas están en todo esto algo exageradas, debemos recordarle que no se trata tan sólo del resultado de una preocupación por los datos clínicos. Los adultos, incluyendo a los aparentemente maduros y no neuróticos, se muestran muy susceptibles con respecto a una posible y vergonzosa pérdida de prestigio y un temor a ser atacados "por detrás", lo cual no sólo es sumamente irracional y contradictorio con respecto al conocimiento que poseen, sino que puede ser de tremenda importancia si ciertos sentimientos relacionados influyen, por ejemplo, sobre las actitudes interraciales e internacionales.

Hemos relacionado la confianza básica con la institución de la religión. La necesi-

dad perdurable del individuo de que su voluntad esté reafirmada y delineada dentro de un orden adulto de cosas que al mismo tiempo reafirma y delinea la voluntad de los otros, tiene una salvaguardia institucional en el *principio de la ley y el orden*. En la vida diaria tanto como en los tribunales superiores de justicia —nacionales e internacionales— este principio asigna a cada uno sus privilegios y limitaciones, sus obligaciones y sus derechos. Un sentido de dignidad apropiada y de independencia legítima por parte de los adultos que lo rodean, proporciona al niño de buena voluntad la expectativa confiada de que la clase de autonomía promovida en la infancia no llevará a una duda o vergüenza indebida en la vida posterior. Así, el sentimiento de autonomía fomentado en el niño y modificado a medida que la vida avanza, sirve para la preservación de la vida económica y política de un sentido de la justicia, y a su vez es fomentado por este último.

3. INICIATIVA VERSUS CULPA

En todas las etapas hay en cada niño un nuevo milagro de desenvolvimiento vigoroso, que constituye una nueva esperanza y una nueva responsabilidad para todo. Tal es el sentido y la cualidad esencial de la iniciativa. Los criterios para todos estos sentidos y cualidades son los mismos: una crisis, más o menos caracterizada por tanteos y temores, se resuelve en tanto el niño parece repentinamente “integrarse”, tanto en su persona como en su cuerpo. Parece “más él mismo”, más cariñoso, relajado y brillante en su juicio, más activo y activador. Está en libre posesión de un excedente de energía que le permite olvidar rápidamente los fracasos y encarar lo que parece deseable (aunque también parezca incierto e incluso peligroso), con un sentido direccional íntegro y más preciso. La iniciativa agrega a la autonomía la cualidad de la empresa, el planeamiento y el “ataque” de una tarea por el mero hecho de estar activo y en movimiento, cuando anteriormente el empecinamiento inspiraba la más de las veces actos de desafío o, por lo menos, protestas de independencia.

Sé que para muchos la palabra “iniciativa” tiene una connotación norteamericana e industrial. Con todo, la iniciativa es una parte necesaria de todo acto, y el hombre necesita un sentido de la iniciativa para todo lo que aprende y hace, desde recoger fruta hasta un sistema empresarial.

La etapa ambulatoria y la de la genitalidad infantil suman al inventario de modalidades sociales básicas la de “conquistar”, primero en el sentido de “buscar el propio beneficio”; no hay para expresarlo ninguna palabra más simple y más intensa; sugiere placer en el ataque y la conquista. En el varón, el acento permanece puesto en los modos fálico-intrusivo; en la niña, se vuelca a modos de “atrapar” con una actitud más agresiva de arrebatarse o en la forma más sutil de hacerse atractiva y despertar afecto.

El peligro de esta etapa radica en un sentimiento de culpa con respecto a las metas planeadas y los actos iniciados en el propio placer exuberante experimentado ante el

nuevo poder locomotor y mental: los actos de manipulación y coerción agresivas que pronto van mucho más allá de la capacidad ejecutiva del organismo y la mente y, por lo tanto, requieren una detención enérgica de la iniciativa planeada. Mientras que la autonomía tiene como fin mantener alejados a los rivales potenciales y, por lo tanto, puede llevar a una rabia llena de celos dirigida la mayoría de las veces contra los hermanos menores, la iniciativa trae apareada la rivalidad anticipatorio con los que han llegado primero y pueden, por lo tanto, ocupar con su equipo superior el campo hacia el que está dirigida la propia iniciativa. Los celos y la rivalidad infantiles, esos intentos a menudo amargos y no obstante esencialmente inútiles por delimitar una esfera de privilegio indiscutido, alcanzan ahora su culminación en una lucha final por una posición de privilegio frente a la madre; el habitual fracaso lleva a la resignación, la culpa y la ansiedad. El niño tiene fantasías de ser un gigante y un tigre, pero en sus sueños huye aterrorizado en defensa de su vida. Ésta es, entonces, la etapa del "complejo de castración", el temor intensificado de comprobar que los genitales, ahora enérgicamente erotizados han sufrido un daño como castigo por las fantasías relacionadas con su excitación.

La sexualidad infantil y el tabú del incesto, el complejo de castración y el superyó, se unen aquí para provocar esa crisis específicamente humana durante la cual el niño debe dejar atrás su apego exclusivo y pregenital a los padres e iniciar el lento proceso de convertirse en un progenitor y en un portador de la tradición. Aquí se produce la más terrible división y transformación en la central energética emocional, una división entre la gloria humana potencial y la destrucción total potencial, pues aquí el niño queda dividido para siempre en su interior. Los fragmentos instintivos que antes habían fomentado el crecimiento de su cuerpo y su mente infantiles ahora se dividen en un grupo infantil que perpetúa la exuberancia de los potenciales del crecimiento y un grupo correspondiente a los padres que sustenta e incrementa la autoobservación, la autoorientación y el auto-castigo.

Una vez más se trata de un problema de regulación mutua. Cuando el niño, tan dispuesto ahora a sobremanipularse, puede desarrollar gradualmente un sentido de responsabilidad moral, cuando puede alcanzar cierta comprensión de las instituciones, las funciones y los roles que permiten su participación responsable, encuentra un logro placentero en el manejo de las herramientas y armas, de juguetes significativos y en el cuidado de los niños más pequeños.

Naturalmente, la serie correspondiente a los padres es al principio de naturaleza infantil: el hecho de que la conciencia humana siga siendo parcialmente infantil durante toda la vida constituye el núcleo de la tragedia humana, pues el superyó del niño puede ser primitivo, cruel e inflexible, como se observa en los casos donde los niños se sobrecontrolan y se sobre-restringen hasta el punto de la autoanulación: los casos en que manifiestan una sobreobediencia más literal que la que el progenitor había deseado provo-

car o en los que desarrollan profundas regresiones y resentimientos perdurables porque los padres mismos no parecen vivir a la altura de la nueva conciencia. Uno de los conflictos más profundos en la vida es el odio hacia el progenitor que sirvió como modelo y ejecutor del superyó pero al que, en alguna forma, se descubrió tratando de realizar impunemente las mismas transgresiones que el niño ya no puede tolerar en sí mismo. La suspicacia o la ambigüedad que en esa forma se mezcla con la cualidad de todo o nada del superyó, este órgano de tradición moral, hace del hombre moral (en el sentido moralista) un gran peligro potencial para su propio yo, y para el de sus semejantes.

En la patología adulta, el conflicto residual relativo a la iniciativa se expresa en la negación histérica, que provoca la represión del deseo o la anulación de su órgano ejecutivo mediante la parálisis, la inhibición o la impotencia; o bien en el exhibicionismo sobrecompensatorio, en el que el individuo atemorizado, tan ansioso por “ocultarse”, “asoma la cabeza” en cambio. Hoy en día también es común una zambullida en la enfermedad psicosomática. Es como si la cultura hubiera llevado al hombre a sobrepublicitarse e identificarse así con su propia propaganda, en el sentido de que sólo la enfermedad puede ofrecerle una vía de salida.

Pero tampoco en este caso debemos pensar exclusivamente en la psicopatología individual, sino en la central energética interna de rabia que debe estar sumergida durante esta etapa, tal como algunas de las esperanzas más caras y las fantasías más desenfrenadas quedan reprimidas e inhibidas. La sensación de “virtud” resultante —a menudo la principal recompensa para la bondad— más tarde puede volcarse intolerantemente contra los demás bajo la forma de una supervisión moralista permanente, de modo que el empeño predominante llega a ser la prohibición y no la orientación de la iniciativa. Por otro lado, incluso la iniciativa del hombre moral tiende a rebasar los límites de la autorrestricción, permitiéndole hacer a los demás, en su país o en otro, lo que no haría ni toleraría en su propio hogar.

En vista de los peligros potenciales inherentes a la prolongada infancia del hombre, conviene volver a examinar las primeras etapas de la vida y las posibilidades de guiar a los jóvenes mientras aún lo son. Y aquí observamos que, de acuerdo con la sabiduría del plan básico, el niño no está en ningún otro momento tan dispuesto a aprender rápida y ávidamente, a hacerse más grande en el sentido de compartir la obligación y la actividad, que durante este período de su desarrollo. Está ansioso y es capaz de hacer las cosas en forma cooperativa, de combinarse con otros niños con el propósito de construir y planear, y está dispuesto a aprovechar a sus maestros y a emular los prototipos ideales. Desde luego, permanece identificado con el progenitor del mismo sexo, pero por el momento busca oportunidades donde la identificación en el trabajo parece prometer un campo de iniciativa sin demasiado conflicto infantil o culpa edípica, y una identificación más realista basada en un espíritu de igualdad experimentada en el hecho de hacer

cosas juntos. De cualquier manera, la etapa “edípica” trae apareada no sólo el establecimiento opresivo de un sentido moral que limita el horizonte de lo permisible, sino que también determina la dirección hacia lo posible y lo tangible que permite que los niños de la temprana infancia se vinculen a las metas de una vida adulta activa. Por lo tanto, las instituciones sociales ofrecen a los niños de esta edad un *ethos económico*, en la forma de adultos ideales a los que es posible reconocer por sus uniformes y sus funciones, y que resultan lo suficientemente fascinantes como para reemplazar a los héroes del libro ilustrado y el cuento de hadas.

4. INDUSTRIA VERSUS INFERIORIDAD

Así, el escenario interior parece preparado para “la entrada a la vida”, pero la vida debe ser primero vida escolar, sea la escuela una pradera, una selva o un aula. El niño debe olvidar las esperanzas y deseos pasados, al tiempo que su exuberante imaginación se ve domesticada y sometida a las leyes de las cosas impersonales. Pues antes de que el niño, que ya es psicológicamente un progenitor rudimentario, pueda convertirse en un progenitor biológico, debe comenzar por ser un trabajador y un proveedor potencial. Con el período de latencia que se inicia, el niño de desarrollo normal olvida, o más bien sublima, la necesidad de conquistar a las personas mediante el ataque directo o de convertirse en papá y mamá en forma apresurada; ahora aprende a obtener reconocimiento mediante la producción de cosas. Ha dominado el campo ambulatorio y los modos orgánicos. Ha experimentado un sentimiento de finalidad con respecto al hecho de que no hay un futuro practicable dentro del vientre de su familia, y así está dispuesto a aplicarse a nuevas habilidades y tareas, que van mucho más allá de la mera expresión juguetona de sus modos orgánicos o el placer que le produce el funcionamiento de sus miembros. Desarrolla un sentimiento de la industria, esto es, se adaptará a las leyes inorgánicas del mundo de las herramientas. Puede convertirse en una unidad ansiosa y absorta en una situación productiva. Completar una situación productiva constituye una finalidad que gradualmente reemplaza a los caprichos y los deseos del juego. Los límites de su yo incluyen sus herramientas y habilidades: el principio del trabajo (Ives Hendrick) le enseña el placer de completar el trabajo mediante una atención sostenida y una diligencia perseverante. En esta etapa, los niños de todas las culturas reciben alguna *instrucción sistemática* aunque, como vimos en el capítulo sobre los indios norteamericanos, no se imparte siempre en el tipo de escuela que las personas alfabetizadas deben organizar en torno de maestros especiales que han aprendido a enseñar a leer y a escribir. En los pueblos prealfabetos y en las actividades que nada tienen que ver con leer y escribir, se aprende mucho de los adultos que se convierten en maestros a través de un don y una inclinación y no de un nombramiento, y quizás la mayor parte se aprende de los niños mayores. Así, se desarrollan los *elementos fundamentales de la tecnología*, a medida que el niño ad-

quiere capacidad para manejar los utensilios, las herramientas y las armas que utiliza la gente grande. Los individuos educados, con carreras más especializadas, deben preparar al niño enseñándole fundamentalmente a leer y a escribir, la educación más amplia posible para el mayor número de carreras posibles. Cuanto más confusa se vuelve la especialización, sin embargo, más indistintas son las metas eventuales de la iniciativa, y cuanto más complicada es la realidad social, más vagos resultan en ella los roles del padre y de la madre. La escuela parece ser una cultura por sí sola, con sus propias metas y límites, sus logros y sus desencantos.

El peligro del niño en esta etapa radica en un sentimiento de inadecuación e inferioridad. Si desespera de sus herramientas y habilidades o de su *status* entre sus compañeros, puede renunciar a la identificación con ellos y con un sector del mundo de las herramientas. El hecho de perder toda esperanza de tal asociación "industrial" puede hacerlo regresar a la rivalidad familiar más aislada, menos centrada en las herramientas, de la época edípica. El niño desespera de sus dotes en el mundo de las herramientas y en la anatomía, y se considera condenado a la mediocridad o a la inadecuación. Es en ese momento que la sociedad más amplia se vuelve significativa en cuanto a sus maneras de admitir al niño a una comprensión de los roles significativos en su tecnología y economía. El desarrollo de más de un niño se ve desbaratado cuando la vida familiar no ha logrado prepararlo para la vida escolar, o cuando ésta no alcanza a cumplir las promesas de las etapas previas.

Con respecto al período en que se desarrolla un sentido de la industria, me he referido a obstáculos internos y externos en el uso de nuevas capacidades, pero no a las complicaciones que implican nuevos impulsos humanos, ni a la rabia sumergida que resulta de su frustración. Esta etapa difiere de las anteriores en tanto no se trata de una oscilación desde un cataclismo interior hacia un nuevo dominio. Freud la denomina la etapa de latencia porque los impulsos violentos están normalmente inactivos. Pero se trata tan sólo de un momento de calma antes de la tormenta de la pubertad, cuando todos los impulsos previos reemergen en una nueva combinación, para caer bajo el dominio de la genitalidad.

Por otro lado, se trata de una etapa muy decisiva desde el punto de vista social: puesto que la industria implica hacer cosas junto a los demás y con ello, en esta época se desarrolla un primer sentido de la división del trabajo y de la oportunidad diferencial, esto es, del *ethos tecnológico* de una cultura. En la última sección señalamos el peligro que amenaza al individuo y a la sociedad cuando el escolar comienza a sentir que el color de su piel, el origen de sus padres o el tipo de ropa que lleva, y no su deseo y su voluntad de aprender, determinan su valor como aprendiz, y por lo tanto, su sentimiento de *identidad* que ahora debemos considerar. Pero hay otro peligro, más fundamental, a saber, la autorrestricción del hombre y la limitación de sus horizontes a fin de que incluyan

sólo su trabajo, al que, como dice la Biblia, ha sido condenado después de su expulsión del paraíso. Si acepta el trabajo como su única obligación, y "lo eficaz" como el único criterio de valor, puede convertirse en el conformista y el esclavo irreflexivo de su tecnología y de quienes se encuentran en situación de explotarla.

5. IDENTIDAD VERSUS CONFUSIÓN DE ROL

Con el establecimiento de una buena relación inicial con el mundo de las habilidades y las herramientas y con el advenimiento de la pubertad, la infancia propiamente dicha llega a su fin. La juventud comienza. Pero en la pubertad y la adolescencia todas las mismidades y continuidades en las que se confiaba previamente vuelven a ponerse hasta cierto punto en duda, debido a una rapidez del crecimiento corporal que iguala a la de la temprana infancia, y a causa del nuevo agregado de la madurez genital. Los jóvenes que crecen y se desarrollan, enfrentados con esta revolución fisiológica en su interior, y con tareas adultas tangibles que los aguardan, se preocupan ahora fundamentalmente por lo que parecen ser ante los ojos de los demás en comparación con lo que ellos mismos sienten que son, y por el problema relativo a relacionar los roles y las aptitudes cultivadas previamente con los prototipos ocupacionales del momento. En su búsqueda de un nuevo sentimiento de continuidad y mismidad, los adolescentes deben volver a librar muchas de las batallas de los años anteriores, aun cuando para hacerlo deban elegir artificialmente a personas bien intencionadas para que desempeñen los roles de adversarios; y están siempre dispuestos a establecer ídolos e ideales perdurables como guardianes de una identidad final.

La integración que ahora tiene lugar bajo la forma de identidad yoica es, como ya se señaló, más que la suma de las identificaciones infantiles. Es la experiencia acumulada de la capacidad del yo para integrar todas las identificaciones con las vicisitudes de la libido, con las oportunidades desarrolladas a partir de lo congénito y con las oportunidades ofrecidas en los roles sociales. El sentimiento de identidad yoica, entonces, es la confianza acumulada en que la mismidad y la continuidad interiores preparadas en el pasado encuentren su equivalente en la mismidad y la continuidad del significado que uno tiene para los demás, tal como se evidencia en la promesa tangible de una "carrera".

El peligro de esta etapa es la confusión de rol². Cuando ésta se basa en una marcada duda previa en cuanto a la propia identidad sexual, los episodios delincuentes y abiertamente psicóticos no son raros. Si se los diagnostica y trata correctamente, tales incidentes no tienen la misma significación fatal que encierran a otras edades. En la mayoría de los casos, sin embargo, lo que perturba a la gente joven es la incapacidad para decidirse por una identidad ocupacional. Para evitar la confusión, se sobreidentifican temporariamente, hasta el punto de una aparente pérdida completa de la identidad, con

² Véase "The problem of Ego-Identity", J. Amer. Psyc. Assoc., 4:56-121.

los héroes de las camarillas y las multitudes. Esto inicia la etapa del “enamoramiento”, que no es en modo alguno total o siquiera primariamente sexual, salvo cuando las costumbres así lo exigen. En grado considerable, el amor adolescente constituye un intento por llegar a una definición de la propia identidad proyectando la propia imagen y oica difusa en otra persona y logrando así que se refleje y se aclare gradualmente. A ello se debe que una gran parte tan considerable del amor juvenil consista en conversación.

La gente joven también puede ser notablemente exclusivista, y cruel con todos los que son “distintos”, en el color de la piel o en la formación cultural, en los gustos y las dotes, y a menudo en detalles insignificantes de la vestimenta y los gestos que han sido temporariamente seleccionados como los signos que caracterizan al que pertenece al grupo y al que es ajeno a él. Resulta importante comprender (lo cual no significa perdonar o compartir) tal intolerancia como una defensa contra una confusión en el sentimiento de identidad. Los adolescentes no sólo se ayudan temporariamente unos a otros a soportar muchas dificultades formando pandillas, convirtiéndose en estereotipos, y haciendo lo mismo con sus ideales y sus amigos, sino que también ponen a prueba perversamente la mutua capacidad para la fidelidad. La facilidad con que se aceptan tales pruebas explica, asimismo, la atracción que las doctrinas totalitarias simples y crueles ejercen sobre la mente de los jóvenes en los países y las clases que han perdido o están perdiendo sus identidades grupales (feudal, agraria, tribal, nacional) y enfrentan la industrialización mundial, la emancipación y la comunicación más amplia.

La mente del adolescente es esencialmente una mente del *moratorium*, una etapa psicosocial entre la infancia y la adultez, y entre la moral aprendida por el niño y la ética que ha de desarrollar el adulto. Es una mente ideológica y, de hecho, es la visión ideológica de la sociedad la que habla más claramente al adolescente ansioso por verse afirmado por sus iguales y listo para verse confirmado a través de rituales, credos y programas que, al mismo tiempo, definen el mal, lo incomprensible y lo hostil. Por lo tanto, al buscar los valores sociales que guían la identidad, uno enfrenta los problemas de la *ideología* y la *aristocracia*, ambos en su sentido más amplio posible, según el cual, dentro de una imagen definida del mundo y un curso predestinado de la historia, los mejores individuos llegarán al poder, y éste desarrolla lo mejor que hay en la gente. Para no caer en el cinismo o en la apatía, los jóvenes deben ser capaces de convencerse de que quienes triunfan en su mundo adulto anticipado tienen así la obligación de ser los mejores. Examinaremos más tarde los peligros que emanan de los ideales humanos sometidos al manejo de las supermáquinas, estén éstas guiadas por ideologías nacionalistas o internacionales, comunistas o capitalista. En la última parte de este libro consideraremos la forma en que las revoluciones de nuestra época intentan resolver y también explotar la profunda necesidad de la juventud de redefinir su identidad en un mundo industrializado.

6. INTIMIDAD VERSUS AISLAMIENTO

La fortaleza adquirida en cualquier etapa se pone a prueba ante la necesidad de trascenderla de modo tal que el individuo pueda arriesgar en la etapa siguiente lo que era más vulnerablemente precioso en la anterior. Así, el adulto joven, que surge de la búsqueda de identidad y la insistencia en ella, está ansioso y dispuesto a fundir su identidad con la de otros. Está preparado para la intimidad, esto es, la capacidad de entregarse a afiliaciones y asociaciones concretas y de desarrollar la fuerza étnica necesaria para cumplir con tales compromisos, aun cuando éstos pueden exigir sacrificios significativos. Ahora el cuerpo y el yo deben ser los amos de los modos orgánicos y de los conflictos nucleares, a fin de poder enfrentar el temor a la pérdida yoica en situaciones que exigen autoabandono: en la solidaridad de las afiliaciones estrechas, en los orgasmos y las uniones sexuales, en la amistad íntima y en el combate físico, en experiencias de inspiración por parte de los maestros y de intuición surgida de las profundidades del sí mismo. La evitación de tales experiencias debido a un temor a la pérdida del yo puede llevar a un profundo sentido de aislamiento y a una consiguiente autoabsorción.

La contraparte de la intimidad es el distanciamiento: la disposición a aislar y, de ser ello necesario, a destruir aquellas fuerzas y personas cuya esencia parece peligrosa para la propia, y cuyo "territorio" parece rebasar los límites de las propias relaciones íntimas. Los prejuicios así desarrollados (y utilizados y explotados en la política y en la guerra) constituyen un producto más maduro de las repudiaciones más ciegas que durante la lucha por la identidad establecen una diferencia neta y cruel entre lo familiar y lo foráneo. El peligro de esta etapa es que las relaciones íntimas, competitivas y combativas se experimentan con y contra las mismas personas. Pero, a medida que se van delineando las áreas del deber adulto, y a medida que se diferencian el choque competitivo y el abrazo sexual, quedan eventualmente sometidas a ese *sentido ético* que constituye la característica del adulto.

En términos estrictos, recién ahora puede desarrollarse plenamente la verdadera genitalidad, pues gran parte de la vida sexual que precede a estos compromisos corresponde a la búsqueda de identidad, o está dominada por las tendencias fálicas o vaginales que hacen de la vida sexual una fuente de combate genital. Por otro lado, con excesiva frecuencia se describe la genitalidad como un estado permanente de dicha sexual recíproca. Éste, entonces, puede ser el lugar adecuado para completar nuestro examen de la genitalidad.

A fin de lograr una orientación básica en esta cuestión, citaré lo que ha llegado hasta mí como la declaración más breve de Freud. A menudo se afirma, y los malos hábitos de conversación parecen corroborarlo, que el psicoanálisis como terapéutica intenta convencer al paciente de que sólo tiene una obligación frente a Dios y a sus semejantes: tener buenos orgasmos, con un "objeto" adecuado en forma regular. Desde luego, esto

es falso. Alguien le preguntó cierta vez a Freud qué pensaba que una persona normal debía ser capaz de hacer para vivir bien. Es probable que el interlocutor esperara una respuesta complicada. Pero Freud, en el tono brusco de sus antiguos días, respondió, según se afirma: *Lieben und arbeiten* (amar y trabajar). Conviene meditar sobre esta simple fórmula; se vuelve más profunda a medida que se reflexiona sobre ella. Pues cuando Freud dijo "amor", se refería al amor *genital* y al *amor* genital; cuando dijo amor y trabajo, se refirió a una productividad general en el trabajo que no preocuparía al individuo hasta el punto de hacerlo perder su derecho o su capacidad de ser genital y capaz de amar. Así, podemos reflexionar sobre ella, pero no mejorar la fórmula del "profesor".

La genitalidad, entonces, consiste, en la capacidad plena para desarrollar una potencia orgástica tan libre de interferencias pregenitales que la libido genital (no sólo los productos sexuales descargados a través de la "vías de salida" de Kinsey) se exprese en la mutualidad heterosexual, con plena sensibilidad tanto del pene como de la vagina, y con una descarga de tipo convulsiva de la tensión en todo el cuerpo. Esta es una manera bastante concreta de decir algo sobre un proceso que en realidad no comprendemos. Para expresarlo en términos más situacionales: el hecho total de encontrar, a través del torbellino culminante del orgasmo, una experiencia suprema de la regulación mutua de los dos seres, de alguna manera anula las hostilidades y la rabia potenciales provocadas por la oposición entre masculino y femenino, realidad y fantasía, amor y odio. Así, las relaciones sexuales satisfactorias hacen del sexo menos obsesivo, la sobrecompensación, menos necesaria y los controles sádicos, superfluos.

Preocupado como estaba por los aspectos curativos, el psicoanálisis a menudo descuidó formular el problema de la genitalidad en una forma significativa para los procesos de la sociedad en todas las clases, las naciones y los niveles culturales. El tipo de mutualidad en el orgasmo que el psicoanálisis tiene en cuenta aparentemente se obtiene con facilidad en clases y culturas que han hecho de él una institución del ocio. En las sociedades más complejas, esta mutualidad está obstaculizada por tantos factores relativos a la salud, la tradición, la oportunidad y el temperamento, que la formulación adecuada de la salud sexual sería más bien ésta: un ser humano debe ser potencialmente capaz de lograr la mutualidad del orgasmo genital, pero también estar constituido de tal modo que pueda soportar un cierto monto de frustración sin una indebida regresión, toda vez que la preferencia emocional o consideraciones relativas al deber y la lealtad la hagan imperativa.

Si bien el psicoanálisis ha ido a veces demasiado lejos en la importancia que atribuye a la genitalidad como cura universal para la sociedad, y ha proporcionado así una nueva adicción y un nuevo bien de consumo a muchos que deseaban interpretar así sus enseñanzas, no siempre ha indicado todas las metas que la genitalidad debe en realidad implicar. A fin de encerrar una significación social perdurable, la utopía de la genitalidad

debería incluir:

1. mutualidad del orgasmo;
2. con un compañero amado;
3. del otro sexo;
4. con quien uno quiere compartir una confianza mutua;
5. y con el que uno puede y quiere regular los ciclos de
 - a. el trabajo;
 - b. la procreación;
 - c. la recreación;
6. a fin de asegurar también a la descendencia todas las etapas de un desarrollo satisfactorio.

Es evidente que semejante logro utópico en gran escala no puede constituir una tarea individual o, de hecho, terapéutica. Tampoco se trata en modo alguno de un problema puramente sexual. Es parte integral del estilo que una cultura tiene para la selección, la cooperación y la competencia sexuales.

El peligro de esta etapa es el aislamiento, esto es, la evitación de contactos que llaman a la intimidad. En psicopatología, ese trastorno puede llevar a serios "problemas de carácter". Por otro lado, hay vínculos que equivalen a un aislamiento *à deux*, que protegen a sus integrantes de la necesidad de enfrentar el nuevo desarrollo crítico, el de la generatividad.

7. GENERATIVIDAD VERSUS ESTANCAMIENTO

En este libro el acento está puesto en las etapas de la infancia; de no ser así, la sección correspondiente a la generatividad sería necesariamente esencial, pues este término abarca el desarrollo evolutivo que ha hecho del hombre el animal que enseña e instituye, así como el que aprende. La insistencia, muy de moda hoy en día, en dramatizar la dependencia de los niños con respecto a los adultos a menudo nos hace pasar por alto la dependencia que la generación más vieja tiene con respecto a la más joven. El hombre maduro necesita sentirse necesitado, y la madurez necesita la guía y el aliento de aquello que ha producido y que debe cuidar.

La generatividad, entonces, es en esencial preocupación por establecer y guiar a la nueva generación, aunque hay individuos que, por alguna desgracia o debido a dotes especiales y genuinas en otros sentidos, no aplican este impulso a su propia descendencia. Y, de hecho, el concepto de generatividad incluye sinónimos más populares tales como productividad y creatividad que, sin embargo, no pueden reemplazarlo.

El psicoanálisis necesitó algún tiempo para comprender que la capacidad de perderse en el encuentro entre dos cuerpos y dos mentes lleva a una expansión gradual de los intereses del yo y a una inversión libidinal en aquello que se genera en esa forma. La

generatividad constituye así una etapa esencial en el desarrollo psicosexual y también en el psicosocial. Cuando tal enriquecimiento falta por completo, tiene lugar una regresión a una necesidad obsesiva de pseudointimidad, a menudo con un sentimiento general de estancamiento y empobrecimiento personal. Los individuos, entonces, comienzan a tratarse a sí mismos como si fueran su propio y único hijo y, cuando las condiciones los favorecen, la temprana invalidez física o psicológica se convierte en el vehículo de esa autopreocupación. El mero hecho de tener o incluso de desear tener hijos, sin embargo, no basta para alcanzar la generatividad. De hecho, parecería que algunos padres jóvenes sufren a causa de la demora con que aparece la capacidad para desarrollar esta etapa. Las razones se encuentran a menudo en las impresiones de la temprana infancia, en un excesivo autoamor basado en una personalidad demasiado laboriosamente autofabricada, y por último (y aquí volvemos al principio) en la falta de alguna fe, de una alguna "creencia en la especie", que convirtiera a un niño en una responsabilidad que la comunidad acoge de buen grado.

En cuanto a las instituciones que protegen y refuerzan la generatividad, sólo cabe decir que todas las instituciones codifican la ética de la sucesión generativa. Incluso cuando la tradición filosófica y espiritual sugiere el renunciamiento al derecho a procrear o a producir, ese temprano vuelco a "las cuestiones últimas", cuando está instituido en los movimientos monásticos, tiende a resolver al mismo tiempo el problema de su relación con el Cuidado de las criaturas de este mundo y con la Caridad que lo trasciende.

Si éste fuera un libro sobre la vida adulta, resultaría indispensable y provechoso comparar ahora las teorías económicas y psicológicas (comenzando con las extrañas convergencias y divergencias entre Marx y Freud) y pasar luego a examinar la relación del hombre con su producción así como con su progenie.

8. INTEGRIDAD DEL YO VERSUS DESESPERACIÓN

Sólo en el individuo que en alguna forma ha cuidado de cosas y personas y se ha adaptado a los triunfos y las desilusiones inherentes al hecho de ser el generador de otros seres humanos o el generador de productos e ideas, puede madurar gradualmente el fruto de estas siete etapas. No conozco mejor término para ello que el de integridad del yo. A falta de una definición clara, señalaré unos pocos elementos que caracterizan dicho estado. Es la seguridad acumulada del yo con respecto a su tendencia al orden y el significado. Es un amor postnarcisista del yo humano —no el sí mismo— como una experiencia que transmite un cierto orden del mundo y sentido espiritual, por mucho que se haya debido pagar por ella. Es la aceptación del propio y único ciclo de vida como algo que debía ser y que, necesariamente, no permitía sustitución alguna: significa así un amor nuevo y distinto hacia los propios padres. Es una camaradería con las formas organizadoras de épocas remotas y con actividades distintas, tal como se expresan en los

productos y en los dichos simples de tales tiempos y actividades. Aunque percibe la relatividad de los diversos estilos de vida que han otorgado significado al esfuerzo humano, el poseedor de integridad está siempre listo para defender la dignidad de su propio estilo de vida contra toda amenaza física y económica. Pues sabe que una vida individual es la coincidencia accidental de sólo un ciclo de vida con sólo un fragmento de la historia; y que para él toda integridad humana se mantiene o se derrumba con ese único estilo de integridad de que él participa. El estilo de integridad desarrollado por su cultura o su civilización se convierte así en el "patrimonio de su alma", el sello de su paternidad moral de sí mismo (...pero el honor / *Es patrimonio del alma*: Calderón). En esa consolidación final, la muerte pierde carácter atormentador.

La falta o la pérdida de esta integración yoica acumulada se expresa en el temor a la muerte: no se acepta el único ciclo de vida como lo esencial de la vida. La desesperación expresa el sentimiento de que ahora el tiempo que queda es corto, demasiado corto para intentar otra vida y para probar caminos alternativos hacia la integridad. El malestar consigo mismo oculta la desesperación, las más de las veces bajo la forma de mil pequeñas sensaciones de malestar que no equivalen a un gran remordimiento: *mille petits dégouts de soi, dont le total ne fait pas un remords, mais un gêne obscure*. (Rostand).

Para convertirse en un adulto maduro, cada individuo debe desarrollar en grado suficiente todas las cualidades yoicas mencionadas, de modo que un indio sabio, un verdadero caballero y un campesino maduro comparten y reconocen unos en otros la etapa final de la integridad. Pero para desarrollar el estilo particular de integridad sugerido por su ubicación histórica, cada identidad cultural utiliza una combinación particular de estos conflictos, junto con provocaciones y prohibiciones específicas de la sexualidad infantil. Los conflictos infantiles se vuelven creadores sólo si cuentan con el firme apoyo de las instituciones culturales y las clases dirigentes especiales que las representan. A fin de acercarse a la integridad o de experimentarla, el individuo debe aprender a seguir a los portadores de imágenes en la religión y en la política, en el orden económico y en la tecnología, en la vida aristocrática y en las artes y las ciencias. Por lo tanto, la integridad yoica implica una integración emocional que permite la participación por consentimiento así como la aceptación de la responsabilidad del liderazgo.

El *Webster's Dictionary* tiene la gentileza de ayudarnos a completar este bosquejo en una forma circular. Confianza (el primero de nuestros valores yoicos) se define aquí como "la seguridad con respecto a la integridad de otro", el último de nuestros valores. Sospecho que Webster se refería a los negocios antes que a los niños, y al crédito antes que a la fe. Pero la formulación sigue siendo válida. Y parece posible parafrasear aún más la relación entre la integridad adulta y la confianza infantil diciendo que los niños sanos no temerán a la vida si sus mayores tienen la integridad necesaria como para no temer a la muerte.

9. UN DIAGRAMA EPIGENÉTICO

En este libro el acento está puesto en las etapas de la infancia. Con todo, la concepción precedente del ciclo de vida necesita un tratamiento sistemático. Para prepararlo, concluiré este capítulo con un diagrama. En él, como en el diagrama de las zonas y modos pregenitales, la diagonal representa la secuencia normativa de adquisiciones psicosociales realizadas a medida que en cada etapa un nuevo conflicto nuclear agrega una nueva cualidad yoica, un nuevo criterio de fortaleza humana acumulada. Por debajo de la diagonal hay un espacio para los precursores de cada una de estas soluciones, todas las cuales existen desde el principio; sobre la diagonal hay un espacio para los derivados de esas adquisiciones y sus transformaciones en la personalidad ya madura y en maduración.

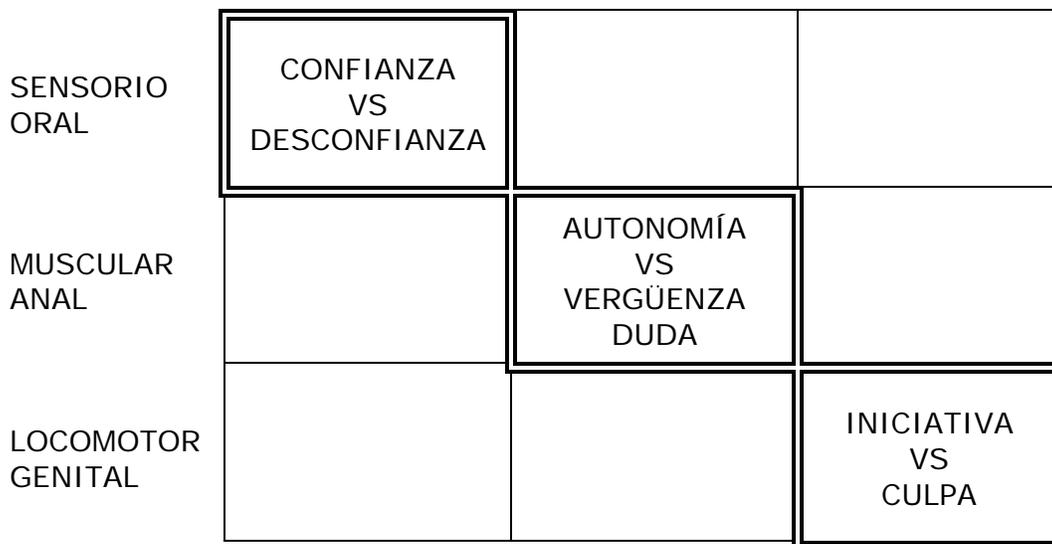
Los supuestos subyacentes a tal diagrama son: 1) que la personalidad humana se desarrolla en principio de acuerdo con pasos predeterminados en la disposición de la persona en crecimiento a dejarse llevar hacia un radio social cada vez más amplio, a tomar conciencia de él y a interactuar con él; 2) que la sociedad tiende en principio a estar constituida de tal modo que satisface y provoca esta sucesión de potencialidades para la interacción y de intentos para salvaguardar y fomentar el ritmo adecuado y la secuencia adecuada de su desenvolvimiento. Éste es el “mantenimiento del mundo humano”.

Pero un diagrama sólo es una herramienta que ayuda a pensar y no puede aspirar a ser una prescripción que debe seguirse, sea en la práctica de la educación infantil, en la psicoterapia o en la metodología del estudio del niño. Al presentar las etapas psicosociales bajo la forma de un diagrama epigenético, análogo al que se utilizó en el Capítulo 2 para un análisis de las etapas psicosexuales de Freud, lo hacemos teniendo en cuenta pasos metodológicos definidos y delimitados. Uno de los propósitos de este trabajo es el de facilitar la comparación de las etapas que Freud discernió en un principio como sexuales, con otros programas del desarrollo (físico, cognoscitivo). Pero todo diagrama delimita tan sólo un plan y no debe entenderse que nuestro bosquejo del programa psicosocial aspira a implicar oscuras generalidades con respecto a otros aspectos del desarrollo o incluso de la existencia. Si no consideramos todo desarrollo como una serie de crisis: sólo afirmamos que el desarrollo psicosocial procede según pasos críticos, siendo lo “crítico” una característica de los cambios decisivos, de los momentos de elección entre el progreso y la regresión, la integración y el retardo.

Quizás convenga formular ahora las consecuencias metodológicas de una matriz epigenética. Los cuadrados de trazo más grueso sobre la diagonal significan tanto una secuencia de etapas como un desarrollo gradual de las partes constitutivas: en otras palabras, el diagrama formaliza una progresión a través del tiempo de una diferenciación de las partes. Ello indica: 1) que cada ítem crítico de fortaleza psicosocial considerado aquí es sistemáticamente relacionado con todos los demás, y que todos ellos dependen

del desarrollo apropiado, en la secuencia adecuada, de cada ítem, y 2) que cada ítem existe en alguna forma antes de que llegue normalmente su momento crítico.

Si digo, por ejemplo, que una proporción favorable de confianza básica con respecto a la desconfianza básica constituye el primer paso en la adaptación psicosocial, y una proporción favorable de voluntad autónoma con respecto a la vergüenza y la duda, el segundo, la afirmación diagramática correspondiente, expresa un número de relaciones fundamentales que existen entre los dos pasos, así como algunos hechos esenciales para ambos. Pero todas deben existir desde el comienzo en alguna forma, pues todo acto requiere una integración de todos los otros actos. Asimismo, un niño puede mostrar algo similar a la "autonomía" desde el comienzo, en la forma particular en que intenta airadamente liberarse cuando se siente apretado. Con todo, en condiciones normales, sólo durante el segundo año comienza a experimentar toda la *oposición crítica que significa ser una criatura autónoma y, al mismo tiempo, dependiente*; y sólo entonces está listo para un encuentro decisivo con su medio ambiente, un ambiente que, a su vez, se siente llamado a transmitirle sus ideas y conceptos particulares de autonomía y coerción en formas que contribuyen decisivamente al carácter y la salud de su personalidad en su cultura. Es este encuentro, junto con la crisis resultante, lo que hemos descripto tentativamente en cada etapa. En cuanto el pasaje de una etapa a la siguiente, la diagonal indica la secuencia a seguir. Con todo, también deja lugar para variaciones en el ritmo y la intensidad. Un individuo, o una cultura, pueden demorarse excesivamente en la confianza y pasar de I1, saltando I2, a II2, o bien una progresión acelerada puede desplazarse desde I1, saliendo II1, a II2. Con todo, se supone que cada una de tales aceleraciones o retardos (relativos) tiene una influencia modificadora sobre todas las etapas posteriores.



Así, un diagrama epigenético presenta un sistema de etapas mutuamente dependientes; y si bien las etapas individuales pueden haber sido exploradas en forma más o

menos completa o denominadas en forma más o menos adecuada, el diagrama sugiere que su estudio se efectúe teniendo siempre en cuenta la configuración total de las etapas. El diagrama invita, pues, a una elaboración de todos sus recuadros vacíos: si hemos anotado Confianza Básica en I1 e Integridad en VIII8, dejamos planteado el interrogante en cuanto a qué podría haber llegado a ser la confianza en una etapa dominada por la necesidad de integridad, tal como lo hacemos en cuanto a las características que puede tener e incluso qué nombres puede recibir en la etapa dominada por una tendencia a la autonomía (II1). Sólo queremos acentuar que la confianza debe haberse desarrollado por derecho propio, antes de convertirse en algo más que el encuentro crítico en el que se desarrolla la autonomía, y así sucesivamente, siguiendo la línea vertical. Si, en la última etapa (VIII1) cabe esperar que la confianza se haya convertido en la *fe* más madura que una persona que envejece puede alcanzar en su marco cultural y su período histórico, el cuadro permite la consideración no sólo de lo que debe ser la ancianidad, sino también de cuáles deben haber sido sus etapas preparatorias. Todo esto debería poner en claro que un cuadro de la epigénesis sugiere una forma global de pensar y repensar que deja los detalles relativos a la metodología y la terminología para un estudio ulterior³.

³ Para dejar esta cuestión realmente abierta, sería necesario evitar ciertos usos erróneos de toda esta concepción. Entre ellos está el supuesto de que el sentimiento de confianza (y todos los otros sentimientos “positivos” postulados) constituye un *logro*, alcanzado de una vez y para siempre en un estado determinado. De hecho, algunos autores están tan empeñados en construir una *escala de logros* a partir de estas etapas, que omiten alegremente todos los sentimientos “negativos” (desconfianza básica, etc.) que son y siguen siendo durante toda la vida la contraparte dinámica de los “positivos”. El supuesto de que en cada etapa se alcanza una bondad que es impermeable a nuevos conflictos internos y a las condiciones cambiantes constituye, según creo, una proyección en el desarrollo infantil de esa ideología del éxito que puede impregnar tan peligrosamente nuestras ensoñaciones privadas y públicas y puede volvernos ineptos en la lucha por una existencia significativa en una nueva era industrial de la historia. La personalidad lucha continuamente con los peligros de la existencia, tal como el metabolismo del cuerpo lo hace con el deterioro. Cuando llegamos a diagnosticar un estado de fortaleza relativa y los síntomas de su menoscabo, solo enfrentamos más claramente las paradojas y las trágicas potencialidades de la vida humana.

El hecho de despojar a las etapas de todo salvo sus “logros” tiene su contraparte en los intentos por describirlas o estudiarlas como “rasgos” o “aspiraciones”, sin construir primero un puente sistemático entre la concepción propuesta en este libro y los conceptos predilectos de otros investigadores. Si lo dicho se parece a una queja, no tiene como fin disimular el hecho de que, al dar a esas fortalezas las designaciones por las cuales han adquirido en el pasado incontables connotaciones de bondad superficial, simpatía afectada y virtud demasiado esforzada, he contribuido a crear malentendidos y usos erróneos. Creo, con todo, que hay una relación intrínseca entre el yo y el lenguaje y que, a pesar de las vicisitudes pasajeras, ciertas palabras básicas conservan significados esenciales.

Desde entonces, he intentado formular para el *Humanist Frame* de Julian Huxley (Allen y Unwin, 1961; Harper & Bothers, 1962), un bosquejo de fortalezas esenciales que la evolución ha introducido tanto en el plan general de las etapas de la vida como en las instituciones del hombre. Si bien no puedo examinar aquí los problemas metodológicos involucrados (y agravados por mi uso del término “virtudes básicas”), debería incluir la lista de dichas fortalezas porque constituyen en realidad el resultado perdurable de las “proporciones favorables” mencionadas a cada paso en el capítulo sobre etapas psicosociales. Helas aquí:

- Confianza básica versus desconfianza básica: impulso y *esperanza*.
- Autonomía versus vergüenza y duda: autocontrol y *fuerza de voluntad*.
- Iniciativa versus culpa: dirección y *propósito*.
- Identidad versus confusión de rol: devoción y *fidelidad*.
- Intimidad versus aislamiento: afiliación y *amor*.
- Generatividad versus estancamiento: producción y *cuidado*.
- Integridad del yo versus desesperación: renunciamiento y *sabiduría*.

Las palabras en bastardilla se denominan virtudes básicas porque sin ellas, y su emergencia de una generación a otra, todos los otros sistemas, más cambiantes, de valores humanos, pierden su espíritu y su pertinencia. De esta lista, hasta

SENSORIO ORAL	CONFIANZA VS DESCONFIANZA							
MUSCULAR ANAL		AUTONOMÍA VS VERGÜENZA						
LOCOMOTOR GENITAL			INICIATIVA VS CULPA					
LATENCIA				INDUSTRIA VS INFERIORIDAD				
PUBERTAD Y ADOLESCENCIA					IDENTIDAD VS DIFUSIÓN DEL ROL			
ADULTEZ JOVEN						INTIMIDAD VS AISLAMIENTO		
ADULTEZ							GENERATIVIDAD VS ESTANCAMIENTO	
MADUREZ								INTEGRIDAD VS DISGUSTO DE SEPARACIÓN

DIAGRAMA EPIGENÉTICO DE ERIK H. ERIKSON

ahora he podido dar una descripción más detallada sólo de la fidelidad (véase *Youth, Change and Challenge*, E. H. Erikson, editor, Basic Books, 1963). Pero una vez más, la lista representa una concepción total de la cual hay amplia oportunidad para un examen de la terminología y la metodología. (E. H. E.)

Introducción a la parte cuatro*

Erik H. Erikson

EL INTENTO de formular la integridad como la cualidad madura acumulada a través de todas las etapas yoicas y las fases libidinales, parece rebasar el alcance de un libro sobre la infancia y la sociedad y, con ello, también el de la psicología infantil psicoanalítica tal como ahora se la formula. Pues el análisis ha descripto permanentemente las vicisitudes de los instintos y del yo sólo hasta la adolescencia, momento en que se esperaba que la genitalidad racional absorbiera las fijaciones infantiles y los conflictos irracionales o bien los admitiera para repetir determinadas actuaciones bajo múltiples disfraces. Así, el principal tema recurrente se refería a la sombra de frustración que cae desde la infancia sobre la vida posterior del individuo y sobre su sociedad. En este libro sugerimos que para comprender la infancia o la sociedad, debemos ampliar nuestras perspectivas para incluir el estudio de la forma en que las sociedades iluminan los ineludibles conflictos de la infancia con una promesa de cierta seguridad, identidad e integridad. Al reforzar así los valores por los que se rige el yo, las sociedades crean la única condición bajo la que el crecimiento humano resulta posible.

Si bien las sucesivas civilizaciones explotan síndromes adecuados de temores infantiles, también puede demostrarse que elevan el correspondiente valor yoico infantil al más alto esfuerzo colectivo. Una religión, por ejemplo, puede organizar el conflicto nuclear del sentimiento de confianza versus el sentimiento del mal, cultivando colectivamente la confianza bajo la forma de la fe y explotando el sentimiento del mal bajo la forma del pecado. Tal organización debe tener su época en la historia cuando refuerza este valor yoico particular con un poder ceremonial capaz de inspirar a las civilizaciones y de enriquecer el sentimiento comunitario de sus adeptos con alguna forma de integridad humana. El hecho de que las organizaciones tiendan a sobrevivir a su predominio histórico constituye otro problema. A medida que otros valores yoicos (esto es, la autonomía) se convierten en los núcleos de los esfuerzos colectivos, las organizaciones más viejas pueden llegar a depender cada vez más de una implacable explotación de los temores infantiles. Una religión puede tener que refugiarse en un sistema de adoctrinamiento destinado a convencer a la gente de la ineludible realidad de una forma particular del mal, a fin de poder anunciar que sólo ella posee la llave para la única puerta hacia la salvación.

La historia de las sociedades registra el desarrollo y la caída de clases altas, *élites*

* Erikson, Erik H. en *Infancia y sociedad*, ed. Ediciones Hormé, B.A. Argentina, pp. 251-257.

y castas sacerdotales que en sus aspiraciones aristócratas cultivaron uno u otro de los valores yoicos, dando verdadero consuelo o asegurando un verdadero progreso, pero que luego, en aras de la supervivencia de sus propias y mezquinas jerarquías, aprendieron a explotar las ansiedades infantiles que al principio contribuyeron a aliviar. Reyes que, en sus momentos de grandeza fueron héroes en el drama del patriarcado, se han protegido a sí mismos y a su poder recurriendo al tabú contra el parricidio. Sistemas feudales que en sus mejores momentos constituyen modelos para la distribución de la responsabilidad entre los que guían y los que son guiados, han logrado mantenerse prediciendo la anarquía y amenazando con la pérdida del honor a los disidentes. Los sistemas políticos se han beneficiado provocando dudas múltiples y mórbidas; los sistemas económicos han aprovechado la vacilación culpable para iniciar un cambio. Con todo, las *élites* políticas, económicas y técnicas, toda vez que han aceptado la obligación de perfeccionar un nuevo estilo de vida en un momento lógico de la historia, han proporcionado a los hombres un alto sentido de identidad y los han inspirado para alcanzar nuevos niveles de civilización. En general, cabe llegar a la conclusión de que el precio pagado en infelicidad concomitante ha sido demasiado alto, pero éste es un tema para una reflexión puramente filosófica.

Estas son impresiones. Carezco del conocimiento necesario como para encarar en alguna forma sistemática la relación entre cualidades yoicas, las instituciones sociales y las épocas históricas. Pero, para repetirlo en forma más dogmática, así como existe una afinidad básica entre el problema de la confianza básica y la institución de la religión, el problema de la autonomía se refleja en la organización política y legal básica y en el de la iniciativa en el orden económico. De modo similar, la industria está relacionada con la tecnología; la identidad, con la estratificación social; la intimidad, con los patrones de relación; la generatividad, con la educación, el arte y la ciencia; y, por último, la integridad, con la filosofía. El estudio de la sociedad debe ocuparse de la relación mutua entre estas instituciones, y del surgimiento y la declinación de las instituciones como organizaciones. Pero creo que, a la larga, tal estudio perdería una de sus consideraciones más fructíferas si pasara por alto la forma en que cada generación puede y debe revitalizar cada institución a medida que su desarrollo le permite alcanzarla. Aquí sólo puedo seguir una dirección específica sugerida y confirmada por mis propias observaciones. He considerado el problema de la identidad yoica y su anclaje en una identidad cultural porque creo que constituye esa parte del yo que, hacia fines de la adolescencia, integra las etapas yoicas infantiles y neutraliza la autocracia del superyó infantil. Es el único recurso interior que impide la permanente alianza del superyó con los restos no estructurados de una rabia infantil latente.

Sé muy bien que este cambio en el énfasis conceptual está dictado por el accidente histórico, esto es, por las revoluciones que tienen lugar en nuestra época y afectan nuestra fortuna personal así como los síntomas presentes y las exigencias inconscientes

que nos hacen nuestros pacientes. Para considerarlo en una sola fórmula: el paciente de hoy sufre sobre todo por el problema relativo a lo que debe creer y lo que debería, o de hecho podría ser o llegar a ser; el paciente de las primeras épocas analíticas, en cambio, padecía sobre todo de inhibiciones que le impedían ser lo que era y quien creía ser. En este país en particular, los pacientes adultos y los padres de futuros pacientes infantiles a menudo confían en encontrar en el sistema psicoanalítico un refugio de las discontinuidades de la existencia, una regresión y un retorno a una relación patriarcal entre los individuos.

Ya en 1908¹ Freud señaló el origen de las neurosis de su época en la doble norma para los dos sexos y las excesivas exigencias que las apariencias de clase alta planteaban a las esposas y madres en su medio ambiente urbano. Reconoció, como parcialmente pertinente, la influencia nociva de los cambios rápidos en el rol social experimentadas por individuos que pasaban del campo a la ciudad o que ascendían de la clase media a la clase alta. En todo ello, sin embargo, distinguió como principal fuente de la patología una profunda perturbación en la economía sexual del individuo, debido a las múltiples hipocresías y represiones sexuales que se le imponían.

A los individuos que padecían a causa de esas normas arbitrarias, Freud ofreció en el método psicoanalítico, una forma radical de autoesclarecimiento que pronto superó los límites de la neuropsiquiatría, pues con él encontró, en la profundidad de los individuos inhibidos de su época, residuos y analogías de los tabús y convenciones de todas las épocas. Además de explicar los síntomas característicos de su propio período, el psicoanálisis puso de manifiesto una *élite* intemporal de neuróticos cavilosos, versiones sucesivas del Rey Edipo, el príncipe Hamlet y los Hermanos Karamazov, y se lanzó a tratar el espectáculo de sus conflictos trágicos dentro de un método privado de autoesclarecimiento. Al quedar en paz con los complejos que emanan del ello demoníaco, los pacientes alcanzarían no sólo la salud, sino también una victoria para la razón y la individualización.

La historia de la civilización registrará que Freud, al tratar de satisfacer las exigencias de su práctica neurológica, inadvertidamente continuó con esa revolución en la conciencia humana que en la antigüedad había elevado al individuo trágico por encima del coro anónimo del mundo arcaico y había hecho del hombre consciente de sí mismo la "medida de todas las cosas". Freud hizo que la investigación científica, que había estado dirigida entonces hacia "todas las cosas", incluyera también a la conciencia humana misma: en la conclusión, volveremos al dilema provocado por esta reaplicación del espíritu de indagación a su propio órgano y origen. Mientras tanto, la intimidad temática de los conflictos freudianos básicos con los temas de la tragedia griega resultan evidentes, tanto en la terminología como en el espíritu.

¹ Sigmund Freud, "La moral sexual 'cultural' y la nerviosidad moderna", *Obras Completas*, Ed. Rueda, tomo XIII, pág. 27.

El espíritu de la obra de Freud, entonces, a pesar de términos y técnicas que nos hablan del laboratorio fisiológico y físico del siglo XIX, precede ampliamente a las guerras mundiales, las revoluciones mundiales y el surgimiento de la primera cultura industrial en este país. Freud se mantuvo apartado de todos estos desarrollos. Las tropas de asalto que invadieron su hogar (donde él se había rodeado de muchas pequeñas y hermosas estatuas de la época pretrágica y preconsciente de sí de la antigüedad arcaica) sólo parecieron confirmar su enfoque original de la psicología grupal, que lo llevó a la conclusión de que cualquier grupo organizado era una turbamulta latente y un enemigo potencial para el espíritu de la individuación y de razón.

El valor supremo de lo que Freud denominó “la primacía del intelecto” era la piedra de toque de la identidad del psicoanalista de la primera época, y le daba un firme apoyo en la era del iluminismo, así como en la madura intelectualidad de su propia raza. Solo una vez, en una carta a una logia judía, Freud reconoció esta *Heimlichkeit der gleichen inneren Konstruktion*², un giro traducible que, según creo, contiene lo que tratamos de formular a través del término “identidad”, término que, de hecho, Freud utiliza en este contexto.

Basándose, entonces, en la premisa fundamental de la integridad intelectual, Freud pudo dar por sentados ciertos principios fundamentales de moralidad y, con ella, de identidad cultural. Para él, el yo se erigía como un patricio cauteloso y a veces astuto, no sólo entre la anarquía de los instintos primitivos y la furia de la conciencia arcaica, sino también entre la presión de las convenciones de clase alta y la anarquía del espíritu de masa. El portador de tal identidad podía apartarse con grave horror de los desarrollos masivos que amenazaban con arrojar dudas sobre la autodeterminación de su yo. Así, preocupado por los síntomas que caracterizaban las defensas definidas del yo, el psicoanálisis tuvo al principio muy poco que decir sobre la forma en que se desarrolla la síntesis del yo —o en que no logra hacerlo— a partir del terreno de la organización social.

Los fundadores y los tempranos practicantes del psicoanálisis se lanzaron a una única empresa: la honestidad introspectiva al servicio del autoesclarecimiento. Puesto que éste se convirtió en el principio rector del método psicoanalítico y la prueba esencial para sus discípulos y pacientes en todas partes, muy poco llegó a saberse sobre las virtudes particulares de vida que ofrecían al pequeño Edipo y la pequeña Electra de otros medios culturales una entusiasta participación en un estilo de vida. No se tomó en cuenta

² Literalmente, “la familiaridad secreta de la construcción psicológica idéntica”. Sigmund Freud, “Ansprache an die Mitglieder des Vereins B’nai B’rith (1926), Gesammelte Werke, Vol. XVI, Imago Publishing C., Ltd., Londres, 1941. En esta oportunidad, Freud consideró su relación con la judería y descartó la fe religiosa y el orgullo nacional como “los vínculos primarios”. Señaló entonces, en términos más poéticos que científicos, una atracción tanto inconsciente como consciente en la judería: emociones poderosas, no verbalizadas (*viele dunkle Gefuehlsmaeche*), y la clara conciencia de una identidad interior (*die Klare Bewusstheit der inneren Identitaet*). Por último, mencionó dos rasgos que, en su opinión, debía a su ascendencia judía: libertad con respecto a los prejuicios que limitan el uso del intelecto y la inclinación a vivir con una actitud de oposición.

la alianza entre el superyó y un elevado sentido de la identidad cultural: las formas mediante las cuales un medio ambiente dado permite y cultiva el autoabandono en formas de pasión o razón, ferocidad o reserva, piedad o escepticismo, obscenidad o decoro, gracilidad o rigidez, claridad u orgullo, astucia o juego limpio. De hecho, todas las variedades pronunciadas de la expresión cultural, exceptuando las correspondientes a la *Bildung* intelectual de la que el psicoanálisis formaba parte, se hicieron sospechosas como disfraces o defensas evidentes hipócritas, baluartes demasiado costosos contra el ello y (como el superyó) emparentados y peligrosamente aliados con el ello. Si bien es cierto, desde luego, que esos valores rectores se han aliado en todas las épocas con la brutalidad y la estrechez de criterio, han inspirado no obstante todo el desarrollo cultural que el hombre ha logrado y es imposible omitirlos del balance psicológico pasado, presente o futuro.

Y así ocurre que comenzamos a conceptualizar los problemas de la identidad precisamente en el momento de la historia en que aquélla se convierte en un problema. Pues lo hacemos en un país que intenta construir una superidentidad a partir de todas las identidades importantes por sus inmigrantes constitutivos; y lo hacemos en un momento en que la mecanización y el rápido crecimiento amenaza esas identidades esencialmente agrías y patricias también en sus países de origen.

El estudio de la identidad se vuelve así tan estratégico en nuestra época como el estudio de la sexualidad lo fue en tiempos de Freud. Tal relatividad histórica en el desarrollo de un campo, sin embargo, no parece excluir la congruencia de un plan básico ni un contacto permanente con los hechos observables. Los hallazgos de Freud relativos a la etiología sexual de la parte neurótica de un trastorno mental son tan válidos para nuestros pacientes como lo fueron para los suyos, mientras que la carga de la pérdida de la identidad que se destaca en nuestras consideraciones posiblemente abrumaba a los pacientes de Freud tanto como a los nuestros, como lo demostrarían las reinterpretaciones³. Así, distintos períodos nos permiten ver con una exageración temporaria distintos aspectos de partes esencialmente inseparables de la personalidad.

En esta cuarta y última parte exploraré problemas de identidad relacionados con el ingreso a la revolución industrial de tres grandes países: los Estados Unidos, Alemania y Rusia. Aquí nuestro tema central será la necesidad de una conciencia nueva y fraterna y una identidad más inclusiva y necesariamente industrial en la juventud de todos esos países.

Comenzaré con este país, aunque lo haga sólo con grandes vacilaciones. En los últimos años, muchos libros y artículos sobre la estructura caracterológica de las naciones han demostrado con considerable claridad que se trata todavía de un tema muy precario en general y casi prohibitivo en el caso de este país.

Lo cierto es que resulta casi imposible (salvo dentro del género novelístico) escribir

³ Véase "Reality and Actuality", *J. Amer. Psyc. Assoc.*, 10:451-473.

en los Estados Unidos sobre los Estados Unidos para sus habitantes. Como norteamericano, uno puede trasladarse a las Islas del Mar del Sur y escribir al regresar; como extranjero, es posible viajar por los Estados Unidos y escribir al abandonar el país; como inmigrante uno puede escribir cuando se establece; uno puede pasar de una región a otra del país o de una "clase" a otra y escribir mientras todavía tiene un pie en cada lugar. Pero al final uno siempre escribe sobre lo que se siente al llegar o al partir, al cambiar o al establecerse. Se escribe sobre un proceso del que uno siempre constituye una parte más o menos bien dispuesta, pero siempre placenteramente acosado, y pronto nos convertimos en esclavos del estilo y caemos en una actitud ditirámica o ultrajada.

La única manera norteamericana sana de escribir sobre los Estados Unidos para sus habitantes consiste en ventilar una protesta exagerada. Esto, con todo, requiere dotes especiales y una prosapia intelectual particular, ninguno de los cuales resulta fácil de adquirir.

Me limitaré, por tanto, a formular desde el punto de vista de quien ha practicado y enseñado psicoanálisis en este país, qué clase de sentimiento de identidad y qué clase de pérdida de la identidad parecen revelarse en los pacientes norteamericanos, grandes y pequeños.

Identidad cultural*

Rogelio Marcial

La identidad es una actitud y percepción que terminan siendo un sentimiento, a veces una creencia. Representa una abstracción que no es más que el resultado de las relaciones humanas, de experiencias en común: costumbres, cultura, lengua, economía, política, lo social, etcétera. No representa una cosa específica, sino que es una forma de vida, una manera de vivir y morir; un modo de pensar acerca de la razón de ser de la vida y de la muerte.

Donald Rojas

Igualdad-desigualdad: la idea de identidad:

El hombre, a lo largo de toda su historia, ha buscado incansablemente diversas formas de expresión en las que puedan quedar plasmada su existencia, pero también su manera de interpretar el mundo y las dudas que le provocan esa existencia y ese mundo. Evidentemente, ello ha estado relacionado de estrecha manera con las especificidades a las que se enfrenta en su deambular cotidiano.

En esta búsqueda por expresarse, la percepción de la existencia de individuos o grupalidades que se encuentran en las mismas condiciones materiales y/o psicológicas, propicia la identificación de intereses, preocupaciones, anhelos, frustraciones. De ahí es posible encontrar puntos de identificación que llegan a desembocar en el fortalecimiento de los lazos de unión entre los individuos y la solidaridad que se da a partir de ello.

La idea de identidad surge en los tratados de lógica como una relación de igualdad directa entre objetos o ideas. Hegel es el primer pensador que entiende la síntesis en el sujeto social de la idea de identidad, en tanto proceso de autorreconocimiento y diferenciación.¹ En este sentido, al hablar de la identidad como un proceso de autorreconoci-

* Marcial, Rogelio, "Identidad Cultural", en *Desde la esquina se domina*, México, El Colegio de Jalisco, 1996, pp. 39-62.

¹ Lourdes Celina Vázquez. *Identidad, cultura y religión en el sur de Jalisco*. Zapopan: El Colegio de Jalisco, 1993, p. 20.

miento/diferenciación, estamos frente a las subjetividades producidas en los ámbitos individuales y colectivos; desde donde los saltos entre la esfera privada y la pública se realizan indiscriminadamente. El estar frente a subjetividades implica abrirse a posibilidades variadas y niveles diferenciados de análisis y comprensión.²

De la misma forma, situarnos frente al complejo surgimiento de identidades sociales nos obliga a atender las diversas interacciones que se establecen entre las individualidades y grupalidades de una comunidad o una sociedad ampliada. Las interacciones sociales evidencian, en no pocas ocasiones, la existencia de variadas formas de concebir la realidad por parte de los sujetos sociales. En contrapartida, la escasa o nula interacción entre individuos o grupalidades nos podría estar hablando de formas antagónicas de concebir la realidad; incluso, de maneras excluyentes de vivir y revitalizar espacios, usos, relaciones y funciones sociales, desde las cuales pudiera no haber interés en entrar en comunicación o interacción entre ellas. Pero independientemente de todo ello, el acercamiento a las diversas identidades nos permite comprender mejor la constitución de sujetos sociales y sus formas de acción.³

También es importante considerar que las diversas subjetividades y la compleja red de interacciones sociales son, en buena medida, el resultado puesto en práctica de la heterogeneidad que se presenta en el nivel de las experiencias de vida, experiencias concretas que marcan en los sujetos sociales una serie de satisfacciones y frustraciones, individuales o colectivas, y que influirán de forma decisiva en la manera de interpretar el mundo y ubicar el sitio correspondiente dentro de éste para cada sujeto social. Las vivencias cotidianas van conformando en los individuos y grupos sociales, experiencias de vida que se definen de manera particular para cada actor social involucrado en los diferentes procesos de socialización y relaciones sociales a los que se enfrentan. Todo ello conforma una específica realidad que viven los sujetos sociales, y que está directamente relacionada con aspectos como el sector económico-social de pertenencia, los antecedentes familiares, las relaciones de género, la comunidad de origen, etcétera.

Pero la identidad no es solamente una acción del individuo sobre sí mismo, ni mucho menos la adopción del comportamiento de los demás; la constitución del sí es un proceso de identificación que implica una acción sobre *el mundo*. Esta relación entre el yo y el mundo se establece porque la acción del yo sobre sí mismo constituye una historia (*mi historia*), una historia a la vez objetiva y subjetiva,

² La implicación de la subjetividad en la constitución de identidades ha sido tratada por la sociología fenomenológica y por autores como Freud y Mead. Al respecto ver Bizberg, *op. cit.*, p. 502.

³ Esta es la importancia para el análisis sociológico del estudio de la identidad en el mundo moderno: “La discusión en torno al individuo no tiene sentido si no se habla de identidad, que es lo que constituye al individuo, su contenido, su sustancia, [en el sentido propuesto por Heidegger] lo que le da un significado a su acción en la medida en que lo relaciona con el mundo... Solo en el mundo moderno el hombre se concibe como un individuo capaz de actuar sobre la naturaleza y de darse a sí mismo instituciones sociales y políticas. De ahí también que sólo en el mundo moderno surja el problema del individuo y de la identidad”. Bizberg, *op. cit.*, pp. 501-502.

determinada por una acción sobre mi mismo y sobre el mundo. La acción del yo sobre sí mismo pasa a través de su acción sobre el mundo. Y por ser una *acción sobre* el mundo se excluye el que pueda ser explicada simplemente como la adopción del comportamiento de los demás, una aceptación pasiva del mundo, un mero reflejo.⁴

Finalmente, otro aspecto de importante relevancia que, desde nuestra concepción, debe estar presente en las consideraciones e implicaciones de trabajar con identidades sociales y las subjetividades que las constituyen, es el hecho insoslayable de encontrarnos frente a diversas concepciones de mundo. Ello tiene como consecuencia inmediata la existencia de alteridades, que ayudarán a los diversos sujetos sociales en la definición de lo que son y lo que no son; esto es, de la ubicación del nosotros frente a otros, de la posibilidad de ubicarse dentro de la diversidad y heterogeneidad social.

En este sentido, al considerar la existencia de alteridades sociales quedan al margen las valorizaciones hacia ellas que tengan su origen en cuestiones éticas y morales, desde las cuales suelen calificarse de buenas y malas, correctas e indecentes, adecuadas y desviadas, las diversas posiciones, prácticas, gustos y visiones del mundo que posibilitan y componen la pluralidad socio-cultural.⁵ El dejar de lado este tipo de calificaciones no tiene otra intención más que la que surge de la aspiración por analizar científicamente un fenómeno social como el que nos ocupa aquí.

De esta forma, buscaremos avanzar en la comprensión del fenómeno a partir de su ubicación dentro de la teoría social. Para poder revisar más adelante las expresiones socio-culturales de los grupos juveniles de esquina, necesitamos en este espacio marcar los puntos de partida desde donde concebimos a nuestro problema de investigación. Si nuestro punto de partida es entender a los grupos juveniles de esquina como una forma de identidad social, debemos entonces exponer nuestras consideraciones sobre la categoría de *identidad* en el estudio social y cultural, para con ello poder ubicar sus características y expresiones como fenómeno social.

La identidad: sus fundamentos teóricos

Como se dijo con anterioridad, la construcción de identidades en el plano social es el resultado de la búsqueda, por parte de sus actores, de lograr ubicarse en el mundo en el que se desenvuelven; procesos estrechamente ligados a la interpretación que hagan los sujetos sociales de este mundo. Las razones de la estructuración, el funcionamiento y las demarcaciones de la realidad a la que se enfrenta, son más fácilmente comprensibles

⁴ *Ibid.*, p. 504.

⁵ Al respecto ver Irving Goffman. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrotu, 1986; Gino Germani. *Estudios sobre sociología y psicología social*. Buenos Aires., Paidós, 1971; Laura Gingold, “Feos, sucios y malos. El poder de sentencia de las etiquetas sociales” y Luis Umbría. “Juventud y drogas. Extremos de una relación distorsionada”, *Nueva sociedad*. Caracas. Núm. 117, enero-febrero de 1982.

cuando se logra identificar lo que es y lo que no es; como indicamos anteriormente, cuando queda claro lo que somos nosotros, y lo que son los otros. Este proceso de auto y heterorreconocimiento es el constituyente de la construcción de identidades sociales.

En este sentido es importante en la construcción de identidades sociales el espacio no sólo físico, sino social, en el que interactúan los sujetos sociales. En tal espacio social, que es revitalizado por quienes lo habitan y frecuentan, se desarrollan las relaciones cotidianas de los individuos y grupalidades. Éstos, de acuerdo con las exigencias que enfrentan en su realidad, tratan de encontrar un lugar propio que puedan reconocer y que les sea reconocido, para desde allí reestructurar cotidianamente su visión de mundo y su relación con él.

...los sujetos sociales, desde su individualidad, grupo, comunidad o estrato social, tratan de ubicarse dentro del conglomerado social en el que se desenvuelven. La cabal comprensión de las peculiaridades de una identidad específica, implica su ubicación en el espacio social en el que interactúa.⁶

Por ello, no pueden ser iguales las identidades que surgen en medio de una gran urbe, en la realidad de ciudades pequeñas o en ambientes netamente rurales. De igual forma, dentro de la misma realidad llegan a existir espacios sociales divergentes, dentro de los cuales se mueven identidades sociales con especificidades también divergentes. Y esta situación cada vez es más evidente en los espacios que brinda la ciudad en tanto conglomerado urbano, lo que se puede constatar al recorrer sus calles, barrios y demás espacios físicos y sociales.

La ciudad espacio social de identidades

En el capítulo anterior adelantamos la exposición sobre la ciudad, como campo complejo propio para la construcción de identidades. Aquí, queremos repasar brevemente la importancia que tiene para las identidades sociales, el hecho de adueñarse de los espacios inmediatos a los que, en el transitar cotidiano, los sujetos sociales tienen acceso y en el que transcurre y queda plasmada su vida, con todas las experiencias vitales a las que se enfrentan.

En este sentido, debemos tener clara la diferencia que existe entre el espacio físico de la ciudad, esto es, el espacio que está dado en la traza urbana; y el espacio social, es decir, aquellos espacios físicos a los que quienes tienen acceso a ellos han podido transformar en territorios propios, posibilitando el acceso y apropiándose de sus delimitaciones y usos. Este proceso de transformación de *espacios anónimos* en *territorios*, es posible mediante complicadas operaciones de *nominación* y *bautizo* que los actores sociales

⁶ Marcial, *La banda rifa...*, p. 91.

realizan, buscando con ello ubicarse dentro de la ciudad en tanto referente simbólico.⁷ Sin embargo, no sobra agregar que en estos procesos son muchos los intereses que se mezclan, y ello evidentemente trae consigo enfrentamientos y conflictos entre los actores y las identidades sociales.

Antes de que los sujetos sociales estén en posibilidades de transformar los territorios urbanos, no pocas veces se mueven entre paisajes, gente e historias imaginarias que han construido por encima de la realidad urbana en la que se desarrollan.⁸ Precisamente por ello, se requiere de un esfuerzo cotidiano no sólo por conocer la ciudad, sus espacios y su gente, sino por conquistar territorios y construir relaciones grupales, comunitarias o estamentales. Es en estos términos en los que la apropiación de la ciudad encuentra significados de aventura, una aventura basada en "...la iniciativa individual o de la banda, el choque con la gente y las normas, conocer las prohibiciones y la trasgresión, avanzar hacia lo desconocido y descubrir nuevos territorios y nuevos personajes".⁹

La aventura por adentrarse en la ciudad deja huella en los actores sociales que hacen de ella una forma de vida, una manera de acceder y descifrar lenguajes e información cotidiana. Para cada individuo o grupo social, este acceso estará mediado por sus condiciones sociales de existencia. Pero también es cierto que las motivaciones personales, peculiares en cada caso, influyen en los individuos para que midan sus posibilidades y elijan sus recorridos en tal aventura. Ello tiende a reforzarse cuando estas decisiones son tomadas en grupo, con quienes se comparten la mayoría de las motivaciones y voluntades individuales.

Pero, por otro lado, adentrarse en la ciudad tiene un importante significado educativo. Puede permitirle a quien la recorre cotidianamente tener acceso a información que no es posible adquirirla en otros espacios, sea la institución familiar, la educativa o cualquier otra.

Por ello, adentrarse en la ciudad no deja de tener un atractivo casi mágico para aquellos que se interesan por conocerla, por conquistarla. Encontrarse de súbito en la calle, no por un simple transitar momentáneo sino por querer vivir y disfrutar la ciudad, no deja de tener significaciones encontradas de incertidumbre y curiosidad, en los que se impone la lógica propia de la calle, de su *espíritu*, de la vida en ella.

La vida de la sociedad civil es una sorpresa para quienes salen de sus casas y

⁷ Rossana Reguillo. *En la calle otra vez*. Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación. Guadalajara: ITESO, 1991, p. 31.

⁸ Este proceso es particularmente evidente durante la socialización de los sujetos sociales, la cual sucede en la edad adolescente. Los mitos de lugares y gente creados por quienes los rodean e incluso, por los medios de comunicación, son importantes influencias en la concepción que sobre la ciudad estructuran los jóvenes. Al respecto apunta Borja, *op. cit.*, p. 18 "Hoy, sin embargo, antes de bajar a la calle, chicos y chicas construyen un mundo de paisajes y ciudades, de historias y de viajes, un mundo donde pasados míticos, presentes imaginarios y futuros improbables se confunden y crean realidades más reales que las inmediatas."

⁹ *Idem.*

quehaceres y se unen a la calle; la sorpresa de no ser lo mismo de siempre, de verse a sí mismo haciendo, pensando y siendo, de distinta manera, de no reconocerse a sí mismos al encontrarle de pronto sentido al anonimato, gusto a ser sólo uno de tantos, a ser muchos, a ser gente, a marchar, gritar y cantar, no para expresarse a sí mismos ni para manifestar sus intereses, sino exactamente para expresar y manifestar la vida de la calle.¹⁰

Pero, a su vez, las formas de realizar los recorridos cotidianos por las calles de la ciudad no siempre se limitan a una misma manera de adentrarse en ella, de conocer y apropiarse de sus espacios, tiempos y personajes. Como es lógico pensar, los caminos para la aventura, descubrimiento y encuentro urbanos llegan a ser variados, tanto como lo es la traza y los ritmos propios de la estructura citadina. Por ello, la ciudad ofrece un crisol de modas, formas, estéticas y tendencias a quienes transitan por ella y se detienen a recoger experiencias individuales o de grupo. Estos ofrecimientos se transmiten por los signos, significados y productos culturales que están a la mano en los espacios abiertos de la ciudad, pero además mediante su propio movimiento y diversidad social y cultural. La ciudad también debe ser considerada no sólo como una oferta de vivencias cotidianas, sino además como una oferta de diferentes opciones de expresión estética y cultural.

Es precisamente esta diversidad de ofertas urbanas lo que posibilita la construcción de identidades sociales, sobre todo para el sector juvenil de la población, gracias a la sensibilización de los sujetos sociales a las vivencias, los procesos y las expresiones sociales.

El chico o la chica descubrirán o adquirirán en la ciudad un conjunto de sensibilidades, incluso de identidades colectivas. La adquisición de sensibilidad ciudadana va unida a la posibilidad de hacer vida de grupo, de asociarse, pero, más generalmente, mediante el acceso a la diversidad de ofertas urbanas culturales, deportivas, de espectáculos.¹¹

De esta forma, la ciudad se convierte en una posibilidad de acercamiento a la realidad que nos rodea. Posibilita experiencias, frustraciones, aspiraciones, toma de conciencia; evidencia semejanzas, desigualdades, alteridades; gracias a su capacidad de exponer las manifestaciones y expresiones de los diversos individuos, grupos y estratos sociales que la componen. Contribuyendo con todo ello a la construcción de identidades en el plano social y cultural, para que los actores sociales se encuentren y encuentren su lugar en un escenario que se les presenta en primera instancia como caótico y segmentado.

¹⁰ Pablo Fernández Chistlieb. *El espíritu de la calle*. Psicología política de la cultura cotidiana. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1991, p. 10.

¹¹ Borja, *op. cit.*, p. 20.

Es mediante complicadas operaciones y luchas semánticas que algunos grupos sociales constituyen identidades a partir de características comunes, de acuerdo al lugar socioeconómico y cultural que ocupan en el conglomerado social. Es decir, es mediante la identidad social que los sujetos logran ubicarse y percibirse a sí mismos.¹²

Así, la construcción de identidades urbanas está ligada a los procesos propios de la ciudad en la que se desarrollan, en tanto espacio social de convivencia cotidiana y enfrentamiento de concepciones de realidad. La identidad, como concepto herramienta, permite observar y descifrar las características de algunos de los procesos sociales y culturales que se llevan a cabo entre individuos y grupos sociales. Entenderla así, obliga a tener en cuenta sus especificidades teóricas en el análisis de nuestra realidad.

Las especificidades de la identidad en el análisis socio-cultural

De principio, la definición de *identidad* en el análisis social y cultural ha buscado estar en condiciones de explicar los procesos de expresión de individuos y grupos humanos, y el origen de sus diversas manifestaciones. A pesar de existir varias corrientes y planteamientos epistemológicos y metodológicos, la investigación social también ha estado interesada en la manera en que los distintos sectores de la población se identifican y diferencian en la interacción social.¹³

Creemos pertinente partir de la idea de identidad asociándola a los fenómenos sociales, desde una realidad históricamente determinable. Las voluntades individuales y grupales moldean y son moldeadas por las condiciones de su mundo inmediato. Conocer, percibir o, inclusive, sentir una identificación con otros sujetos sociales (lo que conlleva forzosamente a percibir el otro extremo: la diferenciación con algunos más), contribuye a la ubicación del ser y el estar en un mundo dado. Al respecto apunta Roger Bartra:

Podemos significar el término Identidad, como una síntesis de realidades y fenómenos histórico-sociales, relacionándolos íntimamente con la ubicación de un modo de ser y vivir cultural, en el quehacer del pensamiento y los hechos de un individuo en su núcleo social... Podemos asociarlo como fenómeno etnológico de raza y modo peculiar de cultura: o como un ejercicio permanente de hábitos y valores, que identifican al individuo con sus comportamientos en la riqueza de

¹² Marcial, *La banda rifa...*, p. 61.

¹³ Al respecto hace notar Celina Vázquez, *op. cit.*, pp. 20-21: “Esta idea de identidad como síntesis de identidad-diferencia, como autorreconocimiento del yo (individual o colectivo) y diferenciación con respecto a otros ha sido trabajada por la antropología de manera importante, y ha resultado pertinente y profundamente esclarecedora en el estudio de sociedades cerradas (grupos indígenas, étnicas, sectas religiosas, etc.). “En el mismo texto citado la autora revisa brevemente cuatro vertientes de estudio en el análisis de la identidad. Para un análisis más profundo sobre las diversas orientaciones teóricas que han estudiado el fenómeno de la identidad social, ver Françoise Dubet. “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”. *Estudios Sociológicos*. México: El colegio de México, vol. VII, núm. 21, septiembre-diciembre de 1989, p. 521 y ss.

sus manifestaciones naturales y cotidianas de su entorno.¹⁴

Como fenómeno etnológico, la identidad está referida a cuestiones sobre las raíces, tradiciones y autoconciencia de una entidad global, de donde surgen las ideas de *identidad nacional o identidad de raza*. A nosotros nos interesa apuntar esta idea hacia la construcción, adecuación y reproducción de hábitos y valores, lo que produce cierto tipo de conductas, comportamientos, gustos, normas y visiones particulares del mundo inmediato.

Así, al hablar de identidad en el plano socio-cultural, debemos dejar claro que nos referimos a procesos de relaciones que se llevan a cabo estrictamente dentro de la interacción social, del actuar en sociedad, independientemente del contacto con otras individualidades, grupalidades o comunidades. No estamos haciendo referencia a un atributo cosificado, inherente y acabado, propio de cada sujeto social. La identidad no se otorga, heredada o retirada de las cualidades personales del individuo; se aprende socialmente y se reajusta incesantemente. Necesita del enfrentamiento con alteridades sociales que le permitan definir lo que es y lo que no se es a cada sujeto social. La mejor definición de identidad para el análisis socio-cultural es, a nuestro entender, la que propone Gilberto Jiménez:

La identidad no es una esencia, ni un atributo ni una cualidad del sujeto. Debe concebirse más bien como la autopercepción de un sujeto en relación con los otros. Con otras palabras: la identidad subjetiva emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades, en el proceso de una interacción social que frecuentemente implica relación desigual, y por ende, luchas y contradicciones... Todo reconocimiento de identidad (trátase de auto o de heterorreconocimiento) comporta la formulación de un juicio de valor, la asignación de lo más o de lo menos, de la inferioridad o de la superioridad.¹⁵

Por ello, la identidad es un fenómeno cultural con una enorme carga de plasticidad. Esto es, como puede prolongarse en el tiempo social, puede ser efímera, recomponerse, crearse una nueva, e inclusive desaparecer; precisamente porque está ligada a la subjetividad y a la vida cotidiana de los sujetos sociales.

Por identidad cultural no concebimos a una estructura única ni inamovible para siempre, ni impuesta desde arriba; sino a un proceso histórico abierto y cambiante; un proceso que se alimenta de la conciencia y la fuerza vital cotidiana de una

¹⁴ Cit. por Rogelio Cruzvillegas. *Identidad y cultura*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1992, p. 29.

¹⁵ Gilberto Jiménez, "La sociedad civil: el discurso popular". Ponencia presentada en la V Mesa Redonda Formas Culturales de Control Social: Discursos y Mediaciones. Zamora: Centro de Estudios Antropológicos de El Colegio de Michoacán, 1991, p.7.

sociedad.¹⁶

Finalmente, cabe destacar dos especificidades importantes en el concepto de identidad aquí desarrollado. Por un lado, la interacción social posibilita que el mundo inmediato, la concepción que se tenga de él, tenga influencia en la manera en que se construyen, reajusten o esfumen las diversas identidades sociales. Como se indicó más atrás, no es posible concebir y comprender a una identidad fuera del contexto social en que se reproduce, que en nuestro caso es la ciudad como conglomerado humano. Pero recíprocamente, las diversas identidades también tienen influencia y modifican su entorno social, ordenando la realidad inmediata de acuerdo con sus formas particulares de vivir y experimentar la cotidianidad de sus actores.¹⁷

Por otro lado, la identidad queda definida por la certeza del presente, como dijéramos anteriormente, con las ideas de *lo que somos y lo que no somos, o lo que son los otros*. Y a su vez por la potencialidad subjetiva del futuro, con las ideas de *lo que queremos ser, lo que podemos ser y lo que creemos poder ser*.¹⁸

En este marco de relaciones sociales entre subjetividades, los procesos de socialización y construcción de identidades toman especial matiz en el período adolescente de la vida. Realidad que afecta a la población juvenil que, desde su mundo inmediato, busca ubicarse dentro de este mundo y proyectarse hacia la sociedad en su conjunto, a través de diferentes formas de organización, relación y expresión cultural.

Juventud: construcción y reconstrucción vital

Como hemos visto hasta ahora, el estudio sobre la construcción de identidades está referido a complejos procesos sociales desde los cuales los individuos y las grupalidades interpretan su realidad y ubican los espacios que les corresponde. Ello ha tomado importancia en el análisis social, debido a la inminente necesidad de reconocer los nuevos procesos de interacción social que se presentan en la actualidad.¹⁹

Pero, por otro lado, quisiéramos aquí destacar las implicaciones que conlleva la construcción de identidades sociales, cuando sus actores se encuentran en un período de desarrollo personal como lo es la juventud. Período que marca en el individuo características en su formación presente y en su desarrollo futuro.

¹⁶ Cruzvillegas, *op. cit.*, p. 35.

¹⁷ Reiteramos lo expuesto en otro espacio: "...al hablar de identidades sociales nos estamos refiriendo precisamente a procesos dialécticos entre la sociedad y el individuo, procesos en los que la influencia de uno de ellos sobre el otro, y viceversa, estructura y modifica la realidad individual y social de los sujetos y grupos humanos. "Marcial, *La banda...*, p. 57.

¹⁸ Abelardo Villegas. "Identidad y universalidad". A Jacinto y A. Ochoa (coords.). *Tradición e identidad en la cultura mexicana*. Zamora: El Colegio de Michoacán, 1995, p. 557.

¹⁹ La exigencia para reconocer estos procesos ha hecho que la discusión sobre el tema se haya desarrollado de manera importante en los últimos años: "Empezamos a conceptualizar las cuestiones de la identidad en el momento mismo de la historia en que se vuelve un problema... Así, el estudio de la identidad se vuelve tan estratégico en nuestro tiempo como el estudio de la sexualidad lo que en tiempos de Freud." Erikson, *Sociedad y adolescencia*, p. 47. Este desarrollo conceptual de la identidad debido a la realidad de los últimos años es destacado también por Dubet, *op. cit.*, p. 25.

La presencia de la juventud como segmento poblacional se destaca en la inmensa mayoría de las sociedades. En términos cuantitativos, la tendencia general abarca hasta una tercera parte del total de la población a los jóvenes que se ubican entre los doce y los treinta años aproximadamente. Pero, a su vez, es un hecho que en las sociedades actuales este segmento de la población ha tomado un lugar relevante dentro de la interacción y las relaciones sociales. Sobre todo durante los últimos cincuenta años, la juventud ha evidenciado la importancia de este periodo de la vida en el funcionamiento y estructura sociales.

Se dice que sencillamente hoy en día hay más jóvenes que nunca; que por lo general ahora maduran más temprano y que mayor número de ellos están mejor informados respecto a las condiciones mundiales que nunca antes.²⁰

Evidentemente, lo anterior debe matizarse con respecto a las diferentes realidades que viven los jóvenes dentro de la sociedad, lo que propicia la existencia de una gama de formas de acceso y maneras de reaccionar ante la información recibida. Pero lo que sí resulta destacable es que este segmento poblacional debe ser entendido desde una lógica propia que lo diferencia del resto de la sociedad.

Lo que en primera instancia debemos comprender es que los procesos de identidad en la juventud guardan ciertas características. Como mencionamos en páginas anteriores, estos procesos identitarios nos colocan ante la necesidad de reconocer dos niveles que se mezclan en el individuo: la subjetividad y la relación con el mundo inmediato. En este periodo vital en el que, con mayor fuerza, las construcciones identitarias encuentran su naturaleza en procesos tanto psicológicos como sociales.²¹ Por ello, es necesario ubicar lo que significa *adolescencia* como periodo psico-biológico, por un lado, y lo que por el otro significa la *juventud* como relación social.²²

Erik H. Erikson es el autor que, desde la psicología, ha intentado ubicar el periodo adolescente en relación con el desarrollo personal y social del individuo, y con el establecimiento de la identidad social. Define este periodo como "...una etapa intermedia entre un sentido alternativamente vigorizante y desconcertante de un pasado definido y de un

²⁰ Erikson, *Sociedad y adolescencia*, p. 120.

²¹ *Ibid.*, p. 11.

²² Hemos preferido manejar esta diferencia entre los términos de adolescencia y juventud para hacer referencia a la distinción entre lo psico y lo social, a pesar de que muchas veces se usen como sinónimos estos términos o, inclusive, se emplee el mismo para los distintos niveles de realidad: "La palabra 'adolescencia' deriva de la voz latina *adolescere*, que significa 'crecer' o 'desarrollarse hacia la madurez'... Sociológicamente, la adolescencia es el periodo de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta y autónoma. Psicológicamente, es una 'situación marginal' en la cual han de realizarse nuevas adaptaciones; aquellas que, dentro de una sociedad dada, distinguen la conducta infantil del comportamiento adulto. Cronológicamente, es el lapso que comprende desde aproximadamente los doce o trece años hasta los primeros de la tercera década, con grandes variaciones individuales y culturales. Tiende a iniciarse antes en las niñas que en los varones y a acortarse en las sociedades más primitivas." Rolf E. Muuss. *Teorías de la adolescencia*. México: Paidós, 1989, pp. 10-11. En otras ocasiones se ha empleado el término de juventud como un subsegmento del periodo de la adolescencia. Al respecto ver *ibid.*, p. 11 y ss.

futuro aún por identificar, y con el cual identificarse".²³ Para este autor, es precisamente la *adolescencia* en donde se define de manera importante la identidad del sujeto, según las ocho etapas de la vida del hombre sugeridas en su obra y basadas en la propuesta de la teoría freudiana:

1. Confianza contra desconfianza (oral sensorial).
2. Autonomía contra vergüenza y duda (muscular anal).
3. Iniciativa contra culpa (locomotor genital).
4. Laboriosidad contra inferioridad (latencia)
5. Identidad contra difusión del propio papel (pubertad y adolescencia).
6. Intimidad contra aislamiento (adulto joven).
7. Fecundidad contra estancamiento (edad adulta)
8. Integridad del yo contra aversión, desesperación (madurez).²⁴

De esta forma, la adolescencia se constituye como una etapa en que el individuo debe poner a prueba los valores recibidos durante su niñez, a causa de que descubre nuevas realidades que cuestionan la estructura total del sistema jerárquico de sus valoraciones. Esta puesta a prueba se presenta como una continua experimentación sobre la realidad que enfrenta y la información que recibe de ella, y marcará de manera importante la forma de concebir el mundo para los siguientes años de su vida.

Hablaré del *aprendizaje moral* como un aspecto de la infancia, de la *experimentación ideológica* como una parte de la adolescencia y de la *consolidación ética* como una tarea adulta... Si el niño aprende a ser moral, con lo que primordialmente quiero decir a *internalizar las prohibiciones* de aquellos que le son significativos, sus conflictos morales continúan en la adolescencia, pero quedan bajo la primacía del pensamiento ideológico... Esta orientación ideológica, al igual que la moral, es a su vez absorbida, pero nunca completamente remplazada, por esa orientación ética que establece la diferencia entre adultez y adolescencia...²⁵

Por su parte, el término *juventud* está referido a una forma de relación social y no es un concepto ahistórico: surge con el desarrollo de la sociedad al crearse una serie de instituciones para el adiestramiento de la futura mano de obra y el aprovechamiento productivo de su tiempo libre.²⁶

²³ Erikson, *Sociedad...*, p. 119.

²⁴ Erikson, *Childhood and Society*, p. 234, Cit. por Muuss., *op. cit.*, p. 49. Por ello, para Erikson la vinculación entre la juventud y la identidad está relacionada con el proceso de desarrollo personal, ya que en tal periodo de vida se reafirmará o negará el sistema ordenador del mundo inmediato: "La juventud, en particular, depende de la coherencia ideológica del mundo del que se supone debe hacerse cargo, y en consecuencia se da perfecta cuenta de si el sistema es lo suficientemente fuerte en su forma tradicional como para ser 'confirmado' por el proceso de identidad o está lo suficientemente debilitado como para sugerir su renovación, reforma o revolución." Erikson, *op. cit.*, p. 12.

²⁵ Erikson, *op. cit.*, p. 134-135.

²⁶ A respecto ver Marcial, "Juventud...", p. 122. Bordieu señala una relación de poder por debajo de la palabra *juventud*: "De hecho, la frontera entre juventud y vejez en todas las sociedades es objeto de lucha. Por ejemplo, hace algunos años leí un artículo sobre las relaciones de jóvenes y notables en Florencia durante el siglo XVI, que mostraba que los viejos propo-

Sin embargo, podemos afirmar que este periodo vital guarda un papel relevante en los cambios que suceden en el individuo, tanto a nivel bio-fisiológico como a nivel psico-social, convirtiéndose en una etapa que resulta significativa para la mayoría de los sujetos sociales en diferentes culturas.

Es probable que, con excepción del nacimiento, no haya otro periodo en la vida humana en el que se produzca una transición de tanta importancia. Y si bien es cierto que los cambios fisiológicos se producen en todas las edades, durante ese período la velocidad de cambio es inmensamente mayor que en los años anteriores y ulteriores.²⁷

Así, los procesos y cambios en el adolescente propician la construcción y adaptación de una identidad psico-social; la cual, según la psicología genética, se va generando en distintos niveles subjetivos y objetivos que incluyen los aspectos internos del individuo, los conductuales y los socio-históricos.²⁸

En este sentido, es importante destacar también la relación que guarda el individuo en su juventud con su medio ambiente, es decir, con la sociedad global en la que interactúa. Resulta equivocado pensar que la construcción identitaria a la que hemos hecho mención sea un proceso meramente personal e inconsciente. Las valoraciones que el adolescente construye y que rigen sus formas de pensar y actuar, están influenciadas significativamente por el medio ambiente que lo rodea, incluidas las relaciones, instituciones y personas cercanas a él.

Tal como el desarrollo de las actitudes, el desarrollo de la conducta moral y de los valores morales durante la adolescencia, está íntimamente relacionado con las experiencias ambientales del individuo.²⁹

nían a los jóvenes una ideología de la virilidad, de la *virtú*, y de la violencia, lo que era una forma de reservarse para sí la sabiduría, es decir, el poder. De la misma forma, Georges Duby muestra claramente cómo en la Edad Media los límites de la juventud eran manipulados por los que detentaban el patrimonio, que debían mantener en un estado de juventud, es decir, de irresponsabilidad, a los jóvenes nobles que podían pretender la sucesión... en la división lógica entre jóvenes y viejos está la cuestión del poder, de la división (en el sentido de repartición) de los poderes. La clasificación por edad (y también por sexo, o, claro, por clase...) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar." Pierre Bordieu. *Sociología y cultura*. México: CONACULTA-Grijalbo, 1990, pp. 163-164.

²⁷ Muuss., *op. cit.*, p. 12.

²⁸ Al respecto Erikson, *Sociedad...* pp. 51 y ss. Habla de tres órdenes vivenciales en los que se localiza la identidad psico-social: "1) el orden somático, por el cual un organismo busca mantener su identidad psico-social; el orden yoico, es decir, la integración de la experiencia y conducta personales; 3) el orden social, manteniendo unido por organismos yoicos que comparten una ubicación histórico-geográfica." Evidentemente, estos tres órdenes mantienen una estrecha vinculación e influencia entre sí.

²⁹ Marvin Powell. *La psicología de la adolescencia*, México: FCE, 1992, p. 353. Esta influencia del medio ambiente también encuentra su origen en los tipos ideales de comportamiento que reproduce la sociedad. "El desarrollo de un concepto saludable y positivo del yo parece presentar grandes dificultades al adolescente. La sociedad en la que es criado tiene una gran influencia en este aspecto del desarrollo, puesto que el ideal del yo con frecuencia se basa en su percepción de lo que la sociedad considera como individuo ideal." *Ibid.*, p. 150. Con respecto a la influencia entre el joven adolescente y su medio ambiente, y haciendo una crítica al psicoanálisis, escribe también Erikson, *op. cit.* pp. 57-58: "No será suficiente explicar los fenómenos humanos por sus orígenes en la infancia sin preguntar por qué y de qué modo el medio social inicia, refuerza y agrava en conflictos infantiles específicos, y hace de su resultado una parte de los fragmentos de identidad positivos y ne-

Este vínculo con el medio ambiente del joven se vuelve aún más relevante cuando nos encontramos ante fenómenos de carácter cultural, ante la necesidad de la juventud por encontrar productos de consumo cultural y espacios donde expresar este tipo de preferencias y gustos. En este sentido, la sociedad debe ser capaz de mantener una comunicación y comprensión con las conductas, actitudes creativas y manifestaciones de diversas culturas juveniles, en particular; ante los variados estilos que llegan a provocar inquietudes, aversiones y dudas en el proceso de construcción identitaria de los adolescentes.

Se vuelve evidente, entonces, que desde el principio de la vida existe una intrínca relación entre el desarrollo interno (cognoscitivo y emocional) y un medio ambiente estimulante y alentador, de manera que ninguna etapa ni ninguna crisis podrían ser formuladas sin una caracterización del mutuo acoplamiento de la capacidad del individuo para relacionarse con un espacio vital cada vez mayor de personas e instituciones, por una parte, y, por la otra, la disposición de estas personas e instituciones para hacerle partícipe de una preocupación cultural presente.³⁰

Por otro lado, el tiempo de duración de la etapa adolescente difícilmente puede quedar establecido de acuerdo con la edad del individuo. Es precisamente porque en los procesos de construcción de la identidad psicosocial, la relación con el medio ambiente resulta determinante; por lo que la demarcación del límite de este periodo vital queda establecida no sólo por los procesos psicológicos individuales, sino también por los condicionantes propios de las relaciones sociales que existan en cada caso.³¹ Ello hace que en diferentes sociedades, el periodo de la adolescencia dure tiempos diversos y que en ocasiones pase por distintos ritos.³²

Sin embargo, independientemente del tiempo que dure el periodo adolescente, es en este lapso de la vida en que también se llevan a cabo los diferentes procesos de socialización. Esto es, aquellos procesos sociales en que el joven adolescente va aprendiendo los usos, costumbres, normas e instituciones para lograr interrelacionarse con los demás sujetos sociales que conforman la sociedad mayor.

gativos que pugnarán entre sí durante la adolescencia... Los conceptos de identidad tan sólo ponen de relieve para una etapa de la vida lo que es cierto para todas, esto es, que los periodos de rápido crecimiento y de una ampliación creciente de la cognición permiten, en interacción con instituciones vivientes, una renovación de antiguas fuerzas al igual que una iniciación de nuevas. Eso, sin embargo, no proporciona en sí una perspectiva más benigna. Mas bien exige nuevas e incesantes penetraciones en el funcionamiento de una sociedad y esto especialmente en un mundo de cambio rápido e impredecible.”

³⁰ Erikson, *Sociedad...*, p. 60.

³¹ “La adolescencia es el periodo durante el cual tiene lugar la adaptación sexual, social, ideológica y vocacional y se pugna por independizarse de los padres. De ahí que, desde el punto de vista psicológico, el criterio para fijar el fin de la adolescencia no responda tanto a una edad cronológica determinada, sino al grado que esa adaptación haya alcanzado”, Muuss., *op. cit.*, p. 18. “Mientras la duración de la pubescencia la establecen los factores biológicos, la de la adolescencia social la determinan las instituciones sociales y el grupo social. Ambos periodos podrán coincidir, pero no necesariamente... El prolongado periodo de adolescencia en las sociedades técnicamente más avanzadas no es un fenómeno fisiológico sino un producto social.” *Ibid.*, p. 12.

³² Con respecto al papel de los ritos que suelen marcar el paso entre la juventud y la etapa adulta de la vida, ver Pierre Bourdieu. “La juventud no es más que una palabra”. *Sociología...*, p. 166; así como Reguillo, *En la calle otra vez...*, p. 238.

Debido a que todos los adolescentes se enfrentan a tales procesos de socialización, muchas veces se cree que existe un *continuum* relativamente homogéneo con respecto a los gustos, expectativas, modas, experiencias, ilusiones, etcétera, para la totalidad de los jóvenes de una sociedad e, incluso, de toda la humanidad. Sin embargo, en lo concreto los procesos de socialización están fuertemente ligados al tipo de sociedad en la que se desarrollan los adolescentes, a la manera en que está jerarquizada esa sociedad y al sector social de pertenencia. En ocasiones, la socialización puede representar para algunos jóvenes un proceso relativamente armónico, mientras para otros va marcando experiencias fincadas en el duro enfrentamiento a procesos conflictivos.

Los objetivos de la socialización difieren no sólo de una cultura a otra, tal como lo demuestran los antropólogos culturales, sino también entre distintas clases sociales de la misma cultura... Por consiguiente, la ansiedad social es un elemento subyacente de toda forma de cultura relacionada con las metas, los valores y las normas de determinada clase social... La conducta de los adolescentes de las clases bajas difiere de la de los adolescentes de la clase media en esferas básicas de la socialización, tales como la expresión sexual, la actitud general respecto de las metas de largo alcance, la agresión y el aprendizaje formal.³³

Es así que los procesos de socialización, el entorno social y los propios procesos de desarrollo individual conforman las instancias que van construyendo, deconstruyendo y reconstruyendo los aspectos esenciales de la constitución identitaria en los adolescentes. Esto tiene como resultado que para los jóvenes este periodo vital marque las bases conductuales y expresivas de la personalidad, y que esta última quede definida en la mayoría de sus aspectos para el resto de la vida de cada persona. Es cierto que durante el desarrollo posterior del individuo existen experiencias concretas que el desarrollo posterior del individuo existen experiencias concretas que influirán en su forma de enfrentar e interpretar a su mundo: uno nunca deja de crecer, socialmente hablando. Sin embargo, el periodo adolescente de la vida siempre significará el origen de muchas actitudes y valoraciones de la personalidad de todo sujeto social.³⁴

La construcción identitaria en el periodo juvenil, por los aspectos referidos más arriba, en muchas ocasiones representa para sus actores una situación de búsqueda por

³³ Muuss., *op. cit.*, pp. 139-140. La importancia en la socialización y expectativas de la juventud según el estrato social de pertenencia, obliga a determinar precisiones al hablar de este sector de la población: "Si bien existe una serie de inquietudes similares que atañen a la juventud en general, existen otras que los distinguen de acuerdo con el sector social del cual provienen; no se reflejarán de la misma manera las inquietudes, deseos y rebeldía del hijo del banquero, las del hijo del obrero o las del joven campesino. Por ello, al hablar de juventud, es necesario establecer algunas precisiones." José Manuel Valenzuela. *¡A la brava, ese! Cholos, punks y chavos-banda*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, 1988, p. 21.

³⁴ La forma en que el adolescente resuelva algunos aspectos de su vida durante este periodo dejará huella en su vida adulta, por ejemplo: "Sabemos a ciencia cierta que el grado de emancipación que el joven logra durante la adolescencia, tendrá una influencia decisiva en la que logre de adulto. Si no logra obtener ninguna independencia en este nivel, puede quedarse dependiendo de su ambiente hogareño durante la mayor parte de su vida adulta." Powell, *op. cit.*, p. 277.

ubicarse socialmente y por definirse personalmente. En este proceso de búsqueda, el adolescente se enfrenta a nueva información que debe interpretar desde el marco referencial que constituye el conjunto de valores y normas, elaborado durante su niñez. En primera instancia, suele ser más fácil para el adolescente definir las características personales, formas de ser y de actuar a las que prefiere no parecerse. El proceso mediante el cual intenta definir aquellas figuras significativas que sí quiere que formen parte de su personalidad es más complicado, y en la mayoría de los casos debe esperar a lograr superar aquel proceso inicial de eliminación de sus preferencias.³⁵

Es así que es fácilmente identificada a la juventud como un periodo en el que el rechazo y la rebeldía a lo establecido mantiene un importante significado en las acciones y actitudes de muchos adolescentes. Evidentemente, esto también tiene que relativizarse con respecto a la realidad que enfrenta cada joven en una sociedad en un estrato social determinados.³⁶

En este sentido, la búsqueda por lograr determinar lo que es permitido y lo que no, lo que se quiere incorporar a la personalidad y lo que no, lo que será transitorio y lo que no, lo que es vestigio de la niñez y lo que es propio de la adultez; traspasará muchas veces lo que para la sociedad pudiera ser sancionable y que para algunos jóvenes necesita ser personalmente ubicado.

La juventud es conducida a creencias y acciones en las que las fronteras entre la travesura y la delincuencia, la aventura y el drama político son a menudo difíciles de definir... [los jóvenes suelen moverse entre] la frontera de la simple juguetería y de la realidad completamente seria, de la travesura transitoria y de la acción irreversible, de la simulación audaz y de la entrega final.³⁷

Todo ello permite al adolescente ir conformando una manera de ver su realidad y de definir su identidad. Los procesos individuales y los sociales se entremezclan en la constitución del ser social de cada individuo, y así como la construcción identitaria durante toda la vida está relacionada con la inserción del individuo en diferentes grupos humanos, en el periodo juvenil este aspecto toma una decisiva relevancia.

³⁵ *Ibid.*, p. 151 y ss.

³⁶ Es cierto que en muchos casos se puede hablar de la rebeldía en la juventud, pero también es cierto que existen jóvenes que no son tan rebeldes y muchos otros que son fácilmente domesticables. Con respecto al papel de la rebeldía en la juventud, ver Marcial, "Juventud..." De la misma forma la rebeldía, en la mayoría de los casos, responde a una búsqueda inicial de la independencia personal: "En realidad, el problema de la rebeldía de los adolescentes no es tan grave como a menudo se cree. Debemos recordar que es sólo un intento de independencia." Powell, *op. cit.*, p. 279. También es cierto que las expresiones juveniles, cada vez con mayor fuerza, han puesto de manifiesto en muchos casos la existencia de una inconformidad entre sus actores: "En el presente siglo, en todos los continentes, han existido diversas expresiones juveniles. Diferentes manifestaciones culturales, que han servido como medio de canalización a la inconformidad y rebeldía de la juventud." Valenzuela, *¡A la brava, ese!...*, p. 21.

³⁷ Erikson, *op. cit.*, pp. 132-133.

Juventud y grupos de pares

En la historia del hombre, los grupos humanos han significado la oportunidad de compartir intereses y actividades imposibles de desarrollar de manera individual. Con diversos fines y medios, los grupos se insertan en la interacción social como instancias mediadoras entre el hombre particular y su mundo inmediato, llevando a cabo funciones específicas en la relación entre el individuo y la sociedad mayor.

La existencia de grupos humanos ha permeado todos los niveles de la vida de los hombres particulares. El desarrollo que presentan las sociedades modernas, cada vez con más fuerza, ha obligado a que los individuos encuentren en el grupo social este papel de mediación con la sociedad, en lo que respecta a la asimilación de las normas y los usos sociales. El grupo humano se convierte así en un espacio en el cual el particular se apropia de la socialidad, lo que contribuye en gran medida a la formación de la vida cotidiana de los sujetos sociales.³⁸

De esta manera, la formación de grupos sociales de diversa índole ha sido una característica histórica en la evolución del hombre, y las especificidades que presentan responden a la forma en que se estructura la interacción de una sociedad en particular; contribuyendo con ello a la construcción de identidades sociales.

...no puede ya pasarnos desapercibido que durante todo su pasado el hombre ha basado mucho de su identidad en identidades grupales mutuamente excluyentes en la forma de tribus, naciones, castas, religiones, etc.³⁹

Sin embargo, el inmenso abanico de la existencia de grupos humanos en la sociedad convierte esta temática en algo de suyo complejo, sobre todo cuando se intenta estudiar las dimensiones estructural, funcional y psicológica de las diversas grupalidades sociales. Esta diversificación, y la dificultad de inmiscuirse en la evolución natural de los grupos humanos, ha dado por resultado el escaso conocimiento que tiene la propia sociedad sobre los grupos de pares que se organizan en su seno.⁴⁰

³⁸ Heller, *Sociología de la vida cotidiana...*, p. 69 y ss.

³⁹ Erikson, *Sociedad...*, p. 53.

⁴⁰ Después de mencionar el origen etimológico incierto de la palabra *grupo* y de enfatizar que éste adquiere un sentido social sólo a partir del siglo XVIII, Jean Maisonneuve. *La dinámica de grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1977, p. 7, agrega: “El grupo abarca conjuntos sociales de talla y estructura muy variadas, desde colectividades nacionales hasta las bandas más efímeras. El único rasgo común a todos esos conjuntos consiste a la vez en la pluralidad de los individuos y en su solidaridad implícita, por lo demás más o menos fuerte. En ese sentido, el lenguaje común es significativo por sí mismo: el término de ‘miembros’ aplicado de modo espontáneo a los individuos que componen un grupo recuerda la imagen de un ‘cuerpo’ del cual serían partes a la vez dependientes y móviles; recuerda, asimismo, lo que esas personas diferentes pueden tener en común y hacer juntas. Además, el grupo está vinculado a la idea de ‘fuerza’. La expresión ‘agruparse’ expresa muy bien la intención de reforzamiento mutuo de individuos que en aislamiento se sienten impotentes. “Con respecto a la dificultad de estudiar a los grupos en su ambiente natural, Henri Lehalle, *Psicología de los adolescentes*. México: CONACULTA-Grijalbo, 1986, p. 109. afirma: “...los grupos de pares constituyen por naturaleza (¡y afortunadamente!) un objeto de estudio poco susceptible de ser observado directamente. La técnica de ‘observación participativa’ se utiliza a menudo, pero supone unas cualidades personales, por parte del observador, innegables y, además, siempre se puede pensar que la simple presencia de una persona externa al grupo modifica el funcionamiento de dicho grupo.”

De esta forma, es posible comprender que si para la constitución de identidades sociales el grupo humano tiene una importante relevancia, en el caso de los grupos juveniles tal instancia social adquiere mayor significado, debido a que, como vimos, en este periodo vital la especificación identitaria tiene una primera definición primordial.

Es así que la inserción de jóvenes adolescentes en los diversos grupos de pares, la interacción con compañeros en las mismas condiciones generacionales, educativas, clásticas y/o culturales, contribuye a que su desarrollo personal se enfoque hacia determinadas características con respecto a su persona, a la idea sobre sí y a la manera en que interpreta la realidad que le rodea.

Si se considera el estatuto de los adolescentes y el hecho de que intentan distanciarse del compromiso familiar sin estar verdaderamente comprometidos ni reconocidos socialmente, es evidente que los grupos de compañeros constituirán un medio de vida privilegiado, necesario para un desarrollo armónico y particularmente cargado desde el punto de vista afectivo.⁴¹

En cualquier periodo de la vida del hombre la constitución de grupos humanos puede basarse en diferentes orígenes. Por un lado, los objetivos del grupo pueden ser diversos y ello marcará el grado de solidaridad que se desarrolle en su seno, así como las formas de organización, jerarquización y liderazgo internos. A su vez, por el otro lado, el grupo puede ser un medio para alcanzar ciertos objetivos, aunque también puede ser en sí un fin el estar en grupo, el estar juntos.

Sin embargo, es evidente que en la adolescencia el primer factor de unión en los grupos de pares son los lazos de amistad que se presentan entre los jóvenes. Debido a ello, el punto de vista psicológico ha establecido una evolución genética de las características intrínsecas en las relaciones de amistad entre los adolescentes.

Al principio del periodo adolescente (de los 11 a los 13 años aproximadamente) los lazos de amistad se encuentran más centrados en las *actividades en común* que en la interacción misma. Posteriormente (entre los 14 y 16 años) la confianza recíproca es la exigencia en las relaciones de amistad, el aspecto de *seguridad* toma importancia. Finalmente (de los 17 años en adelante) las relaciones amistosas se tornan menos pasionales, se busca un énfasis en la *diferencia personal* y la posibilidad de la *interacción interperso-*

⁴¹ *Ibid.* p. 108. Al respecto apunta Powell: "El grado hasta el cual los jóvenes tienen la oportunidad de participar en actividades de la comunidad y de los grupos, puede ser un factor de importancia para ayudarlos a desarrollar una conducta adulta afectiva." Powell, *op. cit.*..., p. 222. Cabe agregar la importancia que tienen los grupos de pares en la construcción identitaria de los adolescentes (individual y colectiva), la cual tiene su origen en factores muy específicos de este periodo de vida; aunque en ocasiones, y por circunstancias fundamentadas en la interacción social, tal identidad reaccione ante las bases normativas de la sociedad: "Durante la adolescencia, las actividades de grupo contribuyen a la emergencia de una identidad personal, constituyen a su vez, para los jóvenes, una manera de existir y de hacerse un lugar en la sociedad. El adolescente aislado o los grupos que no tienen los medios necesarios materiales o culturales para afirmar su identidad haciendo algo reaccionan de manera aparentemente diferente, pero las razones profundas de estas manifestaciones son sin duda alguna bastante semejantes". Lehalle, *op. cit.*, p. 115.

nal; la diferencia es valorada y enriquece la constitución identitaria del adolescente.⁴²

Por encima de este factor evolutivo de la amistad en los grupos juveniles, las variables de semejanza y complementariedad juegan un papel importante en las características grupales y en la construcción de una identidad grupal. En este sentido, un importante estudio que ha revisado diversas investigaciones sobre grupos de pares en la adolescencia,⁴³ señala la gran semejanza entre los amigos durante la adolescencia, referido a aspectos como la actitud hacia la escuela, los gustos culturales (música, modo de vestir, diversiones), la misma tendencia, en su caso, a consumir alcohol o drogas, las expectativas e ilusiones, etc. Tal semejanza puede resultar de una influencia mutua o puede ser que el vínculo amistoso se base en la elección de compañeros precisamente por esa similitud; y las diferencias que necesariamente subsisten a pesar de esa semejanza, pueden ser el resultado de una decisión deliberada de complementariedad.

Lo que se encuentra en el centro de los vínculos grupales y la constitución de identidades entre los jóvenes, ha sido llamado por Erikson como "la necesidad de cierta difusión del yo adolescente", refiriéndose con ello a:

las experiencias en que son expandidos algunos límites del sí mismo para incluir una identidad más amplia con ganancias compensatorias en el tono emocional, en la certidumbre cognoscitiva y en la convicción ideológica, presentándose todo esto dentro de estados de amor, de unión sexual, de amistad, de discipulado y de seguimiento y de inspiración creadora. Tales estados pueden, por supuesto, presentarse dentro de afiliaciones culturalmente sancionadas o en grupos autoafirmantes que ocupan un lugar en el borde de la sociedad.⁴⁴

Es precisamente por lo anterior, por lo que dentro de toda sociedad los adolescentes buscan formar parte de grupos en los que encuentran a otros jóvenes con los que puedan compartir expectativas, vivencias y gustos; y en muchos casos estos grupos juveniles se convierten en verdaderas instancias de autonomía y rebeldía ante las normas y valores impulsados por el mundo adulto.

Pocas veces el joven se identifica con sus padres; por lo contrario, se rebela contra el dominio, el sistema de valores y la intrusión de éstos en su vida privada, ya que necesita separar su identidad de la de ellos. Con todo, existe una necesidad desesperada de pertenecer socialmente a un grupo. Sus compañeros, la pandilla y la "barra" ayudan al individuo a encontrar su propia identidad dentro del contexto social. El sentimiento de solidaridad en grupos y "barras" de adolescentes es fuerte... y tanto los consiguientes sentimientos gregarios como la propia no to-

⁴² Lehalle, *op. cit.* p. 109 y ss.

⁴³ T. J. Berndt, "The Features and Effects of Friendship in Early Adolescence". *Child Development*, núm. 53, 1982. Citado en la obra de Lehalle.

⁴⁴ Erikson, *Sociedad...*, p. 130.

lerancia de las “diferencias” —incluso aspectos menores de lenguaje, gestos y vestimenta— constituyen una “defensa necesaria” contra los peligros de autodi-fusión que existen durante ese período.⁴⁵

De igual forma, los grupos de pares durante la adolescencia suelen ser variados y, como se adelantara más arriba, pueden estar formados a partir de diferentes objetivos. Tal variedad puede esquematizarse en diferentes tipos-ideales de grupos juveniles, aunque las fronteras entre ellos son altamente móviles y entre un tipo y otro pueden existir varios grupos altamente móviles y entre un tipo y otro pueden existir varios grupos intermedios. Asimismo, el paso de un tipo a otro en la mayoría de los casos se presenta más por deslizamiento, que por una ruptura definitiva.⁴⁶

Así, existen los llamados grupos de base institucional, como los grupos escolares, deportivos, religiosos, etc.; éstos existen en la medida en que una institución social propicia la interacción entre los jóvenes. También están los grupos espontáneos comúnmente identificados como “camarillas”, en los que se aglutinan de cuatro a nueve compañeros unidos por el interés de una amistad compartida. Pueden existir grupos meramente informales o cuasi-grupos, que se conforman por una amalgama de jóvenes con ligeras interacciones entre ellos. Finalmente, existen también las bandas, grupos espontáneos que reúnen a más de diez adolescentes y que establecen códigos y rituales que los identifican al interior y los diferencian hacia el exterior.

Sin embargo, la mayoría de los grupos de jóvenes han sido evaluados negativamente por la mirada de la sociedad y sus instituciones. En el erróneo entendido de que el joven adolescente sólo debe preocuparse por aprovechar productivamente su tiempo en el adiestramiento físico, moral e intelectual para una vida futura, se olvida todo un mundo de significados para la juventud que se encuentra en el hecho de compartir con otros jóvenes, en las mismas condiciones socio-culturales, las experiencias del tiempo libre y la construcción de identidades grupales. Muchas veces sin un conocimiento cierto de los diferentes grupos juveniles, se les considera como un espacio de pérdida del tiempo y un lugar propicio para adquirir “malas mañas” siempre originadas en los demás compañeros.

La mirada de los adultos y de la sociedad en general sobre los grupos de jóvenes es, a menudo, ambigua. La envidia se mezcla con la inquietud y las típicas quejas enmascaran a veces unos ciertos celos o lamentaciones. Además, tales actitudes son, con frecuencia, estereotipadas.⁴⁷

⁴⁵ Muuss, *op. cit.* pp. 50.51.

⁴⁶ Para una caracterización de los grupos juveniles de pares ver las obras citadas de Lehalle y Maisonneuve.

⁴⁷ Lehalle, *op. cit.*, p. 108. Al respecto apunta Valenzuela *¡A la brava, ese!...*, p. 21: “...la juventud se ha expresado dentro de organizaciones sociales, sindicales, políticas, estudiantiles y barriales, o mediante expresiones propias de determinados grupos que asumen formas particulares en su expresión, las cuales pueden ir desde el vestuario, el lenguaje, la manifestación

Esta actitud de desconocimiento, estigmatización y desvalorización hacia los grupos juveniles, y hacia la rebeldía juvenil en general, ha sido reproducida por la gran mayoría de las sociedades en la historia del hombre, aún cuando algunos grupos juveniles (actitudes, modas, manifestaciones) han evidenciado los aspectos negativos de las bases sociales a las que se enfrentan. En nuestras sociedades modernas, la descalificación de las expresiones de las culturas juveniles ha tomado una fuerte expansión.

La rebelión que aleja a los jóvenes de sus hogares y los agrupa en pandillas de otros parecidos a ellos, ha sido recibida por la publicidad como un fenómeno nuevo, reflejo del deterioro del sistema de valores de nuestro tiempo. Dudamos seriamente de que este sea un fenómeno único, puesto que cada generación parece haber tenido su grupo de inconformes. El individuo barbado, de cabello largo y sucio, probablemente sea diferente de sus predecesores inconformes, pero los problemas subyacentes siguen siendo los mismos básicamente.⁴⁸

A pesar de ello debemos tener en consideración que, aunque como indicamos, no siempre es igual para la totalidad de la juventud, durante este periodo de vida la búsqueda por una identidad personal y de grupo tiende a poner a prueba las valorizaciones y normatividad que imperan en la sociedad. No puede ser extraño, entonces, que las actitudes de muchos jóvenes se contrapongan a la realidad que van conociendo durante el proceso propio de socialización; y que de alguna forma la trasgresión de esos valores y normas tenga un significado atrayente para estos jóvenes que buscan ubicar lo que implica apegarse a esas normas o rechazarlas abiertamente.

Es inevitable que las actividades de los grupos de jóvenes choquen, en uno y otro momento, con la reprobación de los padres o de la sociedad y con las "prohibiciones". Si no se produjeran estos choques, el grupo de adolescentes se asimilaría a los adultos y no podría afirmar su originalidad ni su identidad. En última instancia, se podría decir que las prohibiciones no tienen interés más que en el caso de que algunas puedan ser trasgredidas... ¡y otras no! En este sentido, el problema de la sociedad y de los adultos en general es el del límite de las trasgresiones tolerables. Recíprocamente, los jóvenes deben tomar conciencia de este límite ya sea como un real, ya sea descentrándose y aceptando el punto de vista del otro.⁴⁹

De esta forma, los jóvenes encuentran en el grupo de pares un elemento que contribuye a enfrentar al mundo adulto y cuestionarlo o aceptarlo. Las implicaciones de ello

gráfica o normas propias de comportamiento que en muchos casos pueden resultar contradictorias con la cultura hegemónica. Este tipo de fenómenos recibe un tratamiento que puede ir del rechazo al paternalismo por parte de 'la sociedad global'".

⁴⁸ Powell, *op. cit.*, p. 360.

⁴⁹ Lehalle, *op. cit.*, p. 115.

pueden ser muy variadas en la vida inmediata de los jóvenes adolescentes, pero en la mayoría de los casos coadyuvan en los difíciles procesos de socialización que les son exigidos por parte de la sociedad moderna. Las actividades y expresiones de algunos grupos juveniles pueden encontrar en diversas manifestaciones culturales una forma de decir y evidenciar los problemas y expectativas que en su vida cotidiana enfrentan los adolescentes, e interpretarlas de acuerdo con los códigos que se establecen al interior del grupo juvenil. De la misma forma, muchos grupos juveniles llegan a estructurarse como un espacio de esparcimiento y socialización que se erige de manera paralela a instituciones sociales como la familia, la escuela o la parroquia; y aunque difícilmente llegan a sustituirlas, dentro del grupo el joven establece una forma de ser, una forma de relacionarse y una visión propia de su realidad.

Resulta necesario entonces, para lograr ubicar el papel que juegan los grupos juveniles para sus propios actores y para el conjunto de la sociedad, entenderlos como una forma de identidad grupal, que tiene su origen en los procesos subjetivos y objetivos de individuos concretos en una sociedad moderna siempre cambiante, y que representa una posibilidad de expresión juvenil que busca un lugar en la sociedad de acuerdo con las condiciones cotidianas de su desarrollo interpersonal.

|Bloque II

Los jóvenes en las representaciones sociales dominantes*

Gérard Lutte

1. Los jóvenes en las representaciones sociales dominantes.

Las representaciones sociales dominantes condicionan las relaciones entre los individuos, los grupos y la sociedad (Robert y Faugeron 1978, De Leo y Cuomo 1983, Faugeron 1983). El modo como una sociedad se representa a los jóvenes va unido a sus actitudes y sus comportamientos hacia ellos y se refleja en las leyes que los conciernen. Las representaciones y el modo de tratar a los jóvenes modelan a su vez a la adolescencia estableciendo los tipos de comportamiento que se consideran adaptados a esta edad. Si se cree, por ejemplo, que los jóvenes son débiles, inestables, incapaces de participar de forma responsable en la vida social y política, se tomarán medidas para protegerlos, para impedirles que participen en la vida adulta, provocando de este modo una inmadurez social y unos comportamientos infantiles que se interpretarán como prueba de la validez de las representaciones.

Una investigación efectuada en Italia sobre las representaciones que unos adultos que ocupan puestos de responsabilidad en la sociedad (secretarios de secciones de partidos políticos, sindicalistas, dirigentes de empresas, administradores municipales y párrocos) tienen de los jóvenes, ha permitido comprobar que no forman sus opiniones sobre un estudio serio del problema sino a partir de una información muy limitada, de generalizaciones de experiencias particulares y de impresiones transmitidas por los medios de comunicación de masa (Lutte y otros autores 1984). Para formular sus juicios, no tenían en cuenta ni el contexto local, ni los factores históricos, culturales, sociales y económicos que provocan los problemas con los que los jóvenes deben enfrentarse hoy. En la mayoría de los casos, se identificaba a los jóvenes con los estudiantes de las clases medias, más con los chicos que con las chicas. La imagen global era negativa: los adultos a menudo proyectan sobre los jóvenes los aspectos negativos de la sociedad y los consideran individualistas, en busca de evasión en diversiones alienantes, indiferentes a la vida política y religiosa y a las instituciones.

Muchos adultos, que tienen reminiscencias de las teorías psicológicas sobre la ado-

* Lutte, Gérard (1991), "Los jóvenes en las representaciones sociales dominantes", en *Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*, Barcelona, Herder (Biblioteca de Psicología, 168), pp. 139-141.

lescencia, sostienen que es una fase natural y necesaria de la existencia, revistiendo así sus prejuicios de una apariencia científica. En general se percibe a los jóvenes como inmaduros, incapaces de obrar de manera responsable, como ejemplares anónimos y uniformes de una categoría general no como personas que tienen una historia de vida y una personalidad únicas.

La misma investigación había mostrado que muchos jóvenes buscan una confrontación dialéctica con las instituciones, que sus actitudes hacia ellas son muy diversas, mientras que los adultos no se daban cuenta de la complejidad de las relaciones entre los jóvenes y las instituciones y las percibían solamente como indiferencia y falta de compromiso.

Yo también he comprobado, en una investigación en Nicaragua, que las representaciones sociales tradicionalistas, según las cuales los jóvenes son incapaces de participar de forma responsable en la vida política, puede servir no sólo al propósito de mantenerlos en la marginalidad, sino también al intento de restaurar un modelo de sociedad sometida a los grandes terratenientes. En efecto, en nombre de la inmadurez de los jóvenes, los partidos de derecha y los obispos más reaccionarios se oponían al proyecto del gobierno revolucionario de reconocer a los jóvenes a partir de los dieciséis años el derecho a participar en las elecciones, porque temían que votaran en masa a los partidos progresistas. Las representaciones sociales correspondientes a los jóvenes son, pues, sólo un aspecto de unas representaciones más complejas que se refieren a la visión global y a los proyectos de sociedad.

Los estudios históricos sobre las representaciones sociales nos permiten pensar que en general se ha visto a los jóvenes de un modo negativo, lo que permitía marginarlos y privarlos de los derechos fundamentales con la conciencia limpia. Los jóvenes, como afirma Willis (1981), son fácilmente difamados y se convierten sin dificultad en los chivos expiatorios de todos los males de una sociedad.

Los que producen las representaciones sociales son muchos (los líderes sociales y políticos, los intelectuales, los artistas, los periodistas) y, en una sociedad compleja, estas representaciones son diversas: no sólo existen las representaciones dominantes que están en función del mantenimiento del orden establecido, sino que están también las representaciones alternativas elaboradas por los grupos marginados y explotados, cuando toman conciencia de su condición y se organizan para cambiarla. Las representaciones diversas están ligadas a comportamientos diferentes. Los padres que respetan la autonomía de sus hijos adolescentes tienen de los jóvenes una imagen distinta de la que tienen los padres autoritarios.

Los mismos adolescentes pueden asimilar las representaciones dominantes, considerar su condición como natural y aceptar la subordinación y la pasividad que se les impone, o, al contrario, pueden considerarse iguales a los adultos y reivindicar sus dere-

chos a la autonomía y a la participación.

La autonomía*

Laurence Steinberg

- Vas a salir de casa; ¿adónde vas?
- Afuera.
- Afuera, ¿adónde?
- Simplemente, afuera.
- ¿Con quién te vas?
- Con una amiga.
- ¿Cuál amiga?
- Mamá, sólo una amiga, ¿está bien? ¿Tienes que saberlo todo?
- No tengo que saberlo todo. Sólo quiero saber con quién vas a salir.
- Con Debby. ¿Está bien?
- ¿Conozco a Debby?
- Es sólo una amiga, ¿está bien?
- Bueno, ¿adónde vas?
- Afuera.¹

Para la mayoría de los adolescentes, establecer un sentido de autonomía es parte tan importante de volverse adulto como establecer un sentido de identidad. Llegar a ser una persona autónoma —que se gobierna a sí misma— es una de las tareas fundamentales del desarrollo de los años de la adolescencia.

Aunque a menudo empleamos los términos *autonomía* e *independencia* como si fueran intercambiables, en el estudio de la adolescencia significan cosas ligeramente distintas. En general, *independencia* se refiere a la capacidad individual de actuar por sí mismo. El aumento de la independencia es, sin duda, parte de volverse autónomo durante la adolescencia pero, como lo veremos en este capítulo, *autonomía* tiene elementos emocionales y cognoscitivos, así como conductuales.

Durante la adolescencia, los muchachos dejan atrás la dependencia característica de la niñez y pasan a la autonomía típica de la edad adulta. Pero el aumento de la autonomía durante la adolescencia es frecuentemente mal interpretado. A menudo se confunde autonomía con rebelión y el volverse persona independiente, a su vez, se equipara

* “Autonomy”, en *Adolescence*, 5ª ed., EUA, Mc.Graw-Hill College, 1999, pp. 275-284. [Traducción de la SEP realizada con fines didácticos, no de lucro, para los alumnos de las escuelas normales.]

¹ En Delia Perón, *Teenage Romance: or How to Die of Embarrassment* (Nueva York, Viking, 1981).

con romper con la familia. Esta perspectiva sobre la autonomía va de la mano con la idea de que la adolescencia es, inevitablemente, una época de tensión y trastorno. Pero como hemos visto en capítulos anteriores, la idea de que la adolescencia es un periodo de “tormenta y presión” ha sido repetidamente cuestionada en la investigación científica. El mismo tipo de pensamiento ha ocurrido con respecto al desarrollo de la autonomía. En lugar de ver la adolescencia como época de rebelión espectacular y activa, los investigadores hoy ven el aumento de la autonomía durante la adolescencia como algo gradual, progresivo y —aunque importante— relativamente poco dramático.

Como los adolescentes de hoy pasan tanto tiempo lejos de toda vigilancia directa de los adultos, ya sea solos o con sus compañeros, aprender a dominar su propia conducta de manera responsable es una tarea crucial para la juventud contemporánea. Como lo hemos visto en capítulos anteriores, con el incremento de familias en que sólo está uno de los padres o en que ambos son profesionistas, se espera que hoy más jóvenes sean capaces de autovigilarse durante una buena parte del día (Carnegie Council on Adolescent Development, 1992). Muchos jóvenes se sienten presionados —por los padres, los amigos y los medios informativos— para creer con rapidez y actuar como adultos desde temprana edad (Elkind, 1982). Un muchacho de 13 años debe reservar sus boletos de avión para volar de ida y vuelta entre los hogares de sus padres que están separados. Otra, que está embarazada y temerosa de decirlo a sus padres, debe arreglárselas por su cuenta. Un tercero debe cuidar de sus hermanitos menores todas las tardes porque sus padres trabajan. En muchos aspectos, las demandas que se hacen hoy a los jóvenes para que actúen con independencia son mayores que nunca.

Sin embargo, en todo esto hay una extraña paradoja. Al mismo tiempo que se pide a los adolescentes ser más autónomos psicológica y socialmente, se han vuelto menos autónomos en lo económico. Al extenderse los años de escuela para la mayoría hasta los primeros años de la edad adulta, la independencia financiera puede llegar hasta mucho después de establecida la independencia psicológica. Muchos jóvenes que son emocionalmente independientes encuentran frustrante descubrir que tienen que atenerse a las reglas de sus padres mientras estén siendo sostenidos económicamente. Pueden sentir que la capacidad de tomar sus propias decisiones no tiene que ver con la independencia financiera. Por ejemplo, un muchacho de dieciséis años que conduce, que tiene un empleo de medio tiempo y una relación seria con su novia puede ser independiente en estos aspectos y, sin embargo, sigue dependiendo de sus padres en materia de alimentos y hogar. Sus padres acaso consideran que, mientras su hijo viva en su casa, ellos pueden decidir a qué hora debe llegar por la noche. El adolescente puede sentir que sus padres no tienen derecho a decirle cuándo entrar y cuándo salir. Esta clase de diferencias de opinión puede ser una verdadera causa de dificultades y confusión para los adolescentes y sus padres, especialmente cuando a éstos les resulta difícil decidir el nivel de indepen-

dencia que deberán dar al adolescente. Los desacuerdos por asuntos relacionados con la autonomía ocupan el primer lugar en la lista de cosas que provocan querellas entre los adolescentes y sus padres (Holmbeck y O'Donnell, 1991; Montemayor, 1986).

La autonomía como problema del adolescente

La autonomía, como la identidad, es una cuestión psicosocial que sale una y otra vez a la superficie durante todo el ciclo vital. El desarrollo de la conducta independiente empieza mucho antes de la pubertad. Erik Erikson (1963) creía que la autonomía es la cuestión central para el niño que gatea, así como la identidad es la cuestión principal de la adolescencia. Observó que los niños pequeños tratan de establecer un sentido inicial de autonomía cuando empiezan a explorar por su cuenta lo que los rodea y a afirmar su deseo de hacer lo que quieren. Si pasa usted algún tiempo con niños de tres años, sabrá que una de sus expresiones favoritas es “¡No!”. En ciertos aspectos, la conducta del adolescente captada en el comienzo de este capítulo es muy similar. El niño que insiste en decir “¡No!” y la adolescente que insiste en no revelar adónde va están demostrando su creciente sentido de independencia y de autonomía.

Aunque la niñez y la adolescencia sean periodos importantes para el desarrollo de la autonomía, sería erróneo sugerir que las cuestiones de la autonomía quedan resueltas de una vez por todas al llegar a la temprana adultez. Surgen preguntas acerca de nuestra capacidad de actuar independientemente cada vez que nos encontramos en situaciones que exigen un nuevo grado de confianza en nosotros mismos. Por ejemplo, después de un divorcio, alguien que ha dependido de su cónyuge durante años en materia de apoyo económico, guía o cuidado afectivo, deberá encontrar una manera de actuar con mayor autonomía e independencia. En la adultez avanzada, la autonomía puede convertirse en una preocupación considerable para la persona que de pronto encuentra necesario depender de la ayuda y el apoyo de otros.

Si establecer y mantener un sentido saludable de autonomía es preocupación de toda la vida, ¿por qué ha atraído tanta atención de los estudiosos interesados en la adolescencia? Cuando contemplamos el desarrollo de la autonomía en relación con los cambios biológicos, cognoscitivos y sociales de la adolescencia, es fácil ver por qué. Consideremos primero el impacto de la pubertad. Algunos teóricos (por ejemplo, A. Freud, 1958) han sugerido que los cambios físicos de la adolescencia temprana desencadenan cambios en las relaciones emocionales de los jóvenes en su hogar (Holmbeck, 1996). El afán de los adolescentes por apartarse de sus padres y acercarse a sus compañeros en busca de apoyo emocional —desarrollo que es parte de establecer la independencia del adulto— puede ser provocado por su naciente interés en las relaciones sexuales y por sus preocupaciones por cosas como salir con personas del otro sexo y establecer relaciones íntimas. En algunos sentidos, la pubertad hace que el adolescente ya no quiera depender emocio-

nalmente tan sólo de una familia. Además, los cambios de estatura y de apariencia física que ocurren en esa época pueden provocar cambios sobre cuánta autonomía le conceden padres y maestros a la persona joven. Los jóvenes que simplemente parecen más maduros pueden recibir mayor responsabilidad de los adultos que los rodean.

Los cambios cognoscitivos de la adolescencia también desempeñan un papel importante en el desarrollo de la autonomía. Una parte de ser autónomo incluye el ser capaz de tomar nuestras decisiones. Cuando pedimos el consejo de otros, a menudo recibimos opiniones encontradas. Por ejemplo, si usted está decidiendo entre quedarse en casa a estudiar para un examen o ir a una fiesta, su profesor y la persona que ofrece la fiesta probablemente le darán consejos opuestos. Como adulto, usted puede ver que la perspectiva de cada quien influye en su consejo. Sin embargo, la capacidad de ver esto exige cierto nivel de abstracción intelectual que no se consigue antes de la adolescencia. Poder tomar en cuenta las perspectivas de otras personas, razonar en formas más sutiles y prever las consecuencias futuras de los diversos cursos de acción son cosas que, todas ellas, ayudan al joven a sopesar las opiniones y sugerencias de otros en forma más eficiente y a llegar a tomar decisiones independientes. Los cambios cognoscitivos de la adolescencia también aportan el fundamento lógico de los cambios en el pensamiento de la persona joven acerca de problemas sociales, morales y éticos. Estos cambios de pensamiento son requisitos importantes para el desarrollo de un sistema de valores basado en el sentido del bien y del mal de la propia persona y no sólo en reglas y regulaciones que le dieron sus padres u otras figuras de autoridad (Mazor, Shamir y BenMoshe, 1990; Mazor y Enright, 1988).

Por último, los cambios de roles y actividades sociales durante la adolescencia tienen que despertar preocupaciones relacionadas con la independencia, conforme el adolescente pasa por nuevas situaciones que exigen mayores grados de responsabilidad y de autonomía. Poder trabajar, casarse, conducir un automóvil, deber y votar —por nombrar sólo unas cuantas actividades permitidas durante la adolescencia— requiere la capacidad de actuar de manera responsable sin supervisión de los padres o los maestros. Participar en nuevos roles y asumir nuevas responsabilidades colocan al adolescente en situaciones que requieren y estimulan el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones con independencia y la aclaración de sus valores personales. Un adolescente, por ejemplo, acaso no piense mucho en las responsabilidades asociadas a aceptar un empleo hasta que se encuentra en él. Elegir si se va a beber no se vuelve cuestión importante hasta que el adolescente empieza a acercarse a la edad en que puede beber legalmente. Y decidir cuáles son las propias creencias políticas se convierte en cuestión apremiante cuando el joven se percata de que pronto tendrá el derecho al voto.

Tres tipos de autonomía

Hasta aquí, hemos hablado mucho sobre la necesidad de desarrollar un sentido de autonomía durante la adolescencia. Pero, en realidad, ¿qué significa ser una persona autónoma o independiente? Una manera de enfocar esta pregunta es empezar por pensar en las personas a quienes describiríamos como independientes. ¿Por qué lo parecen? ¿Porque pueden depender de sí mismas en lugar de depender excesivamente de otras cuando necesitan apoyo o guía? ¿Es porque pueden tomar sus propias decisiones y sostenerlas, soportando presiones contra lo que ellos saben que es lo correcto? ¿O, tal vez, porque son pensadores independientes, personas con sólidos principios y valores, que no están dispuestas a comprometer?

Cada una de estas caracterizaciones es una descripción bastante razonable de lo que significa ser independiente y, sin embargo, cada una describe una índole distinta de independencia. La primera caracterización implica lo que los psicólogos llaman *autonomía emocional*, ese aspecto de la independencia que se relaciona con cambios en las relaciones íntimas de la persona, especialmente con sus padres. La segunda caracterización corresponde a lo que a veces se ha llamado *autonomía conductual*: la capacidad de tomar decisiones independientes y sostenerlas. La tercera caracterización incluye un aspecto de independencia al que se ha llamado *autonomía de valores*, que no es sencillamente la capacidad de resistir presiones ante las demandas de los demás; significa tener un conjunto de principios acerca del bien y del mal, acerca de lo que es importante y de lo que no lo es.

Recapitulación

Aunque el desarrollo de la autonomía es una cuestión psicosocial importante durante toda la vida, sobresale especialmente en la adolescencia a causa de los cambios físicos, cognoscitivos y sociales de ese periodo. Los psicólogos, en general, diferencian tres tipos de autonomía en la adolescencia: la autonomía emocional, que se refiere a la independencia emocional en las relaciones con los demás, en especial con los padres; la autonomía conductual, que se refiere al desarrollo de capacidades de toma de decisiones independiente; y la autonomía de valores, que trata del desarrollo de creencias independientes.

El desarrollo de la autonomía emocional

La relación entre los niños y sus padres se modifica repetidas veces en el curso del ciclo vital. Los cambios de la expresión de cariño, la distribución de poder y las pautas de interacción verbal, por mencionar unos cuantos ejemplos, probablemente ocurrirán cada vez que haya transformaciones importantes en las competencias, las preocupaciones y los roles sociales del niño o de los padres.

Al terminar la adolescencia, las personas dependen emocionalmente mucho menos de sus padres que cuando eran niños. Podemos ver esto de diversas maneras. En primer lugar, los adolescentes ya mayores no corren generalmente en busca de sus padres cada vez que se sienten preocupados, alarmados o con necesidad de ayuda. En segundo lugar, no consideran ya que sus padres sean omniscientes o todopoderosos. En tercer lugar, los adolescentes tienen a menudo una gran energía emocional dedicada a sus relaciones fuera de la familia; de hecho, pueden sentirse más atraídos por un novio o una novia que por sus padres. Y por último, los adolescentes mayores pueden ver a sus padres, e interactuar con ellos no sólo como sus padres sino como personas. Por ejemplo, muchos padres descubren que pueden confiar en sus hijos adolescentes, lo cual no era posible cuando eran niños; o que sus adolescentes pueden comprenderlos bien cuando ellos han tenido un día difícil en el trabajo. Ese tipo de cambios en la relación entre adolescentes y padres refleja el desarrollo de la autonomía emocional (Steinberg, 1990).

La autonomía emocional y el desapego

Los primeros escritos acerca de la autonomía emocional fueron influidos por pensadores psicoanalíticos como Anna Freud (1958), quien sostuvo que los cambios físicos de la pubertad causan considerable alteración y conflicto en el sistema familiar. La razón creía Freud, es que los conflictos intrapsíquicos que han sido reprimidos desde la niñez temprana despiertan al comienzo de la adolescencia, debido al resurgimiento de impulsos sexuales (estos conflictos giraban en torno de la atracción inconsciente del niño hacia el padre o la madre, del sexo opuesto y sus sentimientos ambivalentes hacia el padre del mismo sexo). Los conflictos así despertados se expresan en una creciente tensión entre los miembros de la familia, discusiones y un cierto grado de incomodidad en la casa. A consecuencia de esta tensión, al principio de la adolescencia los jóvenes se sienten impulsados a separarse, al menos emocionalmente, de sus padres, y dedican sus energías emocionales a las relaciones con sus compañeros, en particular los del sexo opuesto. Los teóricos psicoanalíticos llaman desapego a este proceso de separación, porque les parece que lo que el adolescente temprano está tratando de cortar son los nexos que se habían formado durante la infancia y fortalecido durante la niñez.

El desapego y los compañeros "tormenta y tensión" en la familia fueron considerados por Freud y sus seguidores como aspectos normales, saludables e inevitables del desarrollo emocional durante la adolescencia. De hecho, Freud creía que la falta de conflicto entre un adolescente y sus padres significaba que la persona estaba teniendo dificultades para crecer. Esa opinión fue compatible con la idea de que la adolescencia era una época esencialmente agitada; perspectiva que, como sabe el lector, dominó durante muchos, muchos años las ideas acerca de la adolescencia.

Los estudios de las relaciones de familias que tienen adolescentes no han apoyado,

en cambio, la idea de Freud. En contraste con las predicciones de que unos altos niveles de tensión entre adolescentes y padres son la norma, que los adolescentes rompen sus relaciones con sus padres, y que los adolescentes son expulsados de la casa por intolerables niveles de conflicto familiar, todos los estudios importantes hechos hasta la fecha de relaciones de adolescentes con sus padres han demostrado que la mayoría de las familias se lleva perfectamente bien durante los años de adolescencia (Steinberg, 1990). Aunque padres y adolescentes puedan discutir más a menudo que durante los anteriores periodos de desarrollo, no hay pruebas de que estas discusiones reduzcan considerablemente la cercanía entre ellos (Grotevant, 1977, Hill y Holmbeck, 1986). Por ejemplo, un equipo de investigadores que pidió a adolescentes y a niños de distintas edades que calificaran lo cerca que se sentían de sus padres, descubrió que estudiantes universitarios de diecinueve años dijeron estar tan cerca como niños de cuarto año (Hunter y Youniss, 1982).

La tensión psíquica e interpersonal, que se creyó que surgía en la pubertad, no se manifestó en unas relaciones familiares marcadamente tensas. Aunque los adolescentes y sus padres indudablemente modificaban sus relaciones durante la adolescencia, sus nexos emocionales no están cortados. Este es una distinción importante, pues muestra que la autonomía emocional durante la adolescencia incluye una *transformación* y no un rompimiento de las relaciones familiares (Guisinger y Blatt, 1994). En otras palabras, los adolescentes pueden volverse emocionalmente autónomos de sus padres sin apartarse de ellos (Collin, 1990; Grotevant, 1997; Steinberg, 1990).

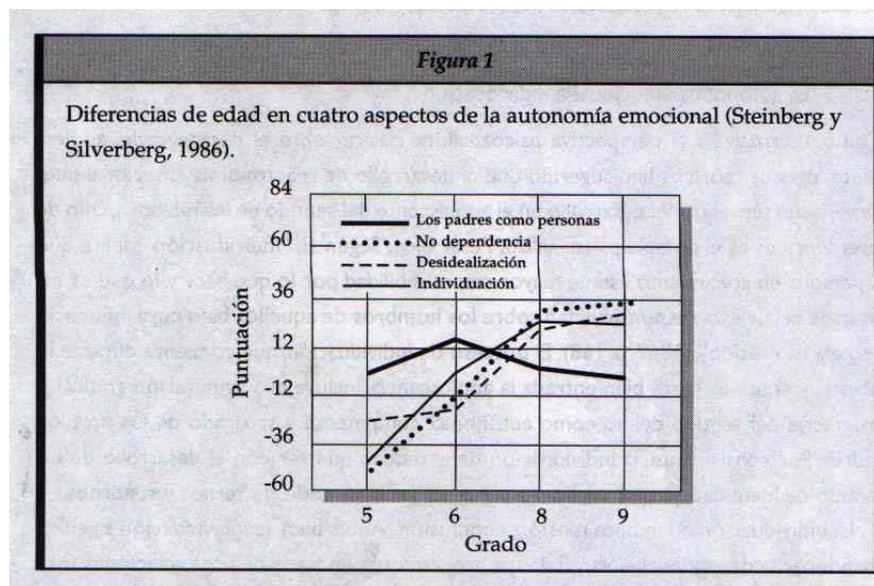
La autonomía emocional e individuación

Como alternativa a la perspectiva psicoanalítica clásica sobre el desapego del adolescente, algunos teóricos han sugerido que el desarrollo de la autonomía emocional puede verse en términos del desarrollo en el adolescente del sentido de individuación. Uno de tales teóricos es el notable psicoanalista Meter Blos. Según él, "individuación implica que la persona en crecimiento asume mayor responsabilidad por lo que hace y lo que es, en lugar de echar esta responsabilidad sobre los hombros de aquellos bajo cuya influencia y tutela ha crecido" (1967, p. 168). El proceso de individuación, que comienza durante la infancia y continúa hasta bien entrada la adolescencia, incluye una agudización gradual y progresiva del sentido del yo como autónomo, competente y separado de los propios padres. Por consiguiente, la individuación tiene mucho que ver con el desarrollo de un sentido de identidad, ya que implica cambios en nuestro modo de vernos y sentirnos.

La individuación no implica tensión y confusión. Antes bien, la individuación significa abandonar la dependencia infantil de los progenitores en favor de unas relaciones más maduras, más responsables y menos dependientes. Los adolescentes que han logrado establecer un sentido de individuación pueden aceptar la responsabilidad de sus eleccio-

nes y acciones, en lugar de buscar a sus padres para que lo hagan por ellos (Josselson, 1980). Por ejemplo, en lugar de rebelarse contra la hora de llegada establecida por sus padres quedándose fuera deliberadamente, una adolescente con un saludable sentido de individuación puede llamar a sus padres antes de salir y decirles: “Esta fiesta puede durar más allá de la medianoche. Si es así, quisiera quedarme un poco más. Supongamos que les aviso a las once y les digo a que hora llegaré. Así, no se preocuparán si llego un poco más tarde”.

Los estudios sobre el desarrollo de la autonomía emocional que han aparecido en años recientes indican que el desarrollo de la autonomía emocional es un proceso largo, que empieza a comienzos de la adolescencia y continúa hasta bien entrada la joven adultez. En un estudio (Steinberg y Silverberg, 1986), se aplicó un cuestionario para medir cuatro aspectos de la autonomía emocional a una muestra de muchachos de diez a quince años. Los cuatro componentes eran: 1) el grado en que los adolescentes *desidealizan* a sus padres (“mis padres a veces se equivocan”); 2) El grado en que los adolescentes podían ver a sus padres como personas (“mis padres actúan de otro modo con sus propios amigos que conmigo”); 3) la *no dependencia*, o el grado en que los adolescentes dependían de sí mismos, y no de sus padres, para recibir ayuda (“cuando me equivoco en algo, no siempre dependo de mis padres para que enderecen las cosas”); y 4) el grado en que los adolescentes se sentían *individuados* dentro de la relación con sus padres (“hay algunas cosas mías que mis padres no saben”). Como puede verse en la figura 1, las puntuaciones en tres de las cuatro escalas —todas, excepto “perciben a los padres como personas”— mejoraron en el periodo de edad estudiado.



En otros estudios se han hecho descubrimientos similares. En uno de ellos, por ejemplo, los investigadores descubrieron que al avanzar en edad los adolescentes, el

número de sus amigos a quienes conocían sus padres se reducía considerablemente, reflejando una mayor individuación e intimidad de parte del adolescentes (Feiring y Lewis, 1993). En otro estudio en que se entrevistó a adolescentes acerca de sus relaciones familiares, los investigadores descubrieron que los adolescentes de mayor edad solían desidealizar a sus padres. Por ejemplo, un adolescente dijo esto acerca de sus padres: "Yo solía escucharlo todo y pensaba que él siempre tenía razón. Hoy, tengo mis propias opiniones. Pueden estar equivocadas, pero son las mías y me gusta expresarlas" (Smollar y Youniss, 1985, p. 8). Un tercer estudio, que examinó las relaciones de varones adolescentes cerca de su nostalgia durante los campamentos de verano, descubrió que la nostalgia —experimentada por los jóvenes como angustia y depresión— se volvía menos prevalente a mediados de la adolescencia que en la adolescencia temprana o en la preadolescencia (Thureber, 1995).

Los psicólogos creen que la desidealización puede ser uno de los primeros aspectos de la autonomía emocional que se desarrolla, porque los adolescentes pueden librarse de sus imágenes infantiles de sus padres antes de reemplazarlas por otras más maduras. Aunque los adolescentes medianos se aferran menos probablemente que los jóvenes adolescentes a imágenes idealizadas de sus padres, cuando se trata de ver a sus padres como personas, los muchachos de 15 años no son más autónomos, en lo emocional, que los de 10 años. Aun durante los años de bachillerato, los adolescentes parecen tropezar con cierta dificultad para ver a sus padres como personas, aparte de su función de padres. Este aspecto de la autonomía emocional tal vez no se desarrolle hasta mucho después; acaso hasta los principios de la adultez (Smollar y Youniss, 1985; White, Speisman y Costos, 1983). Este aspecto de la autonomía emocional parece desarrollarse más tarde en las relaciones de los adolescentes con sus padres que con sus madres, porque los padres parecen interactuar menos a menudo con adolescentes en formas que les permitan ser vistos como individuos (Youniss y Smollar, 1985).

Resulta interesante, y en contraste con la antigua opinión de que los adolescentes necesitaban romper sus nexos con sus padres para crecer saludables, que varios estudios han descubierto que el desarrollo de la autonomía emocional puede tener distintos efectos psicológicos sobre los adolescentes, dependiendo de si su relación padres-hijos es íntima. Los adolescentes que se vuelven emocionalmente autónomos, pero que también se sienten distintos o apartados de sus padres, han obtenido mala calificación en ciertas medidas de adaptación psicológica, mientras que los adolescentes que demuestran el mismo grado de autonomía emocional pero que aún se sienten apegados a sus padres son psicológicamente más sanos que sus compañeros (Allen et al., 1996; Frank, Poorman y Charles, en prensa; Fuhrman y Holmberck, 1995; Lomborn y Steinberg, 1993; Ryan y Lynch, 1989). En esencia, mientras que el desapego tiene efectos negativos sobre la salud mental de los adolescentes, la individuación los tiene positivos.

Varios escritores han analizado las maneras en que el proceso de desarrollar la autonomía puede deferir para los adolescentes cuyos padres se han divorciado (Feldman y Quatman, 1988; Sessa y Steinberg, 1991; Wallerstein y Kelley, 1974; Weiss, 1979). Estos escritores sostienen que tener padres divorciados impulsa al adolescente a crecer con más rapidez, y a desidealizar a sus padres en edad más temprana. Como consecuencia los adolescentes de padres divorciados pueden iniciar el proceso de individuación un poco antes que sus compañeros. Sin embargo, no se sabe si esto tiene consecuencias positivas o negativas.

¿Qué desencadena el proceso de individuación? Se han sugerido dos modelos distintos. Según varios investigadores, la pubertad es el principal catalizador (por ejemplo, Bulcroft, 1991; Holmbeck, 1996; Steinberg, 1989). Los cambios de la apariencia física del adolescente provocan modificaciones en el modo en que son vistos —por ellos mismos y por sus padres— lo que, a su vez, provoca cambios en la interacción padre-hijo. [...] Poco después de la pubertad la mayoría de las familias experimenta un aumento de riñas y discusiones. Algunos escritores han sugerido que este aumento de conflictos ayuda a los adolescentes a ver a sus padres bajo una luz distinta y a desarrollar un sentido de individuación (Cooper, 1988; Holmbeck y Hill, 1991; Steinberg, 1990).

Otros autores creen que el desplazamiento de los adolescentes hacia mayores niveles de individuación es estimulado por su desarrollo social-cognitivo (Collins, 1990; Smetana, 1988a). [...] La cognición social se refiere al modo de pensar en nosotros mismos y en nuestras relaciones con los demás. El desenvolvimiento de la autonomía emocional en la adolescencia puede ser provocado por el desarrollo en los jóvenes de una comprensión más sofisticada, de sí mismos y de sus padres. Antes de la adolescencia, los individuos aceptan las opiniones de sus padres sobre ellos como algo indiscutible (por ejemplo: "Mis padres piensan que soy una buena chica; así que debo serlo"). Pero conforme los individuos desarrollan autoconcepciones más diferenciadas en la adolescencia temprana y en la mediana [...] llegan a ver que la opinión de sus padres sólo es una de tantas... y que puede no ser enteramente indiscutible ("Mis padres piensan que soy una buena chica, pero no saben lo que en *realidad* soy"). A finales de la adolescencia, los individuos pueden ver que estas discrepancias aparentes entre sus concepciones y las ideas de sus padres son perfectamente comprensibles ("Hay aspectos míos que han sido influidos por mis padres y otros aspectos que no lo han sido") (véase Mazor y Enright, 1988).

Esto es sugerir que el proceso de individuación siempre sea terso y sin tropiezos. Algunos escritores han sugerido que cuando los adolescentes empiezan a desidealizar a sus padres, pueden comenzar a sentirse más autónomos y a la vez más inseguros, lo que un equipo de investigadores llamó una "espada de dos filos" (Frank, Pirsch y Wright 1990; Frank, Poorman y Charles, en prensa). Es decir, aun cuando nuestras imágenes in-

fantiles de nuestros padres como omniscientes y todopoderosos puedan ser erróneas, siguen ofreciéndonos cierto grado de tranquilidad emocional. El dejar atrás dichas imágenes puede ser liberador y, a la vez, atemorizador. En efecto, algunos investigadores han descubierto que la autonomía emocional va asociada no sólo a la inseguridad del adolescente sino también a sentimientos intensificados de rechazo a los padres (Ryan y Lynch, 1989; Steinberg y Steinberg, 1994).

Recapitulación

Antes, la adolescencia era considerada una época en que los individuos necesitaban romper con sus padres y revelarse contra ellos. Sin embargo, la investigación más reciente indica que el desarrollo de la autonomía emocional es, típicamente, más pacífico y menos confuso. En lugar de subrayar la necesidad de desapego de los jóvenes, los psicólogos contemporáneos subrayan el proceso de individuación, desencadenado en la adolescencia temprana por los cambios físicos y cognoscitivos del periodo. Una de las primeras señales de individuación puede ser la desidealización que el adolescente hace de sus padres.

La autonomía emocional y las prácticas de los padres

Ya sea provocado por la pubertad o por el desarrollo de actitudes cognoscitivas más avanzadas, y ya sea enfocado con confianza o con temor, un hecho es indudable: la individuación saludable y la salud mental positiva son fomentadas por una relaciones familiares íntimas, no distantes (Allen *et al.*, 1994b; Bomar y Sabatelli, 1996; Foster y Ritter, 1995; Grotevant y Cooper, 1986, Keener y Boykin, 1996). Unas relaciones familiares tensas durante la adolescencia indican dificultades y no un desarrollo positivo (Fuhrman y Holmbeck, 1995). Por ejemplo, unos investigadores han descubierto que los adolescentes que se sienten más autónomos —es decir, los que más probablemente consideran que sus padres les han concedido bastante libertad— no son los que han roto sus nexos con el hogar. De hecho, sucede lo opuesto: unos adolescentes autónomos informan que se sienten muy cerca de sus padres, que les gusta hacer cosas con sus familias, que tienen pocos conflictos con sus madres y sus padres, que se sienten libres de recurrir a sus padres en busca de consejo, y dicen que les gustaría ser como sus padres (Kandel y Lesser, 1972). La rebelión, el negativismo y la excesiva participación en el grupo de compañeros son más comunes entre los adolescentes psicológicamente inmaduros que entre los maduros (Josselson, Greenberger y McConochie, 1977a, 1977b). Aun durante los años de la universidad, los estudiantes que viven lejos de sus casas (lo que es, a su manera, cierto tipo de autonomía), en contraste con quedarse en el hogar de sus padres e ir y venir a la escuela, hablan de sentir más afecto a sus padres, mejor comunicación y

más altos niveles de satisfacción en la relación (Holmbeck, Durban y Kung, 1995; Sullivan y Sullivan, 1980). Las relaciones de familia difíciles parecen relacionadas más con una falta de autonomía durante la adolescencia que con su presencia (Bomar y Sabatelli, 1996).

Hoy los psicólogos saben que la autonomía emocional se desarrolla mejor en condiciones que favorecen tanto la individuación como la intimidad emocional. Esto puede verse claramente en la obra de Stuart Hauser y Joseph Allen, quienes han estudiado videocintas de padres y adolescentes discutiendo, y han examinado si ciertos tipos de interacciones facilitan más o menos un desarrollo saludable del adolescente Allen *et al.*, 1994b, 1996; Hauser, Powers y Noam, 1991; Hauser y Safyer, 1994). Las videocintas enfocaron dos tipos específicos de conducta: la conducta facilitadora y la conducta limitadora. Los padres que emplean mucha conducta facilitadora aceptan a su adolescente mientras al mismo tiempo lo ayudan a desarrollar y consolidar sus propias ideas por medio de preguntas, explicaciones y la tolerancia de diferencias de opinión. Por contraste, los padres que aplican una conducta limitadora tienen dificultades para aceptar la individualidad de su hijo y reaccionan a las expresiones de pensamiento independiente con observaciones que confunden, discriminan o devalúan. Después de, por ejemplo, oír la opinión de un adolescente, que difiere de la suya propia, un padre facilitador puede pedir mayor aclaración o puede analizar auténticamente la lógica del adolescente, mientras que un padre limitador puede interrumpir toda discusión diciendo que el adolescente está equivocado o es ignorante.

No es de sorprender que los investigadores hayan descubierto que los adolescentes cuyos padres aplican mucha facilitación y relativamente poca limitación son quienes más probablemente se desarrollarán en formas saludables; están más individuados y obtienen mejores notas en las medidas de desarrollo del ego y de la competencia psicosocial. Esto está en armonía con otras investigaciones, las cuales muestran que el desarrollo saludable de la identidad ocurre más probablemente en las familias en que los adolescentes son alentados para conectarse con sus padres y para expresar su propia individualidad (Cooper, Grotevant y Condon, 1983; Grotevant y Cooper, 1986). Los adolescentes que crecen en familias que inhiben la individuación más probablemente hablarán de sentirse angustiados y deprimidos, mientras que los adolescentes de familias con bajos niveles de intimidad más probablemente mostrarán problemas de conducta, como el mal control de sus impulsos (Allen *et al.*, 1994b, Pavlidis y McCauley, 1995).

[...] El desarrollo del adolescente es afectado de distinta manera por los diversos estilos de sus padres. En particular, la independencia, la responsabilidad y la autoestima son fomentadas por los padres que son autoritativos (cordiales, justos y firmes) o indiferentes (Excesivamente alejados hasta el punto del descuido). Veamos ahora más minuciosamente esos descubrimientos a la luz de lo que sabemos acerca del desarrollo de la

autonomía emocional.

En las familias autoritativas, se establecen lineamientos para la conducta del adolescente y se cumplen las normas pero son flexibles y abiertas a discusión. Además, estas normas y lineamientos son explicados y aplicados en una atmósfera de cercanía, interés y franqueza. Aunque los padres puedan tener la última palabra cuando se trata de la conducta de su hijo, la decisión a que se llega surge por lo general después de consultar y discutir, incluyendo al hijo. Por ejemplo, al discutir sobre la hora de llegada del adolescente, los padres autoritativos se sientan con su hijo y le explican cómo llegaron a su decisión y por qué eligieron fijar esa hora. También le pedirán al adolescente sus sugerencias y las considerarán cuidadosamente al tomar la decisión final.

No es difícil ver por qué la clase de toma y dacha que se encuentra en las familias autoritativas es apropiada para la transición del niño a la adolescencia. Debido a que las normas y los lineamientos son flexibles y adecuadamente explicados, la familia no tiene dificultades para adaptarlos y modificarlos conforme el niño madura emocional e intelectualmente (Smetana y Asquit, 1994). Los cambios graduales en las relaciones familiares, que permitan mayor independencia a la persona joven y fomenten mayor responsabilidad, pero que no amenacen el nexo emocional entre padres e hijos —en otras palabras, los cambios que promueven una creciente autonomía emocional—, son relativamente fáciles para una familia que ha sido flexible y que ha estado haciendo desde el principio este tipo de modificaciones en las relaciones familiares (Baumrind, 1978; Vuchinich, Angellety y Gatherum, 1996).

En las familias autoritarias, en que las reglas son impuestas rígidamente y rara vez explicadas al niño, adaptarse a la adolescencia resulta más difícil para la familia. Los padres autoritarios pueden considerar que la creciente independencia emocional del niño es algo rebelde e irrespetuoso, y pueden oponerse a la creciente necesidad de independencia del adolescente, en lugar de reaccionar a ella abiertamente. Los padres autoritarios, al ver que su hija empieza a interesarse en los muchachos, pueden aplicar una hora de llegada rígida para limitar su vida social. En lugar de favorecer la autonomía, los padres autoritarios pueden mantener inadvertidamente las dependencias de la niñez, al no dar a su hijo práctica suficiente en tomar decisiones y en ser responsable de sus acciones. En esencia, los padres autoritarios pueden obstaculizar la individuación del adolescente.

Asimismo, cuando falta cercanía, los problemas se complican. En las familias en que un excesivo control de los padres va acompañado por extrema frialdad y castigos, el adolescente puede rebelarse explícitamente contra las normas de sus padres, en un intento por afirmar su propia independencia de manera visible y demostrable (Hill y Holmbeck, 1986). Los adolescentes cuyos padres se niegan a otorgarles una hora de llegada razonable son los que, típicamente, llegan más tarde. Esa rebelión no indica, empero, una auténtica autonomía emocional; antes bien, es como una muestra de la frustración

del adolescente contra la rigidez y la incomprensión de sus padres. Y, como ya se observó antes, cuando los adolescentes intentan establecer la autonomía emocional dentro del marco de una familia fría u hostil, probablemente, los efectos serán negativos para la salud mental del joven (Lamborn y Steinberg, 1993). En efecto, los adolescentes de ambientes familiares hostiles o tensos pueden desempeñarse mejor cuando se apartan activamente de sus padres. (Fuhrman y Holmbeck, 1995)

Tanto en las familias indulgentes como en las familias indiferentes, surge una clase distinta de problemas. Esta clase de padres no ofrece guía suficiente a sus hijos y, como resultado, los muchachos que fueron criados con excesiva tolerancia no adquieren unas normas de conducta adecuadas. Alguien que nunca se ha atendido a las reglas de sus padres siendo niño, se enfrentará a enormes dificultades para aprender a respetar las reglas cuando sea adulto. A falta de guía y de reglas de los padres, los adolescentes criados con excesiva tolerancia buscan a menudo consejo y apoyo emocional en sus compañeros —práctica que puede ser problemática cuando los compañeros mismos son relativamente jóvenes e inexpertos. No es de sorprender que los adolescentes cuyos padres no les dieron guía suficiente quedan psicológicamente dependiendo de sus amigos— emocionalmente separados de sus padres, tal vez, pero no auténticamente autónomos (Devereux, 1970). Los problemas de la excesiva tolerancia de los padres se exacerban por una falta de intimidad, como ocurre en las familias indiferentes.

Algunos padres que han creado con excesiva tolerancia a sus hijos hasta la adolescencia son tomados por sorpresa por las consecuencias de no haber sido antes más estrictos. La mayor orientación de los adolescentes criados con excesiva tolerancia hacia el grupo de compañeros puede hacer incidir a la persona joven en una conducta que sus padres desaprobaban. En consecuencia, algunos padres que han sido demasiado tolerantes durante toda la infancia de su hijo cambian de táctica cuando entra en la adolescencia y se vuelven autocráticos, como medio para controlar al joven sobre quien sienten que han perdido todo control. Por ejemplo, los padres que nunca han puesto restricciones a las actividades vespertinas de su hija durante la primaria empiezan de pronto a supervisar su vida social de adolescente cuando entra en la secundaria. Cambios como éstos son sumamente difíciles para los adolescentes —precisamente cuando empezaban a buscar mayor autonomía—, sus padres se vuelven más restrictivos. Habiéndose acostumbrado a una relativa tolerancia, los adolescentes cuyos padres cambian las reglas en mitad del juego pueden tener dificultades para aceptar unas normas que, por primera vez, se les imponen estrictamente.

Juventud y grupos de pares*

Rogelio Marcial

En la historia del hombre, los grupos humanos han significado la oportunidad de compartir intereses y actividades imposibles de desarrollar de manera individual. Con diversos fines y medios, los grupos se insertan en la interacción social como instancias mediadoras entre el hombre particular y su mundo inmediato, llevando a cabo funciones específicas en la relación entre el individuo y la sociedad mayor.

La existencia de grupos humanos ha permeado todos los niveles de la vida de los hombres particulares. El desarrollo que presentan las sociedades modernas, cada vez con más fuerza, ha obligado a que los individuos encuentren en el grupo social este papel de mediación con la sociedad, en lo que respecta a la asimilación de las normas y los usos sociales. El grupo humano se convierte así en un espacio en el cual el particular se apropia de la sociedad, lo que contribuye en gran medida a la formación de la vida cotidiana de los sujetos sociales.¹

De esta manera, la formación de grupos sociales de diversa índole ha sido una característica histórica en la evolución del hombre, y las especificidades que presentan responden a la forma en que se estructura la interacción de una sociedad en particular; contribuyendo con ello a la construcción de identidades sociales.

...no puede ya pasarnos desapercibido que durante todo su pasado el hombre ha basado mucho de su identidad en identidades grupales mutuamente excluyentes en la forma de tribus, naciones, castas, religiones, etcétera.²

Sin embargo, el inmenso abanico de la existencia de grupos humanos en la sociedad convierte esta temática en algo de suyo complejo, sobre todo cuando se intenta estudiar las dimensiones estructural, funcional y psicológica de las diversas grupalidades sociales. Esta diversificación, y la dificultad de inmiscuirse en la evolución natural de los grupos humanos, ha dado por resultado el escaso conocimiento que tienen la propia sociedad sobre los grupos de pares que se organizan en su seno.³

* En *Desde la esquina se domina*, Zapopan, el Colegio de Jalisco, 1996, pp. 39-62.

¹ Heller, *Sociología de la vida cotidiana...*, pp. 69 y ss.

² Erikson, *Sociedad y adolescencia*, p. 53.

³ Después de mencionar el origen etimológico incierto de la palabra grupo y de enfatizar que éste adquiere un sentido social sólo a partir del siglo XVIII, Jean Maisonneuve, *La dinámica de grupos*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1977, p. 7, agrega: "El grupo abarca conjuntos sociales de talla y estructura muy variadas, desde colectividades nacionales hasta las bandas más efímeras. El único rasgo común a todos esos conjuntos consiste a la vez en la pluralidad de los individuos y en su solidari-

De esta forma, es posible comprender que si para la constitución de identidades sociales el grupo humano tiene una importante relevancia, en el caso de los grupos juveniles tal instancia social adquiere mayor significado; debido a que, como vimos, en este período vital la especificación identitaria tiene una primera definición primordial.

Es así que la inserción de los jóvenes adolescentes en los diversos grupos de pares, la interacción con compañeros en las mismas condiciones generacionales, educativas, clasistas y/o culturales, contribuyen a que su desarrollo personal se enfoque hacia determinadas características con respecto a su persona, a la idea sobre sí y a la manera en que interpreta la realidad que le rodea.

Si se considera el estatuto de los adolescentes y el hecho de que intentan distanciarse del compromiso familiar sin estar verdaderamente comprometidos ni reconocidos socialmente, es evidente que los grupos de compañeros constituirán un medio de vida privilegiado, necesario para un desarrollo armónico y particularmente cargado desde el punto de vista afectivo.⁴

En cualquier período de la vida del hombre la constitución de grupos humanos puede basarse en diferentes orígenes. Por un lado, los objetivos del grupo pueden ser diversos y ello marcará el grado de solidaridad que se desarrolle en su seno, así como las formas de organización, jerarquización y liderazgo internos. A su vez, por otro lado, el grupo puede ser un medio para alcanzar ciertos objetivos, aunque también puede ser en sí un fin el estar en grupo, el estar juntos.

Sin embargo, es evidente que en la adolescencia el primer factor de unión en los grupos de pares son los lazos de amistad que se presentan entre los jóvenes. Debido a ello, el punto de vista psicológico ha establecido una evolución genética de las características intrínsecas en las relaciones de amistad entre los adolescentes.

dad implícita, por lo demás más o menos fuerte. En ese sentido, el lenguaje común es significativo por sí mismo: el término de 'miembros' aplicado de modo espontáneo a los individuos que componen un grupo recuerda la imagen de un 'cuerpo' del cual serían partes a la vez dependientes y móviles; recuerda, asimismo, lo que esas personas diferentes pueden tener en común y hacer juntas. Además, el grupo está vinculado a la idea de 'fuerza'. La expresión 'agruparse' expresa muy bien la intensión de reforzamiento mutuo de individuos que en aislamiento se sienten impotentes". Con respecto a la dificultad de estudiar a los grupos en su ambiente natural. Henri Lehalle, *Psicología de los adolescentes*, México, Conaculta/Grijalbo, 1986, p 109, afirma: "...los grupos de pares constituyen por naturaleza (y afortunadamente!) un objeto de estudio poco susceptible de ser observado directamente. La técnica de 'observación participativa' se utiliza a menudo, pero supone unas cualidades personales, por parte del observador, innegables y, además, siempre se puede pensar que la simple presencia de una persona externa al grupo modifica el funcionamiento de dicho grupo".

⁴ Ibid., p. 108. Al respecto apunta Powell: "El grado hasta el cual los jóvenes tienen la oportunidad de participar en actividades de la comunidad y de sus grupos, puede ser un factor de importancia para ayudarlos a desarrollar una conducta efectiva". Powell, *op. cit.*, p. 222. Cabe agregar la importancia que tienen los grupos de pares en la construcción identitaria de los adolescentes (individual y colectiva), la cual tiene su origen en factores muy específicos de este periodo de vida; aunque en ocasiones, y por circunstancias fundamentales en la interacción social, tal identidad reaccione ante las bases normativas de la sociedad: "Durante la adolescencia, las actividades de grupo contribuyen a la emergencia de una identidad personal, constituyen a su vez, para los jóvenes, una manera de existir y de hacerse un lugar en la sociedad. El adolescente aislado o los grupos que no tienen los medios necesarios materiales o culturales para afirmar su identidad haciendo algo reaccionan de manera aparentemente diferente, pero las razones profundas de estas manifestaciones son sin duda algunas bastante semejantes". Lehalle, *op. cit.*, p. 115.

Al principio del período adolescente (de los 11 a los 13 años aproximadamente) los lazos de amistad se encuentran más centrados en las *actividades en común* que en la interacción misma. Posteriormente (entre los 14 y 16 años) la confianza recíproca en la exigencia en las relaciones de amistad, el aspecto de *seguridad* toma importancia. Finalmente (de los 17 años en adelante) las relaciones amistosas se tornan menos pasionales, se busca un énfasis *en la diferencia personal* y la posibilidad de la *interacción interpersonal*; la diferencia es valorada y enriquece la constitución identitaria del adolescente.⁵

Por encima de este factor evolutivo de la amistad en los grupos juveniles; las variables de *semejanza y complementariedad* juegan un papel importante en las características grupales y en la construcción de una identidad grupal. En este sentido, un importante estudio que ha revisado diversas investigaciones sobre grupos de pares en la adolescencia,⁶ señala la gran semejanza entre los amigos durante la adolescencia, referido a aspectos como la actitud hacia la escuela, los gustos culturales (música, modo de vestir, diversiones), la misma tendencia, en su caso, a consumir alcohol o drogas, las expectativas e ilusiones, etcétera. Tal semejanza puede resultar de una influencia mutua o puede ser que el vínculo amistoso se base en la elección de compañeros precisamente por esa similitud; y las diferencias que necesariamente subsisten a pesar de esa semejanza, pueden ser el resultado de una decisión deliberada de complementariedad.

Lo que se encuentra en el centro de los vínculos grupales y la constitución de identidad entre los jóvenes, ha sido llamado por Erikson "la necesidad de cierta difusión del yo adolescente", refiriéndose con ello a:

Las experiencias en que son expandidos algunos límites del sí mismo para incluir una identidad más amplia, con ganancias compensatorias en el tono emocional, en la certidumbre cognoscitiva y en la convicción ideológica, presentándose todo esto dentro de estados de amor, de unión sexual y de amistad, de discipulado y de seguimiento y de inspiración creadora. Tales estados pueden, por supuesto, presentarse dentro de afiliaciones culturalmente sancionadas o en grupos autoafirmantes que ocupan un lugar en el borde de la sociedad.⁷

Es precisamente por lo anterior, por lo que dentro de toda sociedad los adolescentes buscan formar parte de grupos en los que encuentran a otros jóvenes con los que puedan compartir expectativas, vivencias y gustos; y en muchos casos estos grupos juveniles se convierten en verdaderas instancias de autodefensa y rebeldía ante las normas y valores impulsados por el mundo adulto.

⁵ Lehalle, *op. cit.*, p. 109 y ss.

⁶ T. J. Berndt, "The Features and Effects of Friendship in Early adolescence", en *Child Development*, núm. 53, 1982. Citado en la obra de Lehalle.

⁷ Erikson, *Sociedad...*, p. 130.

Pocas veces el joven se identifica con sus padres; por lo contrario, se rebela contra el dominio, el sistema de valores y la intrusión de éstos en su vida privada, ya que necesita separar su identidad de la de ellos. Con todo, existe una necesidad desesperada de pertenecer socialmente a un grupo. Sus compañeros, la pandilla y la "barra" ayudan al individuo a encontrar su propia identidad dentro del contexto social. El sentimiento de solidaridad en grupos y "barras" de adolescentes es fuerte... y tanto los consiguientes sentimientos gregarios como la propia no tolerancia de las "diferencias"—incluso aspectos menores de lenguaje, gestos y vestimenta— constituyen una "defensa necesaria" contra los peligros de autodifusión que existen durante ese período.⁸

De igual forma, los grupos de pares durante la adolescencia suelen ser variados y, como se adelantara más arriba, pueden estar formados a partir de diferentes objetivos. Tal variedad puede esquematizarse en diferentes tipos-ideales de grupos juveniles, aunque las fronteras entre ellos son altamente móviles y entre un tipo y otro pueden existir varios grupos intermedios. Asimismo, el paso de un tipo a otro en la mayoría de los casos se presenta más por deslizamiento, que por una ruptura definitiva.⁹

Así, existen los llamados *grupos de base institucional*, como los grupos escolares, deportivos, religiosos, etcétera; éstos existen en la medida en que una institución social propicia la interacción entre los jóvenes. También están los *grupos espontáneos* comúnmente identificados como "camarillas", en los que se aglutinan de cuatro a nueve compañeros unidos por el interés de una amistad compartida. Pueden existir grupos meramente informales o *cuasi-grupos*, que se conforman por una amalgama de jóvenes con ligeras interacciones entre ellos. Finalmente, existen también las *bancadas*, o grupos espontáneos que reúnen a más de diez adolescentes y que establecen códigos y rituales que los identifican al interior y los diferencian hacia el exterior.

Sin embargo, la mayoría de los grupos de jóvenes han sido evaluados negativamente por la mirada de la sociedad y sus instituciones. En el erróneo entendido de que el joven adolescente sólo debe preocuparse por aprovechar productivamente su tiempo en el adiestramiento físico, moral e intelectual para una vida futura, se olvida todo un mundo de significados para la juventud que se encuentra en el hecho de compartir con otros jóvenes, en las mismas condiciones socio-culturales, las experiencias del tiempo libre y la construcción de identidades grupales. Muchas veces sin un conocimiento cierto de los diferentes grupos juveniles, se les considera como un espacio de pérdida del tiempo y un lugar propicio para adquirir "malas mañas" siempre originadas en los demás compañeros.

⁸ Muuss, *Teorías de la adolescencia*, México, Paidós, 1989, pp. 50-51.

⁹ Para una caracterización de los grupos juveniles de pares ver las obras citadas de Lehalle y Maisonneuve.

La mirada de los adultos y de la sociedad en general sobre los grupos de jóvenes es, a menudo, ambigua. La envidia se mezcla con la inquietud y las típicas quejas enmascaran a veces unos ciertos celos o lamentaciones. Además, tales actitudes son, con frecuencia, estereotipadas.¹⁰

Esta actitud de desconocimiento, estigmatización y desvalorización hacia los grupos juveniles, y hacia la rebeldía juvenil en general, ha sido reproducida por la gran mayoría de las sociedades en la historia del hombre, aún cuando algunos grupos juveniles (actitudes, modas, manifestaciones) han evidenciado los aspectos negativos de las bases sociales a que se enfrentan. En nuestras sociedades modernas, la descalificación de las expresiones de las culturas juveniles ha tomado una fuerte expansión.

La rebelión que aleja a los jóvenes de sus hogares y los agrupa en pandillas de otros parecidos a ellos, ha sido recibida por la publicidad como un fenómeno nuevo, reflejo del deterioro del sistema de valores de nuestro tiempo. Dudamos seriamente de que éste sea un fenómeno único, puesto que cada generación parece haber tenido su grupo de inconformes. El individuo barbado, de cabello largo y sucio, probablemente sea diferente de sus predecesores inconformes, pero los problemas subyacentes siguen siendo los mismos básicamente.¹¹

A pesar de ello debemos tener en consideración que aunque, como indicamos, no siempre es igual para la totalidad de la juventud, durante este período de vida la búsqueda por una identidad personal y de grupo tiende a poner a prueba las valorizaciones y normatividad que imperan en la sociedad. No puede ser extraño, entonces, que las actitudes de muchos jóvenes se contrapongan a la realidad que van conociendo durante el proceso propio de socialización; y que de alguna forma la trasgresión de esos valores y normas tenga un significado atrayente para estos jóvenes que buscan ubicar lo que implica apearse a esas normas o rechazarlas abiertamente.

Es inevitable que las actividades de los grupos de jóvenes choquen, en uno u otro momento, con la reprobación de los padres o de la sociedad y con las "prohibiciones". Si no se produjeran estos choques, el grupo de adolescentes se asimilaría a los adultos y no podría afirmar su originalidad ni su identidad. En última instancia, se podría decir que las prohibiciones no tienen interés más que en el caso de que algunas puedan ser transgredidas... ¡y otras no! En este sentido, el pro-

¹⁰ Lehalle, *op. cit.*, p. 108. Al respecto apunta Valenzuela *¡A la brava, ese! Cholos, punks y chavos banda*, Tijuana, El colegio de la Frontera Norte, 1998, p. 21: "...la juventud se ha expresado dentro de organizaciones sociales, sindicales, políticas, estudiantiles y barriales, o mediante expresiones propias de determinados grupos que asumen formas particulares en su expresión, las cuales pueden ir desde el vestuario, el lenguaje, la manifestación gráfica o normas propias de comportamiento que en muchos casos pueden resultar contradictorias con la cultura hegemónica. Este tipo de fenómenos recibe un tratamiento que puede ir del rechazo al paternalismo por parte de 'la sociedad global'".

¹¹ Marvin Powell, *La psicología de la adolescencia*, México, FCE, 1992, p. 360.

blema de la sociedad y de los adultos en general es el del límite de las trasgresiones tolerables. Recíprocamente, los jóvenes deben tomar conciencia de este límite ya sea como real, ya sea descentrándose y aceptado el punto de vista del otro.¹²

De esta forma, los jóvenes encuentran en el grupo de pares un elemento que contribuye a enfrentar al mundo adulto y cuestionarlo o aceptarlo. Las implicaciones de ello pueden ser muy variadas en la vida inmediata de los jóvenes adolescentes, pero en la mayoría de los casos coadyuvan en los difíciles procesos de socialización que les son exigidos por parte de la sociedad moderna. Las actividades y expresiones de algunos grupos juveniles pueden encontrar en diversas manifestaciones culturales una forma de decir y evidenciar los problemas y expectativas que en su vida cotidiana enfrentan los adolescentes, e interpretarlas de acuerdo con los códigos que se establecen al interior del grupo juvenil. De la misma forma, muchos grupos juveniles llegan a estructurarse como un espacio de esparcimiento y socialización que se erige de manera paralela a instituciones sociales como la familia, la escuela o la parroquia; y aunque difícilmente llegan a sustituirlas, dentro del grupo el joven establece una forma de ser, una forma de relacionarse y una visión propia de su realidad.

Resulta necesario entonces, para lograr ubicar el papel que juegan los grupos juveniles para sus propios actores y para el conjunto de la sociedad, entenderlos como una forma de identidad grupal, que tiene su origen en los procesos subjetivos y objetivos de individuos concretos en una sociedad moderna siempre cambiante, y que representa una posibilidad de expresión juvenil que busca un lugar en la sociedad de acuerdo con las condiciones cotidianas de su desarrollo interpersonal.

¹² Lehalle, *op. cit.* p. 115.

Los alumnos de secundaria ante la disciplina escolar*

Ana Cristina Zubillaga Rodríguez**

La escuela es una comunidad en la que se establece una compleja red de comportamientos y relaciones entre los alumnos. Con respecto de los primeros, no todos los estudiantes reaccionan de igual forma ante las mismas normas, maestros y directivos. En cuanto a las relaciones que se establecen, éstas también son heterogéneas, pues los alumnos las entablan con directivos, profesores y con sus demás compañeros. Algunos crean relaciones tan fuertes que encuentran allí a los amigos de toda la vida, y a otros más, la actividad escolar los aparta de los problemas familiares. En términos generales, se puede decir que la escuela es un gran estímulo para los alumnos, porque en ella descubren un mundo nuevo, un espacio de intercambio de opiniones, un lugar para comenzar a independizarse de la familia y salir con sus condiscípulos.

En síntesis, la escuela está conformada por una infinidad de escenarios y relaciones de diversos tipos y, ante la imposibilidad de abordarlos todos, nos limitaremos a tocar sólo aquel aspecto relacionado con la normatividad-disciplina. Abordaremos la organización normatividad-disciplina dentro del plantel, la relación del personal con los estudiantes en cuanto a ésta, pero especialmente nos enfocaremos al comportamiento de los estudiantes ante las normas escolares.

La presente investigación se realizó en algunas escuelas a las que asisten hijos de familias de sectores medios de las colonias Juárez, Roma, Mixcoac y Centro, todas consideradas por su clientela como buenos planteles.

La mayoría de los alumnos procede de familias con un promedio de 2.8 hijos. Algunos padres cuentan con una carrera administrativa como Administración de Empresas, Pública o Contaduría; otros más se dedican al comercio, y los menos son representantes de ventas o vendedores de alimentos. Por lo general, las madres de los alumnos se dedican a las labores domésticas, aunque algunas ayudan en los negocios familiares. Cerca de la mitad de la población tanto de primer año como de segundo, proviene de escuelas primarias particulares (información obtenida de los alumnos).

* En Gabriela Yncán (comp.), *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*, México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1998, pp. 141-168.

** Profesora de tiempo completo en el Departamento de Administración de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, y asesora de la licenciatura LE 94 en la Universidad Pedagógica Nacional, Plantel 097.

Para el presente estudio fueron seleccionadas una secundaria de varones, dos mixtas y dos de mujeres, en las cuales fueron entrevistados 12 alumnos en cada una de ellas de los tres grados (cuatro estudiantes por grado). El número de entrevistas y los encuestados fueron elegidos al azar, y si no se efectuaron más fue porque el trabajo pretende realizar sólo un primer acercamiento a la problemática de la disciplina en secundaria, ante la carencia de investigaciones sobre el tema, salvo el estudio de caso elaborado por Carlota Guzmán, el cual retomamos. Por otro lado, se hicieron observaciones tanto en aula, patios y pasillos, como a la hora de entrada y salida de clases.

Con respecto del orden del trabajo, en un primer punto hablaremos de la disciplina en lo general, En segundo lugar, abordaremos de manera breve la disciplina escolar, para pasar en el tercero a la reglamentación de la escuela secundaria, así como al funcionamiento de la normatividad interna. En el cuarto inciso, veremos qué sucede con los alumnos ante las normas impuestas, cómo las consideran y si están o no de acuerdo con ellas, para al final intentar esbozar algunas conclusiones.

La disciplina

Explicar qué es la disciplina resulta muy difícil, ya que su significado ha variado en función del cómo, dónde y en qué tiempo se ha aplicado, por ello su concepto conlleva elementos morales, éticos, de sumisión, a veces de subordinación, y de control de la conducta por medio de la razón, de la conciencia, de la motivación o la coerción. De esta manera, pues, el concepto de disciplina, más que definirlo, pretendemos explicarlo brevemente en diferentes momentos y ámbitos.

La palabra disciplina se utilizó en las civilizaciones antiguas, como Grecia y Roma, para designar el arte de instruir a los hombres de guerra y de someterlos al servicio militar inculcando en todos el respeto y sumisión al que mandaba (Diccionario Enciclopédico, 1976). Esta idea de disciplina desapareció con la caída de Roma, y no fue sino hasta el feudalismo, con el poder de la iglesia católica, cuando comienza a utilizarse de nuevo el término, pero con otra perspectiva. Por un lado, la disciplina se consideraba esencialmente práctica, aludiendo al seguimiento de la filosofía cristiana, con la finalidad de gobernar los actos interiores del individuo, afectando a la conciencia y gobernando así a la sociedad cristiana (Diccionario Enciclopédico, 1976). En este sentido es inflexible, de acuerdo con los tiempos y circunstancias.

Fue en el renacimiento cuando el uso del término empezó a tomar uno o varios de los sentidos mencionados. Sin embargo, a pesar de ello, existen elementos comunes en los distintos usos e ideas del término disciplina. El primero es la utilidad, la cual se relaciona con la necesidad de que funcione... la milicia, la iglesia, la familia, el Estado, la sociedad en suma; en el segundo, observamos que a mayor rigidez disciplinaria, más fuerza o poder del grupo dominante el cual impone la normatividad a seguir, al retomar al-

gunas de las prácticas y se presenta de manera dialéctica. El tercer elemento común contempla la existencia de una organización jerárquica, en la cual los de más alto rango elaboran las normas a seguir por todos los integrantes de tal organización.

A lo largo de la historia, el objetivo de la disciplina consistió en hacer que funcionaran las distintas instituciones, pero las formas adoptadas para conducir al individuo al cumplimiento de las reglas establecidas han sido distintas: a veces sutiles, al apelar a la razón, a la conciencia y a la responsabilidad: pero otras veces, coercitivas, las cuales pueden otorgar tanto premios como castigos (Hernández Rivera *et al.*, 1986).

Por otro lado, la disciplina posee una connotación diferenciada, de acuerdo con los diferentes espacios sociales y los distintos niveles socioeconómicos donde se manifiesta.

La disciplina en la escuela secundaria.

No es intención de este trabajo definir qué es la disciplina escolar, sino dar cuenta del comportamiento de los alumnos ante la misma; por tal motivo, retomamos a Chris Watkins y Patkins Wagner (1991), quienes plantean que su definición le quitaría al tema una de las implicaciones más importantes existentes dentro de la escuela, las cuales son las diversas concepciones respecto de la disciplina detentadas por los distintos profesores y directivos. Las autoras plantean que cualquier definición, si se hiciera, sería tan parcial o tan general que no tendría mayor validez que la obtenida de cualquier diccionario, argumentando, en consecuencia: la acción de un alumno se verá como una falta de disciplina o no según quien la realice, dónde, cuándo, por qué, a quien y delante de quién, entre otras circunstancias concretas de su accionar.

Sin embargo, a pesar de no intentar construir una definición, podemos plantear que la disciplina escolar tiene básicamente dos objetivos; permitir que se realice la función del proceso de enseñanza-aprendizaje y ayudar en la formación del individuo y, por tanto, a su mejor integración social.

Cuando el alumno de secundaria llega a la escuela, ya lleva consigo un tipo de disciplina y una idea de la misma; sin embargo, este nuevo espacio suele llevarlo a modificar o reafirmar su comportamiento y su concepto sobre aquélla, según sus características de personalidad (John Horrocks, 1987), pues los cambios de trabajo de la escuela primaria a la secundaria son bruscos, a la vez que el estudiante en lo individual vive otros de la misma magnitud (fisiológicos, biológicos, psicológicos) que inciden, algunas veces, en su comportamiento y carácter (John C. Coleman, 1985).

Si bien existe una normatividad general para las escuelas secundarias, cada una de ellas en lo particular presenta sus variantes. A continuación veremos la estructura normativa al interior de la escuela secundaria federal, así como las normas generales aplicadas en la misma.

La escuela secundaria y las normas.

Organización general de la escuela secundaria

El acuerdo 98 (SEP, 1982) establece las normas jurídicas de organización y funcionamiento de las escuelas de manera obligatoria y general, ya sean de Estado o incorporadas.

La escuela secundaria sustenta normativamente una estructura organizativa que regula las relaciones entre los distintos niveles jerárquicos, para lo cual cuenta con un organigrama y un reglamento interno que le da sustento legal y le permite delimitar los campos de acción y de poder. La organización se basa en una estructura de relaciones jerárquicas, ya que todo el personal que labora en la escuela, según sea su cargo, tiene establecidas sus responsabilidades de manera formal, funciones y relaciones de autoridad, en las cuales se especifica tanto al jefe inmediato como a los subordinados, los límites de autoridad y el tipo de comunicación que debe establecerse en los niveles ascendente, horizontal o descendente.

El director es la máxima autoridad del plantel y asume la responsabilidad directa e inmediata del funcionamiento general del mismo. Otra de sus funciones consiste en vigilar que se cumpla el reglamento y las disposiciones que rigen en la escuela. El segundo nivel de jerarquía le corresponde al subdirector, quien debe auxiliar al director en el desarrollo de sus funciones. Como jefe inmediato tiene al director y como subordinados al personal docente, administrativo y de intendencia.

La jerarquía que ostenta tanto el director como el subdirector es clara, ya que sus subordinados son todos los trabajadores que laboran en el plantel. Si bien, el director es la máxima autoridad dentro de la escuela, debe sujetar la organización, operación y desarrollo de ésta a las disposiciones normativas de la Dirección General de Escuelas Secundarias de la Secretaría de Educación Pública.

El personal docente tiene a su cargo el proceso de enseñanza-aprendizaje y debe colaborar con las autoridades de la escuela en la observancia de las disposiciones que se dicten.

El director y el subdirector, de acuerdo con sus atribuciones, puede intervenir en la aplicación de medidas y sanciones disciplinarias que inmiscuyen a toda la comunidad escolar, mientras el profesorado sólo cuenta con autoridad para aplicarlas dentro del aula.

A su vez, el personal de asistencia educativa (prefectos, orientadores y trabajadores sociales) es el que, de manera normativa, tiene las funciones directamente relacionadas con la observancia de la disciplina, y se encuentra subordinado a la dirección del plantel. A los prefectos se les marca la atribución de vigilar y orientar a los alumnos en el cumplimiento responsable y consciente tanto del reglamento escolar como de las disposiciones y medidas señaladas por las autoridades, además de estimular actitudes y hábitos

que contribuyan a su formación integral. Así, su responsabilidad consiste en vigilar la asistencia y el comportamiento de los educandos, de acuerdo con la normatividad escolar. El personal de asistencia educativa, según el reglamento, debe abocarse al desarrollo integral del estudiantado.

Por otro lado, el mismo reglamento que rige a las escuelas secundarias plantea que el personal que labora en el plantel:

Debe actuar con amplio criterio para tomar decisiones adecuadas; interpretar y aplicar correctamente las disposiciones superiores; tener capacidad para organizar y dirigir grupos, además de practicar convenientemente las relaciones humanas; adoptar actitudes de respeto, responsabilidad, orden y decoro, evitando aquellas manifestaciones de conducta que repercutan en el proceso educativo del alumno: tener iniciativa para crear y proponer opciones de trabajo, así como resolver problemas y plantear soluciones viables y convenientes (SEP, 1981).

El reglamento de las escuelas secundarias, entonces, especifica las funciones, deja establecidas de manera clara las jerarquías y la centralización del poder; además de delimitar las funciones que debe cumplir cada miembro de la escuela y permite la interpretación, adecuación y toma de decisiones dentro de su propio ámbito de acción, donde la regla es no sobrepasar a la autoridad.

Según este último planteamiento del Acuerdo 98 y la interpretación en la cual se apoyan, los directores, subdirectores y en general el personal de las distintas escuelas suelen interpretar, apoyados siempre en sus juicios personales y sus propias experiencias, las normas a seguir respecto de una infinidad de puntos no mencionados en dicho documento. Tal vez a esto se deba que encontremos escuelas tan diferentes en cuanto a la normatividad a seguir tanto por los directivos y docentes, como por los alumnos.

Instancias paralelas de vigilancia escolar

En complemento al organigrama oficial, en las escuelas secundarias se asigna a un profesor por grupo como "asesor", entre cuyas funciones está vigilar el comportamiento de los alumnos, así como orientarlos ante algún problema. Al asesor le son canalizados los conflictos existentes en el grupo o los casos particulares en los que hay problemas, ante lo cual éste puede tomar ciertas medidas y, también, fungir como una instancia intermedia entre los directivos y los estudiantes.

Asimismo, en cada grupo es elegido un alumno como representante, y es él quien tiene a su cargo la observación más inmediata y permanente del comportamiento de sus compañeros.

Como puede apreciarse, en el renglón de la disciplina existe toda una serie de instancias formalizadas y paralelas, cuyas funciones específicas inciden en la observancia y

registro del comportamiento de los alumnos. La escuela secundaria muestra una estructura vertical, ya que los integrantes de las jerarquías más altas son quienes determinan las normas a seguir y los que se ubican en el peldaño más bajo son los alumnos de dicha institución.

La normativa en la normatividad oficial

Reglamento general y comunicados de la SEP

En el acuerdo 98 se establecen las pautas generales de comportamiento al interior de la escuela, las cuales deben acatar los alumnos de manera obligatoria (Acuerdo 98; Art. 16, 1982). Así, las normas que se les exigen son las siguientes: 1) Guardar dentro y fuera de la escuela el decoro y la conducta adecuados; 2) Asistir regular y puntualmente a clases; 3) Respetar y rendir honores a los símbolos patrios; 4) Justificar ausencias y retardos; 5) Observar trato respetuoso con los demás alumnos y con el personal escolar, y 6) Exhibir la credencial cada vez que sea requerida. Asimismo, serán objeto de sanción “las faltas a la disciplina escolar y los hechos individuales o colectivos que representen falta de respeto a los símbolos patrios, que lesionen la salud física o moral de las personas o que atenten contra la integridad de las instituciones educativas” (Acuerdo 98; Art. 69, 1982).

Específicamente se sancionan las siguientes conductas: 1) Vejaciones o tratamientos lesivos a otros miembros de la comunidad escolar; 2) Falta de respeto a los símbolos patrios; 3) Actitudes que entorpezcan las actividades docentes; 4) Substracción, destrucción o deterioro de los bienes pertenecientes al plantel; 5) Alteración, falsificación o sustracción de documentos escolares, y 6) Manifestaciones de incultura o de obscenidad traducidas en el rayado y grabado en cualquier lugar del edificio o mobiliario escolar.

Las sanciones aplicadas a los alumnos serían las siguientes y van de acuerdo con la gravedad de la falta: 1) Amonestación y asesoría en privado; 2) Anotación de los deméritos en el expediente; 3) Llamado a los padres o tutores; 4) Separación de una clase hasta por tres días bajo vigilancia, y 5) Separación de una clase o actividad en que hubiese ocurrido la infracción o suspensión hasta por 10 días hábiles.

Los correctivos se les aplican a los alumnos como una forma de salvaguardar el ambiente de armonía y de trabajo del plantel, por lo cual no deberán ejercerse con violencia, y tampoco será motivo de amenaza ni el único recurso para lograr una buena disciplina, además de que ésta, según el reglamento, no deberá influir en las evaluaciones de aprovechamiento escolar.

Existen otras normas que no se encuentran en los reglamentos oficiales, las cuales conforman toda una serie de disposiciones tanto de la SEP como de la Dirección General de Secundarias. Este tipo de normas se transmite por medio de comunicados a los directores de los planteles. Una cuestión importante con relación a la disciplina es la prohibi-

ción de expulsar de manera definitiva a algún alumno por faltas cometidas. Algunos directores señalan que esta medida se debe a la preocupación de la SEP por lograr un mayor número de egresado en este nivel educativo.

Reglamento interno

Al interior de cada escuela secundaria se elabora un reglamento propio, el cual se basa también en el Acuerdo 98. En dicho reglamento se especifican las normas particulares de cada plantel. Después de revisar cinco estatutos de escuelas secundarias, se puede decir que respecto de las obligaciones que deben cumplir los alumnos, se transcribe básicamente lo planteado en el Acuerdo 98, aunque algunos planteles especifican las horas de entrada y de salida, así como las de descanso y el tipo de uniforme, con algunas variantes entre las distintas escuelas en lo referente a: la entrada a clase; portar el uniforme y/o la credencial; permanecer en el salón de clase aunque no haya maestro, no quedarse en los pasillos y baños durante las horas de clase; no correr ni empujarse; no jugar fuera del horario establecido para descanso; no pronunciar "malas" palabras o insultos, y no portar objetos de valor.

Este reglamento recoge lo planteado en el Acuerdo 98. Las demás especificaciones están relacionadas con la interpretación de los directivos acerca de lo que se considera un comportamiento adecuado, respetuoso, decoroso y de integridad.

De los alumnos entrevistados, ninguno conocía el reglamento de su escuela y esto concuerda con la investigación de Carlota Guzmán (1988), en este punto no aventuramos a considerar que la mayoría de los estudiantes desconoce dicho documento, a pesar de que se encuentre escrito al reverso de su credencial. El hecho de que tengan conocimiento o no del reglamento interno no es importante, debido a que el ejercicio del mismo más bien está incorporado al quehacer diario de las autoridades, ya que, como se ha mencionado, el reglamento formal deja espacios para interpretaciones y toma de decisiones del personal que lo aplica.¹

Bibliografía

Acuerdo 98, en *Diario Oficial*, 7 de noviembre de 1982.

Cero en Conducta (1987), "Los alumnos de secundaria opinan", en *Cero en Conducta*, año II, núm. 9, mayo-agosto, México.

Coleman, John C. (1985), *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Ediciones Morata.

Delamont, Sara (1985), *La interacción didáctica*, Editorial Madrid, Cincel-Kapelusz.

Diccionario Enciclopédico Abreviado (1945), Buenos Aires-México, Espasa-Calpe.

Diccionario Enciclopédico Hispano-Americano (1976), t. VII y XI, Barcelona, Editores Monttaner y Simón.

¹ La parte restante de este artículo deberá consultarse en SEP, *Observación del proceso escolar. Programa y materiales de apoyo para el estudio. 2º semestre. Licenciatura en educación secundaria*, México, 2000, pp. 51-63.

- Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales (1975), vol. 5, Madrid, Ediciones Aguilar.
- Gatto John T. (1991), *Discurso en su presentación como "Profesor del año"*, Nueva York, EUA (mimeo).
- Guzmán Gómez Carlota (1988), *Los alumnos ante la disciplina escolar ¿aceptación o rechazo? Estudio de caso*, México. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (tesis de maestría).
- Heredia Núñez, Jaime, "Apuntes del curso de psicología de la educación" dentro del Curso general de nivelación psico-pedagógica, México, SEP (Centro de actualización para el magisterio), agosto de 1995.
- Hernández, Cristina *et al.* (1987), "La escuela secundaria, ¿premio o castigo?", en *Cero en Conducta*, año II, núm. 9, mayo-agosto, México.
- Hernández, Rivera, Enrique *et al.* (1986), *Disciplina escolar y reproducción social*, México, FCPyS-UNAM (tesis de sociología).
- Holt, John (1987), "Las escuelas son lugares nefastos para los niños", en *El fracaso de la escuela*, Madrid, Alianza Editorial (libro de bolsillo).
- Horrocks, John E. (1987), *Psicología de la adolescencia*, México, Trillas.
- Jacson, Philip W. (1987), "Participación y desinterés en la clase", en *La vida en las aulas*, Madrid, Ediciones Marova.
- Luna Elizarrarás, Ma. Eugenia. "La organización del trabajo y su dimensión normativa", en *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana*, México, DIE-Cinvestav-IPN (tesis de maestría).
- Monroy, Anameli de V. (1989), *Salud, sexualidad y adolescencia*. México, Ed. Pax-Mex. *Reglamentos internos de las Escuelas Secundarias* núms. 3, 7, 8, 18 y 26.
- Rockwell, Elsie y Ruh Mercado (1986), "La práctica docente y la formación de maestros", en *La escuela, lugar de trabajo docente*, México, DIE-Cinvestav-IPN.
- Sandoval Flores, Etelvina (196), "Directores de escuelas secundarias y gestión escolar". SEP (1981), *Manual de organización de las Escuelas Secundarias Diurnas*, México.
- Watkins, Chris y Patsy Wagner (1991), *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*, España, Paidós.

El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente*

Javier Onrubia

No parece difícil que el lector comparta la afirmación de que la adolescencia constituye una etapa de notables cambios en el desarrollo psicológico de las personas, que afectan a los distintos ámbitos del comportamiento de las mismas y que marcan de manera decisiva su incorporación a la vida y al mundo de los adultos. Tampoco parece difícil que esté de acuerdo en que la escuela constituye uno de los escenarios en que los adolescentes de nuestra sociedad ocupan buena parte de su tiempo, sea directamente —estando en ella—, sea indirectamente —a través de la realización de tareas más o menos relacionadas con la actividad escolar—.

La relación entre ambas cuestiones, sin embargo, tal vez no sea valorada con la misma unanimidad por todos los que se acercan a estas líneas: ¿influye la escuela en alguna medida en los cambios por los que atraviesan los adolescentes que asisten a ella? ¿Constituye la escuela un motor de esos cambios, o es más bien un mero testigo —cuando no un sufrido receptor— de los mismos? ¿es la escuela un “campo de juego” básico del desarrollo adolescente o éste se produce fundamentalmente en otros espacios —los amigos, las primeras relaciones de pareja, la televisión, la familia...— ante los que la escuela tiene escasa incidencia? suponiendo que efectivamente tuviese una posibilidad de incidencia, ¿es tarea de la escuela ocuparse de apoyar el desarrollo global de los adolescentes, o, por el contrario, ello queda fuera de su responsabilidad y debe ser abordado desde otras instancias —la familia, la comunidad, etc.—? Con toda probabilidad, la posición ante estas preguntas suscitará discrepancia, cuando no polémica, entre distintas opiniones y perspectivas.

Asumiendo de entrada el carácter complejo de este tipo de preguntas, y la imposibilidad de responderlas de manera tajante y dogmática, el presente capítulo propone algunos elementos de reflexión y tomas de postura al respecto, apoyados en una cierta manera de entender el desarrollo psicológico de las personas en general y el desarrollo psicológico de los adolescentes en particular. Muy esquemáticamente, esos elementos de reflexión y tomas de postura se ordenan en torno a cinco tesis básicas, cada una de las

* Onrubia, Javier, “El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente”, en Eduardo Martí y Javier Onrubia (coords.), *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*, vol. VIII, Barcelona, ICE/Horsori (Cuadernos de formación del profesorado), pp. 15-33.

cuales desarrollaremos en cada uno de los apartados que forman el capítulo.

De acuerdo con la primera de estas tesis, la adolescencia puede caracterizarse, en su conjunto, como una etapa de transición hacia las formas de comportamiento personal y social propias de la vida adulta, en la cual aparece implicado el dominio de una amplia gama de nuevas potencialidades comportamentales de interpretación de la realidad personal, física y social, así como de actuación sobre la realidad. De acuerdo con la segunda, esa transición tiene, como una de sus notas definitorias, la de ser social y culturalmente medida, tanto desde el punto de vista interpersonal como desde el punto de vista contextual; dicho en otros términos, las relaciones e interacciones entre el adolescente y las personas que le rodean, así como las características de los distintos contextos en que participa, influyen de manera fundamental en la actualización de las nuevas potencialidades de comportamiento que ofrece la etapa, y en la manera en que se concrete la transición adolescente hacia la vida adulta.

Desde esta perspectiva, —y ésta es la tercera de nuestras tesis básicas— la escuela, como uno de los contextos en que los adolescentes participan de manera habitual, y por sus especiales características, puede jugar un papel relevante en esa actualización de capacidades y, en general, en el conjunto de la transición adolescente. El análisis de los Objetivos Generales que presiden la nueva etapa de Educación Secundaria Obligatoria confirma ese papel, al mostrar la diversidad e importancia de las capacidades implicadas en la transición adolescente cuyo desarrollo se vincula, en mayor o menor medida, al aprendizaje escolar; ello nos sitúa en la cuarta de nuestras tesis, que no es otra que la afirmación de la importancia de dicha etapa como espacio educativo en que debe concretarse para los diversos alumnos el apoyo de la escuela a la transición adolescente en sus distintos ámbitos. Por último —la quinta de nuestras tesis—, entendemos que la posibilidad de llevar a cabo efectivamente ese apoyo desde la institución escolar plantea retos importantes a la propia escuela; retos que demandan, a su vez, ciertos cambios y prioridades de acción en la práctica habitual para poder afrontarse con éxito.

LA TRANSICIÓN ADOLESCENTE

Desde los inicios de la segunda década de vida, los niños experimentan un amplio conjunto de cambios corporales que los transforman, desde el punto de vista biológico, en individuos adultos con capacidad para la reproducción. El acceso a esta capacidad biológica, sin embargo, no se asocia automáticamente, en los grupos humanos, al acceso al estatus psicológico y social de persona adulta. Ello tiene que ver, en buena medida, con el carácter cultural que, de manera peculiar con respecto a otras especies, presenta el desarrollo y el comportamiento de los individuos de la especie humana: la continuidad de la especie implica, en nuestro caso, la transmisión de padres a hijos no solamente de una cierta herencia genética, biológicamente regulada, sino también de una cierta “herencia

cultural", relativa a los modos de vida y relación con el entorno elaborados y acumulados históricamente por un grupo humano y organizados bajo un determinado formato cultural. Por esta razón, el acceso al estatus adulto implica la necesidad de adquirir un amplio conjunto de capacidades y formas de comportamiento, vinculadas en buena medida a la posibilidad de hacerse cargo de la tarea de transmitir a los propios descendientes, a lo largo del tiempo necesario para ello, esa herencia cultural —por ejemplo, capacidades relativas al propio cuidado y mantenimiento económico y material, a la independencia emocional de los padres y otros adultos y al establecimiento de relaciones interpersonales más elaboradas con los iguales de ambos sexos, al aprendizaje de roles adultos masculinos y femeninos, o a la adquisición de sistemas de valores que puedan guiar y regular el propio comportamiento— (cole y Cole, 1993).

En algunos grupos humanos, la distancia entre el momento de acceso a la madurez sexual y el acceso a la condición adulta es pequeña. En estos grupos —habitualmente sociedades de nivel tecnológico relativamente bajo y en que la maduración biológica se da de manera relativamente tardía en relación a nuestros patrones—, la posibilidad de reproducción sexual se da en un momento en que los jóvenes dominan las capacidades necesarias para, por ejemplo, obtener alimento, atender sus propias necesidades materiales y cuidar a los niños pequeños. En otros grupos humanos, sin embargo, entre los que se encuentran las sociedades industrializadas como la nuestra, la adquisición y dominio de las capacidades y formas de comportamiento que confieren el estatus adulto se produce de manera significativamente retardada en el tiempo con respecto al acceso a la posibilidad biológica de reproducción. Este dilatado período de tiempo, —que típicamente es en estas sociedades de al menos seis o siete años, y que puede prolongarse más allá de los nueve o diez— en que el individuo es adulto biológica pero no socialmente, y en que tiene que enfrentarse a una amplia y compleja gama de tareas evolutivas necesarias para ocupar su lugar como miembro adulto y de pleno derecho del grupo social, es lo que denominamos habitualmente "adolescencia", atribuyéndole un carácter específico como periodo peculiar en el proceso evolutivo de las personas.

Las escuelas y el adolescente*

Doris R. Entwisle

Para los adolescentes, existe una clara distinción entre “aprendizaje” e “instrucción”. Sin duda alguna, las escuelas secundarias impulsan cierto desarrollo y aprendizaje cognoscitivo, pero en el momento de la adolescencia el ritmo del desarrollo cognoscitivo es lento, probablemente diez veces más lento que durante la enseñanza primaria. El resultado principal de la instrucción secundaria es crear un entorno que brinde apoyos económicos, políticos y sociales que se relacionen con todas las fases del desarrollo: la física, por medio de programas, entre ellos el atlético; la social, mediante actividades de grupos de compañeros y organizadas; y la personal, emocional, moral, prevocacional y política, recurriendo a una variedad de medios. Aunque en décadas pasadas se han logrado avances enormes en la comprensión de los procesos cognitivos, es poca la investigación existente enfocada directamente a la enseñanza secundaria.

Los medios a través de los cuales la escuela moldea los diversos aspectos del desarrollo del adolescente son a menudo confusos y controvertidos, en parte debido al apretado vínculo existente entre esos aspectos. Por ejemplo, la transición de primaria a secundaria se presenta casi al mismo tiempo que el inicio de la pubertad. Por consiguiente, un deber importante para el futuro es mejorar nuestra comprensión de las influencias recíprocas entre esos aspectos del desarrollo. Por ejemplo, ¿de qué manera el ritmo del desarrollo socioemocional afecta el desarrollo cognoscitivo?; o ¿en qué forma el entorno político influye en las aspiraciones vocacionales? Además, los antecedentes personales y de escolaridad de los adolescentes ya vienen de tiempo atrás, de manera que el personaje reflejado por el documento de los expedientes académicos persigue al adolescente a la secundaria. El aspecto clave es el grado en el que el crecimiento de los jóvenes se ve limitado, si existe, por las trayectorias del desarrollo en las que se encontraron *antes* de la secundaria. Las “instantáneas” de investigación de alumnos de secundaria no bastan para comprender tanto a los adolescentes como a su instrucción, debido a que también importan las primeras experiencias de vida de los alumnos y las futuras que tienen en mente para sí mismos. Aquellos que esperan llegar a la universidad funcionarán mejor debido a esa intención, en tanto que los que no conciben más que un triste mercado laboral pueden verse tentado a abandonar sus estudios.

* “Schools and the adolescent”, en S. Shirley Feldman y Glen R. Elliot (eds.), *At the Threshold. The Developing Adolescent*, Cambridge, Massachusetts Harvard University Press, 1977, pp. 197-211. [Traducción realizada con fines didácticos, no de lucro, para los alumnos de las escuelas normales.]

Mientras este capítulo intentará aclarar la manera en que las escuelas afectan el proceso del desarrollo del adolescente, su objetivo es necesariamente limitado. No aborda los aspectos sociales apremiantes que a menudo los adolescentes introducen consigo a la situación escolar, como son el consumo de drogas y alcohol; la conducta sexual, incluyendo el embarazo de las adolescentes y el SIDA; así como la delincuencia y la violencia.

El capítulo se organiza en torno a tres temas principales que se derivan más del conocimiento actual de los adolescentes y de sus escuelas que de un grupo de principios lógicos. Primero, ¿qué efecto tiene el *método* de educación en el desarrollo? ¿Por qué medios y en qué medida las escuelas incitan el crecimiento cognoscitivo, entre otros, de los adolescentes? Segundo, ¿qué papel desempeña la *ecología* de las escuelas? ¿De qué manera el entorno físico y social de una escuela influyen en el desarrollo del adolescente? Tercero, ¿de qué manera la educación de los adolescentes encaja en *la perspectiva del curso de vida*? ¿De qué manera se ve afectada la enseñanza de los adolescentes por su educación anterior, y cómo la experiencia de la secundaria prepara la etapa siguiente del desarrollo?

Debido a que los investigadores de cada una de estas categorías se interesan en distintos resultados, el enfoque de sus estudios varía considerablemente. La investigación de los métodos escolares consiste sobre todo en estudios cuantitativos a gran escala iniciados originalmente en respuesta al interés que presenta la manera en que la educación afectará las probabilidades de vida de los jóvenes y también promoverá la equidad social. En cambio, la investigación realizada acerca de la ecología de las escuelas se centra sobre todos los aspectos de la organización de las escuelas como instituciones (por ejemplo, categorías por edad, el seguimiento) y en la organización social de los cuerpos estudiantiles (por ejemplo, incorporación a minorías). Por último, la investigación más reciente acerca del curso de vida integra aspectos de los temas de sistema y de ecología pero conserva su propio matiz distintivo. Esta perspectiva toma en consideración a la escuela con respecto a otras instituciones sociales tales como la familia y el lugar de trabajo. Se interesa sobre todo en el *cambio*: por ejemplo, ¿de qué manera las transiciones en la vida física y emocional que experimentan los adolescentes afectan su instrucción, y cómo el cambio de escuelas influye en el desarrollo personal?

Con estos tres temas como telón de fondo este capítulo pondrá en relieve tanto el conocimiento actual como los temas que merecen mayor investigación a fin de planear un programa de investigación. Entre las variables que han recibido una atención inadecuada se encuentran el nivel social y el género de la minoría en contra del de la mayoría. Ambos son determinantes importantes de la prosecución de la educación.

El método de enseñanza

La consecución educativa

Muchos estudios a gran escala de la educación secundaria se han centrado en el logro educativo. Esos estudios son notables por su concordancia en que, primero, el efecto de la calidad de la educación (por ejemplo, el tamaño de la biblioteca) en las diferencias en el rendimiento de los estudiantes es pequeño; y segundo, las mejoras en las calificaciones en las pruebas de rendimiento, en promedio, son bajas en secundaria (alrededor de 0.12 a 0.15 de desviación estándar por año).

Talento y clase social. El enfoque del método para el estudio de las escuelas se centra en la manera en que los adolescentes prosperan a medida que son "procesados" a través de ellas, y el modo en que sus recursos materiales y personales se convierten en certificados que regirán sus futuras oportunidades de vida. La investigación del sistema se centra en el número de años de educación concluidos porque es el único y mejor mecanismo de predicción del posterior triunfo ocupacional. Los atributos individuales (por ejemplo, la capacidad académica) y el nivel socioeconómico de la familia son los principales elementos empleados para explicar las diferencias individuales en el rendimiento. Un estudio típico de esta categoría valoró a una muestra nacional de cuarenta mil jóvenes en 1955 y de nuevo en 1970, evaluando los efectos de las variables personales como son el sexo, la capacidad académica y el nivel socioeconómico. Este estudio y otros parecidos han hallado que la capacidad y la clase social contribuyen en los resultados escolares, aunque tienden a influir en diferentes tipos de resultados. La capacidad es la influencia dominante en la posición de clase y en el concepto de uno mismo; la capacidad y la clase social contribuyen por igual al número de años escolares que se concluyen; y la clase social es el principal determinante de la manera en que los padres, los maestros y los compañeros influyen en los alumnos. Por ejemplo, el progreso en el programa de estudios tiene una mayor influencia de la clase social que de la inteligencia del alumno.

Tanto el estudio del método académico como otros estilos de investigación llegan a las mismas conclusiones acerca de los logros académicos. Desde una perspectiva global sobre diez años del nivel económico de cinco mil familias, constituyendo una muestra representativa en el ámbito nacional, Duncan encontró que la condición social de los padres afecta la posición socioeconómica subsecuente de los hijos sobre todo debido a su influencia en el nivel de escolaridad de estos últimos.

Es difícil explicar los efectos del medio, tales como el nivel social, debido a que los mecanismos de transmisión de la condición por medio de las experiencias en secundaria son complicados. Tal vez dichos efectos resultan de los esfuerzos de los padres de un nivel elevado; o quizás tal vez dichos efectos resultan de los esfuerzos de los padres de un nivel elevado; o quizás los consejeros escolares actúan como guardabarrera. La "calidad

académica" y la "calidad del profesorado", evaluados en función del tamaño de la biblioteca, del número de maestros con grados avanzados, y semejantes, tiene muy poca influencia cuando se controlan en forma adecuada las variables de absorción, o las propias características de los alumnos.

Rasgos no cognoscitivos. La mayoría de los estudios del método académico no toman en cuenta los rasgos no cognoscitivos. En general, cuando se suman factores tales como la ansiedad, las aspiraciones ocupacionales y los intereses externos a los modelos de método, parecen originar poca diferencia. En tanto que todos tienen bajos efectos, ningún factor en particular parece más crucial que otros en su impacto en el rendimiento escolar. Los efectos del temperamento y de características similares en el rendimiento académico durante la adolescencia pueden ser significantes debido a que los principales resultados de dichas variables se perciben al principio del método de enseñanza, se fragmentan en el rendimiento inicial en primaria, y después afectan el desempeño indirectamente. Aunque se ha investigado el impacto del temperamento, de la sociabilidad y de factores similares en resultados tales como los promedios de calificaciones y las mejoras en las puntuaciones de las pruebas, se han pasado por alto efectos tales como la imagen del mismo.

Actividades extracurriculares y deportes. También se han estudiado las actividades extracurriculares como "añadidos" a los modelos básicos del método académico. Empleando los datos de Igualdad de Oportunidad Educativa (Equality of Educational Opportunity, EEO), Hanks y Eckland hallaron que la participación en actividades atléticas no disminuye ni mejora particularmente el rendimiento académico. Para la mayoría de los alumnos, los deportes tienen poca importancia, aunque este hallazgo no tiene validez en el caso de los negros. Sin embargo, la participación en otras actividades extracurriculares tiene efectos relativamente fuertes y favorables en el rendimiento y el logro académico, tal vez porque dichas actividades relacionan a los alumnos con la sociedad más amplia de la escuela, sobre todo con los maestros.

Diferencias étnicas y de género en el logro. Los alumnos pertenecientes a minorías tienen idiomas, dialectos y valores maternos que difieren de los de la población mayoritaria y con frecuencia experimentan una discriminación institucional o más individual. Sin embargo, es esencial reconocer la diversidad en la experiencia educativa de diversos grupos. Algunos, tales como los indios asiáticos, los chinos y los japoneses en promedio tienen un mejor rendimiento escolar y logran niveles superiores de educación formal respecto a los blancos, en tanto que otros (sobre todo los puertorriqueños y los mexicanos) se comparan con ellos de modo menos favorable. El nivel educativo de los padres y la ocupación del padre parecen ser también factores importantes en las diferencias de grupo minoritario en la consecución académica. Además, las comparaciones entre grupos muestran que el logro de grupos recientes nacidos en el extranjero no es muy diferente

del de aquellos nacidos en el extranjero más antiguos.

Aunque algunos individuos pertenecientes a grupos minoritarios menos favorecidos educativamente logran éxito académico, los investigadores saben muy poco acerca del cómo y del por qué ocurre. La información acerca de la naturaleza del sistema de enseñanza de las minorías se deriva sobre todo de comparaciones entre los negros y los blancos. En dichas comparaciones, el antecedente socioeconómico parece ser menos un factor para los negros que para los blancos, pero es difícil atribuir diferencias raciales particulares al método educativo. La investigación de las maneras en que se relacionan entre sí las familias y las escuelas y de las dinámicas de la interacción alumnos-maestro en los salones de clase de razas mixtas brindan varias claves. Puede resultar que la pertenencia étnica afecte sobre todo el rendimiento escolar al principio, y que después perdure dicho efecto. Por ejemplo, el impacto de la integración parece resentirse más en los primeros años.

Se han examinado tanto la capacidad como el nivel socioeconómico con respecto al género. La capacidad tiene más importancia que el nivel socioeconómico al determinar la consecución educativa de los varones, pero lo inverso es cierto en el caso de las mujeres. Sin embargo, es aún más desalentador el que las mujeres no reciben tanta instrucción como los varones aún cuando se controlan la capacidad y el entorno. Aunque las mujeres obtienen promedios de calificaciones superiores en secundaria, no han concluido tantos años de escolaridad como los hombres a la edad de 20 años. No hay duda que las presiones a que se casen y tengan hijos, así como los estereotipos de los roles sexuales, que disuaden a las mujeres de ocupaciones intelectuales o letradas, contribuyen a los niveles inferiores de educación de las mujeres.

Deserciones

El evitar que los alumnos abandonen la escuela es un tema de considerable interés político. Sin embargo, se le han dedicado menos estudios científicos que a otros aspectos de la educación secundaria debido a que la mayoría de los estudios a gran escala de los métodos escolares se basan en los alumnos que proseguían sus estudios. Los análisis de datos más recientes (tales como *High School and Beyond*, una muestra nacional de alumnos de segundo año de secundaria seguidos durante varios años) indican que los mismos factores que predicen la deserción escolar pronostican la asistencia a la universidad. Hay más posibilidades de que los alumnos competentes y los de medios favorecidos permanezcan en la escuela que sus compañeros menos favorecidos; sin embargo, cuando estos factores se controlan, es menos probable que los negros y los hispanos abandonen que los blancos. De hecho, cuando se compara a negros y blancos con similares puntuaciones en pruebas y calificaciones escolares, en realidad es más probable que los negros terminen el bachillerato, vayan a la universidad y obtengan un diploma universitario

que los blancos. Se pueden hacer comparaciones similares con respecto a los hispanos. A pesar de disparidades iniciales aún más importantes en las calificaciones entre los blancos y los hispanos, una pequeña diferencia en la asistencia a la universidad favorece a los hispanos, aun cuando se han hecho ajustes estadísticos. Dicho de otra manera, la mala preparación académica y el medio económico desfavorecido de los jóvenes pertenecientes a minorías puede explicar su elevado índice de abandono más que factores como una mayor disolución familiar o diferencias de dialecto. Esto es una noticia importante para los educadores y los consejeros de adolescentes. Parte de la desventaja para los estudiantes pertenecientes a una minoría que experimentan problemas familiares (incluyendo el embarazo de las adolescentes) es la percepción generalizada de que una consecuencia inevitable es el fracaso escolar. Una mujer negra que se embarazó siendo adolescente se opone a ese estereotipo: "He vencido los obstáculos... Ya no deseo participar en este estudio de los negros que al parecer deben terminar dependiendo de la asistencia social". Sin embargo, entre los alumnos pertenecientes a minorías, las necesidades de competencia, tales como la temprana experiencia laboral y otros factores como muchos noviazgos, incrementan la probabilidad de deserción. La identificación temprana de deserciones potenciales es de suma urgencia. Sin embargo, hasta ahora no se dispone de ningún estudio en perspectiva, sólido, de una "población típica", que se inicie en el primer año escolar y haga el seguimiento de los alumnos hasta la secundaria. No obstante, las evidencias de que se dispone indican que es probable que los alumnos con malas calificaciones en primaria, y los que manifiestan delincuencia y haraganería en la escuela en los primeros años, la abandonen durante la secundaria.

La relación entre la educación y los ingresos en el caso de las minorías.

Aunque más jóvenes pertenecientes a minorías han permanecido en la secundaria, los ingresos de quienes sólo cuentan con el bachillerato han disminuido de manera importante a lo largo de las dos últimas décadas. De hecho, para los varones con menos de un diploma universitario, el diferencial en los ingresos entre los blancos y las minorías ha amentado de manera significativa. Los alumnos perciben esas tendencias. La comprensión de que un diploma de bachillerato no tiene mucha validez en el mercado laboral, que este último es frío, o que da poco valor a su escolaridad actual disminuye el estado de ánimo de los estudiantes y los hacer ser muy escépticos en lo tocante a la utilidad de su escolaridad. De hecho, para los jóvenes que no van a la universidad tiempo completo, sus calificaciones de bachillerato y las puntuaciones en sus exámenes tienen poca influencia en sus salarios, aun cuando los patrones sacan provecho de la mayor productividad de los alumnos con mejor rendimiento. Una razón importante de ello, indica Bishop, es que los patrones raras veces consultan los expedientes académicos cuando toman decisiones de contratación, ya sea porque no solicitan la información o porque las escuelas

tardan en contestar.

Las escuelas por sí solas no pueden compensar las patologías de la sociedad más amplia; es casi una tarea imposible para algunas escuelas secundarias ayudar a los alumnos a mantener una sensación de valía personal y de identidad arraigada firmemente en sus perspectivas de futuro. Sin embargo, el surgimiento en muchas comunidades de convenios entre las escuelas y las empresas parece brindar esperanzas.

Implicaciones para las investigaciones futuras.

La existencia de escuelas particularmente eficaces (las que producen los mayores avances en las pruebas estandarizadas) se percibe a veces como una evidencia de que las diferencias entre escuelas *afectan* el rendimiento de los niños pobres y pertenecientes a minorías. Sin embargo, hasta ahora, la investigación realizada en escuelas eficaces se ha visto infestada de deficiencias conceptuales y metodológicas que ponen en duda tanto los hallazgos de la investigación como su utilidad como modelo para futuros estudios. Para empezar, la investigación no plantea un modelo conceptual; aunque son aún más problemáticas las dificultades en las evaluaciones de los resultados educativos, que son los principales criterios empleados hasta ahora. El empleo de esta investigación para sacar conclusiones acerca de las diferencias entre escuelas es prematuro, aunque dichos estudios pueden servir como fuente de hipótesis para pruebas futuras.

Es probable que más investigaciones de amplios conjuntos de alumnos de secundaria no sean productivas. Si hemos de lograr una mejor comprensión de los temas educativos relacionados con el género y la condición de las minorías, se necesita más trabajo acerca de datos específicos del clima dentro del salón de clase y de los procedimientos escolares (temas a los que vuelvo en la siguiente sección). En las publicaciones hay indicios estimulantes acerca de factores que pueden influir en el rendimiento de los alumnos. Tanto en la composición étnica de la escuela como las expectativas de los maestros parecen afectar el rendimiento de los alumnos pertenecientes a minorías. Aunque se ha descubierto que los maestros de los alumnos pertenecientes a minorías con bajo rendimiento son insuficientemente estimulantes, las situaciones sin segregación al parecer ayudan a los negros a desarrollar ambiciones y aspiraciones para el futuro. En resumen, las características de las escuelas que hasta hoy día han sido ignoradas en los modelos de método académico pueden ser críticas.

Entre los campos que requieren urgentemente más estudios se encuentran el impacto de los esfuerzos de los padres, la estructura social de las escuelas sin segregación, y las determinantes del logro académico en las mujeres. Mientras los investigadores saben que los padres desempeñan una función fomentando el alto rendimiento de algunos grupos minoritarios, los datos aún no son concluyentes. El interés de los padres y su buena información acerca de la escuela parecen ayudar, al igual que los esfuerzos de los

padres inculcar cierta conciencia de las barreras sociales en la juventud negra. En una dirección similar, se requieren más estudios para comprender la estructura social de la escuela en situaciones sin segregación. Es necesario que sepamos más acerca de la manera en que el ambiente escolar, las normas entre compañeros, las oportunidades de puestos, y los costos para los estudiantes con mezcla étnica moldean las relaciones sociales entre los adolescentes que se encuentran en situaciones mixtas. De igual modo necesitamos saber más acerca de la manera en que las mujeres interactúan con sus compañeros, maestros y padres dentro de los salones de clase y en otros lugares. A pesar de menores diferencias relacionadas con el sexo, todavía existe una diferencia de rendimiento bien documentada en matemáticas, la materia más importante para los trabajos técnicos de alto nivel. Las influencias sutiles de los padres, maestros, consejeros y compañeros parece explicar los valores operantes, los niveles de rendimiento, y las elecciones curriculares de las niñas, sobre todo con respecto a las matemáticas.

Los maestros pueden ser una fuente importante de motivación para todos los estudiantes. Las actitudes y el apoyo de los maestros pueden hacer la diferencia. Brand, un chico de 18 años de edad que se acaba de graduar de bachillerato lo explica con claridad: “Mi maestra de inglés en mi primer año de secundaria fue uno de los mejores maestros... Era dura; oh, vaya que era dura... De manera que la respetaba; casi la temía, pero no del todo —ahí existe una línea delgada—. Me quería; yo la quería. Y era dura y yo lo sabía, de manera que trabajaba para satisfacer sus criterios”.

Ecología social*

Doris R. Entwisle

Ecología social

En tanto que el enfoque del método se centra sobre todo en la manera en que los antecedentes y las características personales de los adolescentes los ayudan u obstaculizan a medida en que avanzan en la escuela, el enfoque de la ecología social recalca el modo en que las características sociales y de organización de la escuela interfieren en el desarrollo del adolescente. ¿Cuáles son las características de las escuelas que parecen fomentar el crecimiento de los alumnos? Esta pregunta ha incitado considerables investigaciones etnográficas y de estudios de casos acerca de las escuelas secundarias. Esos datos son una fuente valiosa de hipótesis porque permiten una “descripción gruesa” que otros estilos de investigación no arrojan. Esta pregunta también ha provocado estudios comparativos de las escuelas y de los salones de clase tanto a gran como a pequeña escala. Por conveniencia analítica, permítanos distinguir los factores de *organización escolar* (por ejemplo, las categorías por edades y la trayectoria) de los de la *demografía social* (por ejemplo, las escuelas de un solo sexo y la inscripción de minorías).

Un estudio sobresaliente de Rutter y sus colaboradores combinó los enfoques del sistema escolar y de la ecología escolar. Examinó doce escuelas secundarias de la ciudad de Londres, y por medio de entrevistas y de observación directa valoró un amplio espectro de resultados, incluyendo el rendimiento académico, la asistencia escolar, y la delincuencia. Aunque otras investigaciones suelen mostrar que los alumnos más capaces no retroceden académicamente al ser situados con estudiantes menos capaces, y los menos capaces se benefician de los más, el estudio de Rutter indica que la mezcla “problema” y menos capaces, parece tener una influencia de desgaste. Mientras el porcentaje de esos alumnos sea relativamente bajo, sacan provecho al relacionarse con los que son más capaces y mejores que ellos. Sin embargo, un porcentaje demasiado elevado de alumnos problema lleva a mayores índices de delincuencia y a menor rendimiento. Este estudio recalca asimismo factores tales como buenos criterios escolares, clases bien manejadas, y la existencia de modelos de roles adultos positivos que mejoran los rendimientos de los estudiantes.

* “Social ecology” en S. Shirley Feldman y Glen R. Elliot (eds.), *At the Threshold. The Developing Adolescent*, Cambridge, Massachusetts Harvard University Press, 1977, pp. 214-221. [Traducción realizada con fines didácticos, no de lucro, para los alumnos de las escuelas normales.]

Ambiente social

En cierta manera una escuela poblada de adolescentes se asemeja a una sociedad en miniatura. Los alumnos tienen papeles especializados asignados por su sexo y por su "generación" (clase escolar); además, la escuela se estratifica socialmente conforme a la manera en que se valoran los individuos que hay en ella, y se acumulan gratificaciones simbólicas a los estudiantes en relación con dicha estratificación social. Sin embargo, la estructura formal de organización de la escuela, supuestamente en paralelo con sus funciones pedagógicas, puede o no adaptarse a su organización social. Por ejemplo, los líderes en el cuerpo estudiantil de algunas escuelas se interesan poco en metas académicas.

Hoy en día la opinión general es que las subculturas de adolescentes son bastante diversas y mal estructuradas. Esta opinión difiere de los hallazgos de Coleman basados en su estudio pionero de la ecología social de las secundarias. Describió una "sociedad adolescente" en la que los estudiantes recurrían a sus compañeros más que a sus padres en busca de apoyo, y en la que los valores de los alumnos en ciertas escuelas eran diametralmente opuestos a los del personal. Estudios más recientes sugieren que los adolescentes experimentan una profunda influencia de sus padres, a veces mayor a la de sus compañeros, y que la organización social dentro de las escuelas no es tan monolítica como lo sugirió el trabajo de Coleman. Ya que los adolescentes son exquisitamente sensibles a sus compañeros y a los sentimientos de su grupo de camaradas, los efectos de la organización social informal de la escuela en el desarrollo socioemocional y académico de los jovencitos pueden igualar o superar los de la organización formal de la escuela (trayectoria, estructura del programa de estudios, y similares).

Características del maestro y del salón de clases

Existen pocos indicios de que las mediciones tradicionales de la calidad del maestro, como sus años de experiencia, los grados superiores, y diverso tipos de certificados importen mucho; se debe, tal vez, a que la manera en que esos recursos se emplean depende de entorno burocrático. En años recientes, una multitud de estudios sugieren que las acciones y las actitudes de los maestros en el salón de clases tienen una influencia más importante en el rendimiento; el énfasis en los aspectos académicos, el tiempo que se invierte en el deber, las expectativas de los maestros y la estructura del salón de clases se han relacionado todos con diferencias en el rendimiento académico. Las asignaciones regulares de tareas en casa y la evaluación de dichas tareas así como el trabajo en clase son importantes, y pueden ser críticas las funciones como cubrir el material ordenado por el programa académico. Por ejemplo, en un reciente estudio a nivel nacional, el bajo rendimiento en matemáticas se explicaba en gran medida por el hecho de que no se había enseñado a los alumnos el material incluido en sus libros de texto. Se observaron

variaciones muy amplias entre clases en el grado en el que se enseñaban temas clave del programa académico de octavo grado. Al mismo tiempo, una rígida concentración en el programa académico puede ser contraproducente; la flexibilidad por parte del maestro y la participación de los alumnos en las actividades son tal vez esenciales para fomentar los aspectos del desarrollo cognoscitivo más difíciles de medir, como son la creatividad, la guía automática, y la capacidad de sopesar y de emplear las evidencias. Los maestros deben encontrar el equilibrio entre apegarse a la lección y permitir que los alumnos exploren y sean creativos. Aunque gran parte de las investigaciones acerca de las características de los maestros y del salón de clases se han centrado en los últimos años de primaria, se generalizan fácilmente a la secundaria y son un punto central de la investigación actual con adolescentes.

Es común la reunión de capacidades en secundaria y bachillerato. Sin embargo, los hallazgos acerca de la reunión de capacidades (o trayectoria) son confusos. Es probable, pero no seguro, que la trayectoria afecte el rendimiento, quizás al crear variaciones en las experiencias académicas de los alumnos. Por ejemplo, los maestros más exitosos y más diestros a menudo son asignados a dar clases a los grupos de alto nivel. Los alumnos de alto nivel alcanzan una educación más avanzada, tal vez porque se les expone a más información de la necesaria para salir bien en los exámenes de entrada a la universidad. Además, ciertas evidencias indican que la trayectoria neutraliza las desigualdades raciales y sexuales porque el sistema de asignación favorece a los negros y a las mujeres.

Pero sin duda alguna la trayectoria tiene costos difíciles de medir. Uno es que los alumnos de bajo nivel intentan diferenciarse de sus compañeros distinguiéndose como “más astutos” que los demás. Éste fue el diálogo entre estudiantes de bajo nivel durante tiempo de clase informal:

Kelvin: —¿En qué página estás?

Sandra: —En la 47.

Kelvin: —Voy más adelantado que tú. Soy más inteligente que todos ellos.

Sandra: —No, soy más inteligente que tu.

Kelvin: —No, no lo eres.

Sandra: —Ni siquiera pasaste la prueba.

Kelvin: —Entonces, no puedes alcanzarme.

Sandra: —Si puedo niñoito.

Efectos sutiles en el contexto del salón de clases contribuyen con las diferencias relacionadas con el sexo en el rendimiento, aunque son escasas las investigaciones a nivel secundaria. Gran parte de las diferencias entre sexos en matemáticas que surge en los años de secundaria tienen sus orígenes en las experiencias familiares y de clase varios años antes, aunque aún no se han comprendido en forma clara sus vínculos específi-

cos. Por ejemplo, en primaria, las calificaciones y las puntuaciones en exámenes de los varones son las mismas que las de las niñas, pero los maestros tienen más contacto académico con los varones e invierten más tiempo con ellos en matemáticas. Las actitudes de los maestros y de los padres favoreciendo a los varones en matemáticas en los primeros años escolares pueden explicar la ventaja de estos últimos en los años de secundaria.

Las diferencias en las interacciones de los maestros con los alumnos varones y mujeres en las clases de matemáticas no son universales a nivel de secundaria, pero donde existen, siguen una pauta cada vez más determinada por la edad. En el nivel superior de bachillerato, los varones son objeto de más observaciones correctivas pero asimismo de más bromas, comentarios personales, estímulo, y elogios que las niñas. En las clases de bachillerato del nivel más bajo se manifiestan las mismas pautas, aunque en menor grado, mientras que en el primer año de secundaria se han reportado pocas diferencias sexuales de este tipo. Brophy considera que todavía no se pueden sacar conclusiones acerca de la calidad y de la cantidad de diferencias por sexo en la enseñanza de ciencias y de matemáticas a nivel secundaria. Pueden ser más pronunciadas en el caso de los alumnos con elevada capacidad, sobre todo porque es más probable que sean varones y no mujeres los que sean asignados a los grupos de alta capacidad en matemáticas.

Las investigaciones recientes indican que la familia desempeña un papel importante en el desarrollo de las actitudes de los niños hacia las matemáticas, un determinante importante de la motivación a seguir estudiando la materia. En particular, las madres (no los maestros o los padres) son los determinantes críticos de las diferencias sexuales en las actitudes y el rendimiento en matemáticas de los alumnos. Consideran que las matemáticas son más difíciles para sus hijas que para sus hijos y les transmiten esa creencia. Esta expectativa afecta entonces la probabilidad de que los alumnos perseveren en esa materia. Eccles (Parsons) descubrió que la motivación de los estudiantes a seguir estudiando matemáticas se predice de manera más directa por el valor que atribuyen a las clases de matemáticas y por su ansiedad ante esa materia. El hecho de que las adolescentes valoren menos las clases de matemáticas y que por consiguiente toman menos clases y de menor nivel que los varones es una gran preocupación porque les impedirá después entrar a muchas carreras.

Organización escolar

Grados por edad. La edad, un determinante importante de la organización social en todos los segmentos de la sociedad, tiene una importancia particular en las escuelas. Durante las últimas décadas, la disminución en la edad a que los jóvenes llegan a la pubertad ha coincidido con la emergencia de la escuela intermedia. Este nuevo tipo de organización escolar (sexto, séptimo y octavo grados o, menos a menudo, quinto, sexto y

séptimo bajo un mismo techo) está diseñado para brindar un entorno que se adapte a las características y necesidades especiales de los adolescentes tempranos. Sin embargo, es difícil encontrar investigaciones que justifiquen la organización de la escuela intermedia.

Al igual que otros cambios importantes en la organización de las escuelas, la transformación a escuelas intermedias se ha inspirado más en la intuición y en presiones políticas que en evidencias científicas. En teoría, las escuelas intermedias pueden adaptarse a la amplia diversidad entre alumnos a esas edades. Becker encontró, por ejemplo, que al reunir clases con base en la capacidad y la exposición de los alumnos a múltiples maestros beneficia a los estudiantes más favorecidos desde el punto de vista socioeconómico en la escuela intermedia, en tanto que sus compañeros procedentes de medios menos favorecidos logran mejores resultados cuando un número limitado de maestros les dan clases. Pero en este momento, las escuelas intermedias no suelen combinar estos modelos. Más bien se dividen casi por igual entre el modelo de escuela primaria de salones de clase autónomos y la reunión heterogénea de capacidades y el modelo de secundaria de trayectorias separadas por capacidades y maestros múltiples. Aunque puede no desearse emplear el nivel socioeconómico como único determinante de los modelos de organización de la escuela intermedia, podrían sin embargo adaptarse más que ahora a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de diferentes medios y con distintas capacidades.

Una necesidad particularmente apremiante es que los entornos de aprendizaje de la escuela intermedia se ajusten a las necesidades de desarrollo de los alumnos. ¿Logran las actuales escuelas intermedias esta tentativa? Cuando se comparan las estructuras escolares para los alumnos de séptimo grado en escuelas 6-8, 7-9, K-8, y 7-12, se observa que las estructuras de organización de las escuelas 6-8 difieren sustancialmente de las de las 7-9. En términos de tamaño, por ejemplo, el alumno típico de séptimo grado en las escuelas 6-8 es uno de 611 alumnos, en tanto que en la escuela 7-9 es uno de 905 alumnos. El tamaño más pequeño permite una variedad de adaptaciones en el personal, los programas y los grupos, de manera que los de séptimo grado no se “pierdan” en la escuela y se les brinda un apoyo adulto fuerte y cercano. Asimismo, las escuelas 6-8 están menos divididas en departamentos que las 7-9, aunque dicha división es todavía el método dominante (en 79% de las escuelas 6-8, comparadas con el 96% de las 7-9). Es más factible que los maestros de los alumnos de séptimo grado en las escuelas 6-8 participen en enseñanza en equipo, que sean especialistas en la materia (excepto matemáticas), y que sólo den clases a un grado que los de las escuelas 7-9. Por consiguiente, es más probable que los factores de organización en las escuelas 6-8 promuevan el desarrollo académico y social. Pero la trayectoria (una influencia potencialmente negativa en el desarrollo del amor propio del adolescente y de sus relaciones sociales) prevalece en realidad más para el alumno típico de séptimo grado en las escuelas 6-8 que en las 7-9.

Son relativamente pocas las investigaciones que han comparado la transición de la primaria a la secundaria con la de la primaria a la escuela intermedia. Si la transición a la escuela intermedia debiera preceder el inicio de la pubertad por un lapso de tiempo suficiente, podría evitarse la acumulación de múltiples tensiones (el cambio de escuela aunado a los rápidos cambios físicos de la pubertad). Sin embargo, no estamos seguros de ello. El tema se complica aún más debido a que el choque de la transición parece afectar más a las niñas que a los varones.

También vale la pena señalar que el atractivo de la estructura de la escuela intermedia tiene poco que ver con las necesidades de los propios alumnos. A veces los educadores promueven cambios en las escuelas para distraer la atención pública de temas molestos (como la caída en las puntuaciones de la prueba SAT en las últimas décadas). La creación de la escuela intermedia parte también de un deseo comprensible de conservar las primarias dedicadas a los alumnos prepúberes. Muchas de las niñas de los grados cinco y seis son púberes y hasta postpúberes. Mientras tenerlas en las escuelas elementales K-6 puede no causar problemas a los propios alumnos maduros, puede crear dificultades a los niños más pequeños.

Otro incentivo latente pero fuerte que empuja a los grandes sistemas escolares urbanos hacia la reorganización en escuelas intermedias es la preocupación de las deserciones. Una transición más temprana a la escuela intermedia lleva a una transición más temprana a la secundaria. Cuando los alumnos pasan de la escuela intermedia al bachillerato (a los 14 años), todavía se encuentran muy por debajo de la edad legal de 16 años para poder optar efectivamente por la opción de suspender la escuela. Pero cuando hacen la transición después de la secundaria inferior (a los 15 años), están a menos de un año de la edad para abandonar, y muchos encuentran fácil volverse haraganes, de facto alumnos que abandonaron los estudios.

Pública contra privada. Vivos debates se han centrado últimamente en las ventajas relativas de las escuelas públicas comparadas con las privadas. La controversia se inició cuando Coleman, Hoffer y Kilgore concluyeron que las escuelas privadas son mejores que las públicas para fomentar los logros y brindar las mismas oportunidades por encima de las barreras étnicas y de minorías, se ha puesto en tela de juicio la conclusión de que son grandes las diferencias entre los dos tipos de escuelas. En nuevos análisis de los datos reportados por Coleman *et al.*, Jencks y Willms concluyeron que los alumnos de secundaria y bachillerato aprenden ligeramente más en las escuelas privadas pero que las evidencias de igualamiento de oportunidades para los grupos étnicos son sólo sugestivas. Sin embargo, los críticos aceptan la necesidad de examinar otros elementos, como las diferencias entre las escuelas públicas y privadas en el fomento de la religiosidad, la formación del carácter y demás.

Los estudios que comparan las escuelas públicas y privadas también han puesto de

manifiesto la manera en que funcionan las escuelas. Por ejemplo, se ha reportado que las escuelas católicas, al restringir las opciones de trayectoria de los alumnos, tienden a contrarrestar las diferencias entre los alumnos. Si las escuelas ofrecen muchas elecciones entre clases, las diferencias sociales se acentúan debido a que la información acerca de las consecuencias de dichas elecciones no se pone por igual a disposición de todos los alumnos.

Un tema relacionado (escuelas de un solo sexo contra mixtas) ha recibido mucha menos atención de los investigadores, tal vez debido a que, en Estados Unidos, el número de escuelas de un solo sexo ha disminuido en décadas recientes. En Gran Bretaña, en donde el sistema educativo estatal incluye ambos tipos de escuelas, ninguno parece tener marcadas ventajas en términos de logros escolares. Los hallazgos antes optimistas que mostraban que las mujeres y las minorías aprenden más lectura y ciencia en las escuelas de un solo sexo son cuestionables debido a la admisión selectiva de dichas escuelas. Es decir, los alumnos en escuelas de un solo sexo a menudo tienen padres que han cambiado sus convicciones para brindar un tipo alternativo de educación a sus hijos; esos padres también pueden hacer otras cosas para ayudar a que sus hijos triunfen. Por ello, parte de la supuesta eficacia de dichas escuelas puede atribuirse a las características especiales de sus cuerpos estudiantiles.

Tamaño de la escuela. Ninguna evidencia de que la intuición de los educadores puede ser totalmente errónea es más precisa que la de la recomendación popular de incrementar el tamaño de los bachilleratos. Las investigaciones subsecuentes han mostrado de manera inequívoca que las secundarias relativamente pequeñas incrementan el desarrollo personal y la conducta social entre los adolescentes, aunque el tamaño de la escuela no origina diferencias en el rendimiento en pruebas estandarizadas. Hoy día, se considera óptimo un cuerpo estudiantil de entre 500 y 1000 alumnos. Aunque se estimaba que el tamaño promedio de los bachilleratos era de 787 en 1980-1981, un tamaño que se considera óptimo, los "hechos" estadísticos son engañosos. Hoy día, son relativamente pocos los bachilleratos de ese tamaño; muchos son pequeños (por debajo de 500), sobre todo en zonas rurales, y muchas en las zonas urbanas tienen miles de estudiantes. Promediados juntos, los datos acerca del tamaño de los bachilleratos arrojan una situación falsamente óptima. Las escuelas más pequeñas tienen la ventaja de ofrecer más oportunidades a cada alumno de destacarse en un papel clave. Casi todas las escuelas tienen su periódico, un gobierno estudiantil, una banda u orquesta y demás, y el número de puestos influyentes puede no ser mucho más grande en una escuela enorme que en una pequeña. Al parecer también la escuela pequeña es más sensible a sus alumnos: es más flexible tanto en su manera de premiarlos como de castigarlos, y fomenta más la participación estudiantil en el gobierno de la misma. Varios estudios hallaron también menos conducta negativa en las escuelas pequeñas. Por último, el efecto de esa so-

cialización parece persistir. Los alumnos que asistieron a bachilleratos relativamente pequeños seguirán participando más dinámicamente en actividades políticas, religiosas, comunitarias, deportivas, de servicio y demás actividades sociales.

[...]

Enfoque del curso de la vida

El enfoque del curso de vida ofrece una perspectiva enormemente útil para la comprensión de los adolescentes y de su instrucción debido a que recalca la manera en que el desarrollo se entrelaza con el contexto social y temporal. Con respecto a la educación, este enfoque pone de manifiesto la interacción entre los individuos y sus entornos escolares. Por consiguiente, puede abarcar temas que encajan en el campo en que se traslapan la familia y la escuela, como son las consecuencias de la ruptura matrimonial de los padres o de los cambios de casa en la escolaridad de los adolescentes. También incluye la superposición entre los procesos de maduración y la escolaridad, de manera que el ritmo de la pubertad se estudia en relación con el cambio de escuela. A los investigadores les ha interesado sobremanera el impacto que tiene en el niño pasar de un entorno como el de primaria a un medio social más impersonal, nuevo y grande en el momento en que muchos alumnos están esforzándose por manejar los cambios físicos y psicológicos de su pubertad. Además, aunque la mayoría de las investigaciones se preguntan de qué manera las escuelas afectan a los adolescentes, la perspectiva del curso de vida nos obliga a plantear la pregunta de otro modo y a preguntarnos de qué manera los adolescentes afectan la escuela. Este enfoque llega al meollo del método educativo porque recalca las interacciones recíprocas y continuas entre los alumnos y sus escuelas.

Esta perspectiva amplía y enriquece el análisis de muchos de los temas abordados al principio de este capítulo. Presta atención al efecto de dividir en grados en función de la edad a los alumnos; y recalca el que las transiciones de la vida, incluso aquellas de una escuela a otra, son momento que pueden ser muy difíciles para los alumnos debido a que puede darse un desajuste en el desarrollo. Por ejemplo, los maestros de secundaria a menudo se vuelven más controladores justo en el momento en que los niños buscan mayor autonomía; y la secundaria grande e impersonal es incompatible con las necesidades de los jóvenes adolescentes de lograr reconocimiento oscila. La perspectiva de curso de vida también presta atención a las consecuencias a largo plazo de la educación.

La adolescencia temprana se relaciona con el cambio de la primaria a la escuela intermedia o a la secundaria, la adolescencia media con la transición al bachillerato. El final del bachillerato (por graduación o deserción) se considera a menudo como el primero de una serie de acontecimiento de la vida que marcan la transición a la edad adulta. El para-

lelismo entre segmentos del curso de vida y la estructura de organización de las escuelas no es accidental; las escuelas se dividen en grados por edad, y los alumnos se encuentran "fuera de tiempo" si se retrasaron en algún punto del camino. En la actualidad, parece preferible no retener a los alumnos, porque entonces tiene menos amigos y tal vez una opinión más mala de sí mismos. Estar fuera de tiempo en la escuela también provoca mayor ausentismo y es un indicador directo de la deserción. El impacto de la retención es un tema que clama por más investigaciones.

Es difícil cambiar las trayectorias de rendimiento de los alumnos a nivel de bachillerato. A pesar de las muchas incertidumbres del informe de Coleman de 1966, estableció de manera convincente que, cualesquiera que sean los factores que entorpecen la educación de los alumnos pertenecientes a minorías o poco favorecidos, tienen un efecto temprano. El originar una mejoría importante en el logro del adolescente tal vez requerirá perfeccionar el rendimiento escolar anterior. Existe una fuerte persistencia en las trayectorias de rendimiento, y los efectos del entorno social son mayores en los niveles más tempranos. Y la ecología social de la educación temprana afecta también a los alumnos después. Cada vez más evidencias indican que los años preescolares y los primeros años escolares son las épocas más eficaces en costo para una intervención.

Transiciones escolares

Las transiciones son etapas críticas para los estudiantes porque representan momentos de máxima discontinuidad y cambio. La transición a la secundaria requiere a menudo un cambio de la primaria íntima del vecindario, con salones de clase autónomos y personalizados, a la secundaria burocratizada con muchos maestros y cientos de compañeros. Las transiciones pueden también implicar una redefinición de los roles sociales. El cambio de la primaria a la secundaria incrementa la tensión en los adolescentes en parte debido a que pasan de ser lo "más grande" a ser los "más pequeños" en el sistema social escolar. Pero las transiciones también son periodos estratégicos de estudio debido a que la variabilidad entre los individuos tiende a aumentar durante dichos periodos. Así como en una carrera de ciclistas una colina separa a los competidores de manera que se facilita ver quién es el puntero y quién está rezagado, las transiciones de la vida, como es el cambio de escuela, ponen a prueba a los alumnos y tienden a ampliarse las diferencias entre ellos.

Tempranos estudios longitudinales de la transición de primaria a secundaria hallaron que la autoestima de las niñas blancas disminuía al pasar de sexto a séptimo grado, pero no así la de los varones blancos; los jóvenes negros de ambos sexos parecían manejar bien la transición porque aumentaba su autoestima. Estos primeros estudios no observaron una disminución en la dignidad de las niñas blancas que pasaban a séptimo grado en escuelas K-8. En trabajos más recientes, cuando se comparó a alumnos de sép-

timo grado que se habían cambiado a una secundaria con aquellos que permanecieron en la escuela K-8, fueron los primeros quienes manifestaron algunos efectos adversos tales como actitudes negativas hacia la escuela, menor autoestima y menos roles de liderazgo en las niñas, y más engaño en los varones. Además, se observaron resultados desfavorables en ambos sexos en términos de participación en actividades extracurriculares, promedios anuales y puntuaciones de rendimiento en matemáticas. Asimismo, muchos jóvenes en secundarias, sobre todo niñas, no se recuperaron en la adolescencia intermedia de esas bajas más tempranas. Las niñas con un desarrollo temprano en el sexto y séptimo grados tuvieron un peor rendimiento académico y manifestaron más conducta problemática en la escuela que las niñas con un desarrollo tardío.

Muchos cambios, como son el divorcio, el cambio de casa, y un cambio de una escuela a otra ponen una carga considerable en el adolescente que pasa por la pubertad y enfrenta simultáneamente una transición escolar. Con respecto a las escuelas, también debe considerarse el estado del desarrollo; los niños pueden ser sacados demasiado pronto de la niñez y empujados a la adolescencia. El cambio a una secundaria grande e impersonal a los 12 o 13 años puede ser demasiado temprana para algunos jóvenes. El entorno social contiguo (las actitudes de los maestros, la condición del grupo de compañeros) es tal vez más importante para predecir la manera en que el cambio de escuela afectará a los alumnos. Las publicaciones acerca de los entornos en los salones de clase sugieren que los cambios importantes relacionados con los grados en el ambiente social de la escuela acompañan una pauta general de disminución en el trabajo escolar. Después de pasar a la secundaria, los alumnos perciben diferencias críticas: refieren que los maestros se interesan menos en ellos, son menos amistosos, y califican menos justamente que los de primaria. Además, cuando los alumnos pasan a secundaria, aumenta el tamaño del cuerpo estudiantil; se da a los alumnos menos oportunidades de interacción con el maestro; y se deterioran las relaciones alumno-maestro. Los agrupamientos por capacidad se vuelven más rígidos, las calificaciones se vuelven más rigurosas, los maestros ejercen más control y así sucesivamente. Todos esos factores ilustran la falta de concordancia entre las necesidades del desarrollo del adolescente y el entorno educativo; en otras palabras, la estructura social de la secundaria típica incrementa grandemente las cargas psicológicas en los estudiantes en un período de la vida en que su imagen de sí mismos es frágil.

A pesar de la creciente frecuencia y popularidad de las escuelas intermedias, ninguna evidencia científica valida el completo cambio de las secundarias a las escuelas intermedias. Los hallazgos de Simmons y Blyth indican que la mejor elección sería volver al método anterior de K-8 y 9-12 de organización escolar. En la medida en que un factor es la tensión de la pubertad, entonces el retraso de la transición escolar hasta una etapa tardía de la pubertad ayudaría a los alumnos a ajustarse. Se requieren más investigacio-

nes de los factores sociales-estructurales que incrementan o reducen la tensión de la transición fuera de la primera, así como del tamaño de la escuela. Para los alumnos menos capaces, al parecer es preferible una organización menos compleja y más íntima porque permite que se mantengan las redes de compañerismo de la primaria (ver más análisis en la siguiente sección). El tema del tamaño de la escuela para los alumnos de la escuela intermedia es tal vez aún más crítico que para los alumnos de bachillerato. Pero ningún estudio se ha dedicado a ese asunto. De hecho, un tamaño relativamente pequeño de escuela, más que la gama de edades o la necesidad de menos transiciones en la organización K-8, podría explicar las ventajas relativas sobre otras opciones. Encontrarse en un entorno seguro, predecible y sensible durante los años vulnerables puede ser la mejor ayuda para el desarrollo afectivo y socioemocional de los adolescentes jóvenes.

Los compañeros y la escuela

Suele reconocerse que los compañeros influyen en la escolaridad de los adolescentes. Los modelos de métodos escolares conceptualizan a los compañeros como sobre todo un solo mejor amigo o a lo sumo algunos muy selectos, mientras que el enfoque de ecología escolar maneja los efectos de los compañeros en términos de popularidad (lazos débiles). Los modelos del método escolar estiman efectos relativamente débiles de los amigos en los proyectos del alumno de ir a la universidad, tal vez porque el apoyo de los buenos amigos es incondicional. Por el contrario, los estudios de ecología escolar encuentran que encontrarse en la "multitud principal" afecta sorprendentemente el rendimiento escolar: incrementa el rendimiento académico en las escuelas en que el éxito académico se valora, pero disminuye el rendimiento en aquéllas en que las buenas calificaciones son obligación social.

El ambiente de compañerismo participa mucho en un creciente estrés durante la transición a la secundaria: el cambio de escuela es doloroso porque rompe las redes de amigos y pone a prueba la duración del grupo de amigos. Los temas del grupo de compañeros deben ser tomados en serio porque afectan en forma importante el rendimiento y la conducta. Los jóvenes rechazados por los compañeros de escuela presentan un mayor riesgo de deserción posterior; también se observa más delincuencia entre quienes no permanecen con los mismos compañeros: En un estudio, por ejemplo, los alumnos cuyas redes de amigos se preservaron durante la transición al bachillerato mostraron mayor éxito académico, mejor adaptación, y menos problemas psicológicos en comparación con un grupo control que experimentó "Los procedimientos habituales" que rompen las redes de compañeros. Además, un seguimiento de cuatro años reveló que dos veces más alumnos del grupo control que del grupo experimental abandonaron después la escuela.

Familia y Escuela

El centrarse en el curso de vida revela nuestra falta de conocimiento acerca de los roles empleados de la familia y de la escuela. Las familias ofrecen modelos para la instrucción de los alumnos, intencionales o no intencionales, ambientes hogareños que pueden favorecer o deteriorar las proyecciones académicas, y recursos económicos que pueden fomentar o disuadir el permanecer en la escuela. El tono emocional de la situación familiar puede también ayudar u obstaculizar a los alumnos. Por ejemplo, la tensión y la desorganización en casa incrementan la susceptibilidad a las infecciones y por consiguiente a mayores índices de ausentismo. Además, la transición a la secundaria puede coincidir con el momento de conflictos agudos entre los padres y los adolescentes y por consiguiente acentuará la tensión de la transición.

Se sabe que los acontecimientos dentro de la familia, como son el rompimiento marital o las mudanzas, incrementan la dificultad del cambio a la secundaria. Las primeras investigaciones acerca del rompimiento familiar y el rendimiento escolar general sugerían que los efectos del rompimiento son de corta duración y afectan de manera más severa a los niños más pequeños, pero hallazgos más recientes son menos optimistas. En una muestra nacional de encuestados blancos el divorcio se asoció con un logro educativo relativamente bajo en los hijos de ambos sexos. Los hijos que viven con madres vueltas a casar y padrastros tienen más problemas de disciplina en la escuela que aquellos que viven con sus dos padres naturales, siendo los efectos del nuevo matrimonio particularmente negativos en las niñas. Los mecanismos por medio de los cuales el divorcio afecta el rendimiento en la escuela se han comprendido por completo, pero existen varias vías potenciales. Los niños en familias adoptivas tienen menos probabilidades de recibir ayuda con sus tareas, y es posible que los de padres solteros tengan que pasar mucho tiempo ayudando a sus hermanos menores y realizando labores hogareñas. Además, a menudo las familias se mudan poco después del rompimiento matrimonial y siguen experimentando más mudanzas que las familias de dos padres. Si las transiciones normativas de una escuela a otra ponen a prueba, las mudanzas inesperadas de una escuela a otra pueden ser aún más difíciles, porque no necesariamente ocurren en el momento del cambio de año escolar y tal vez implican rompimientos con amigos y compañeros.

La vida en una familia con sólo la madre disminuye la probabilidad de que los jóvenes terminen bachillerato, y mientras más persiste esta situación, mayor será el riesgo. Los datos del censo de 1980 indican que la vida con un solo padre o madre disminuye sustancialmente la probabilidad de que se inscriba en bachillerato el alumno, aún cuando se controla el ingreso familiar y la educación de la madre. En el caso de los niños de ambos sexos, el vivir en familias sólo con la madre incrementa la probabilidad de deserción de la escuela en un 22% entre los blancos y en un 30% a un 55% entre los

mexicanos y puertorriqueños.

Comparados con los hijos de familias con dos padres, los que sólo tienen uno tienen promedios de calificaciones inferiores y más dificultades de conducta, pero un CI sólo mínimamente inferior. Los padres solos como grupo tienden a tener un ingreso más bajo y menos educación que otros, pero otros factores pueden afectar el nivel escolar al que se llega. Estos incluyen las dificultades psicológicas de los alumnos después de la separación de sus padres, y las percepciones más negativas que los maestros tienen de los niños de hogares con un solo padre. Aunque es más probable que las madres solteras tengan un empleo fuera de casa que las mujeres casadas, por sí mismo esto no parece tener efectos nocivos en el rendimiento escolar de los jóvenes, excepto tal vez en los varones de la clase media; en general, el empleo materno se asocia con un mejor rendimiento por parte de los hijos.

Existe la tendencia en los padres a distanciarse de los asuntos de la escuela cuando sus hijos han salido de primaria, pero la participación de los padres afecta el rendimiento escolar de manera positiva sin importar la edad. Considerables investigaciones muestran que la participación de los padres incrementa la eficacia de las escuelas a todos los niveles, y los directores de las escuelas intermedias a menudo intentan mantener la participación de los padres que han sido activos en los asuntos de la primaria. Aunque no disponemos de evidencias directas, la participación de los padres puede explicar parte de las ventajas de las escuelas relativamente pequeñas. Quizá los padres tanto como los alumnos son más activos en las escuelas pequeñas debido a la escasez de gente; deben contribuir y hacer disfraces para las obras teatrales, ayudar a recolectar fondos para viajes escolares, llevar alumnos a acontecimientos atléticos en otras escuelas, y similares.

Implicaciones de la perspectiva del curso de vida para las investigaciones futuras

Existe la necesidad de estudiar las trayectorias de vida de los estudiantes individuales a lo largo de los años de la adolescencia, cuando experimentan diversos tipos de cambios en la escuela y otros acontecimientos estresantes. ¿A qué se debe que algunos niños no sólo salen adelante durante los años de la adolescencia sino que además parecen fortalecerse por los acontecimientos de la vida que derrotan a otros? Es necesario que sepamos más acerca de las influencias familiares en los adolescentes para entender sus vulnerabilidades y su flexibilidad frente a las tensiones y su capacidad de salir adelante en la escuela y en otras partes.

También serían fructíferas más investigaciones acerca del apoyo del grupo de compañeros y su relación con las transiciones escolares. Parece probable, por ejemplo, que se afecten mutuamente el apoyo de los compañeros, el género y las condiciones étnicas; es decir, los alumnos cuya condición suele ser baja (mujeres, negros) pueden no

verse influenciados más adversamente por las transiciones, en parte debido a que se “unen” más, pero asimismo debido a que su nivel social es inferior y más problemático que el de los varones blancos.

Se requieren más investigaciones que analicen aspectos específicos del ambiente en el salón de clases relacionados con el “ajuste” del alumno y con las acciones de los maestros. Por ejemplo, se ha descubierto que aun cuando los propios niños habían sobrevivido bien a la transición de la primaria a la secundaria, los maestros de primaria calificaban su capacidad por debajo de la manera en que los maestros de primaria calificaban a un grupo comparable que todavía no había llevado a cabo la transición.

Son esenciales más estudios de los indicadores o precursores tempranos de deserción escolar. Aunque existen algunos estudios que predicen la deserción a partir de la primaria, no disponemos de un estudio en perspectiva de base amplia de los desertores, con datos que partan del primer grado o anteriores. Necesitamos entender los efectos a largo plazo de factores tales como el repetir un año o el excesivo ausentismo. En este momento, se ha dado una fuerte presión política para retener a los jóvenes (una política que hace verse mejor las calificaciones promedio de las pruebas del sistema escolar), aunque los resultados de las investigaciones en este campo son equívocos.

|Bloque III

Timeo libre y consumo*

Gérard Lutte

¿Cuáles son en la vida de los jóvenes la importancia y la funciones del tiempo libre, ese espacio de la existencia que es distinto del tiempo «obligado» de la vida familiar, del tiempo «controlado» de la vida escolar, del tiempo «vendido» del trabajo, del tiempo «perdido» del paro, del tiempo «sacrificado» de la vida dedicado a los trabajos domésticos y del tiempo «reparador» de las comidas y del sueño? Este tema ha sido objeto de muchas investigaciones sociológicas, pero hay muy pocos estudios psicológicos sobre su vivencia, sus funciones, particularmente durante la adolescencia.

1. ¿Qué es el tiempo libre?

Muchos autores están de acuerdo en afirmar que el tiempo libre es una invención reciente de la humanidad, que se ha desarrollado solamente en la era industrial en oposición al tiempo del trabajo asalariado. En las sociedades tradicionales no existía, porque el trabajo y el juego se integraban en la fiesta (Dumazedier 1974). En las sociedades esclavistas como las de Roma y Grecia en la antigüedad, las clases dominantes podían disfrutar de la ociosidad (*otium*) porque se imponía todo el trabajo a los esclavos. Este tiempo libre de la clase aristocrática que Veblen (1899) encuentra todavía a finales del siglo XIX en los Estados Unidos en una clase que llama «clase del tiempo libre» (*leisure class*), fue exaltado por filósofos como Aristóteles, que veían en la ausencia de trabajo la condición necesaria para el desarrollo del hombre completo y para la adquisición de la sabiduría reservada a los hombres libres. Pero esta ociosidad de las clases aristocráticas es muy diferente del tiempo libre moderno que no suprime el trabajo sino que, al contrario, lo supone (Dumazedier 1974).

Con la revolución industrial se impuso la dicotomía entre el tiempo del trabajo y el tiempo libre. Al comienzo de la era industrial, los proletarios, como los esclavos de la antigüedad, tenían todo su tiempo ocupado por el trabajo, largo y extenuante, y por la reproducción de la fuerza de trabajo. El tiempo libre hace su aparición con la reducción del horario de trabajo, posibilitada por la evolución de la técnica que descarga algunos trabajos sobre la máquina, por las luchas obreras y por la presión de los industriales para aumentar el tiempo destinado a consumir productos. Según Dumazedier, el tiempo libre ha requerido también una disminución del control de las instituciones familiares, religiosas y

* En *Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*, Barcelona 1991, Herder, pp. 323-336.

sociopolíticas, que permita al individuo utilizar como quiera el tiempo liberado del trabajo. Muchos autores están convencidos de que el progreso de la automatización y de la informática permitirán dilatar cada vez más el espacio del tiempo libre y que nos encaminamos hacia una civilización del tiempo libre.

Para Dumazedier el tiempo libre es aquel durante el cual el individuo puede disponer de sí mismo para sí mismo, el tiempo empleado en la realización de la persona. Comprendería cuatro aspectos: está libre de las obligaciones institucionales del trabajo, la familia, la política y la religión; es desinteresado, hedonista, hecho para el placer, la satisfacción; es personal, destinado a la realización del individuo, al desarrollo de sus potencialidades.

Dumazedier, aun siendo consciente de los factores que limitan la libertad individual, propone pues una definición optimista del tiempo libre, como la mayoría de los autores norteamericanos (Lanfant 1972).

Otros autores, en particular los de orientación marxista, ven al contrario en el tiempo libre la continuación de la alienación y de la explotación del trabajo bajo la forma del consumo, de necesidades inducidas artificialmente para corresponder a los intereses de la industria (Fromm 1955, Marcuse 1955, 1964). Para Baudrillard (1974), las normas y las obligaciones del trabajo son transferidas al tiempo libre y sus contenidos. El tiempo aparentemente libre es en realidad un tiempo forzado porque no es más que un paréntesis evasivo del ciclo de la producción y reproduce fielmente las presiones mentales y prácticas del tiempo productivo. No es otra cosa que consumo de tiempo improductivo.

¿Cómo se percibe el tiempo libre? Una investigación de Neulinger (1974) ha puesto de manifiesto que la mayor parte de la gente lo considera como una porción determinada del tiempo, el que sigue al trabajo, el fin de semana, las vacaciones. Otros lo identifican con distracciones como la lectura o el deporte; una pequeña minoría, por último, lo ve como un estado anímico exento de ansiedad, inquietudes y preocupaciones. Neulinger propone clasificar las actividades humanas en función de tres dimensiones: la libertad percibida, la motivación intrínseca o extrínseca y el objetivo, final o instrumental. Entre el tiempo libre puro (actividad elegida libremente, realizada por ella misma y que procura placer) y el trabajo puro (obligado, hecho sin placer para sobrevivir) habría una serie de grados intermedios. Por tanto, algunos trabajos deberían considerarse como distracciones si son satisfactorios y se han elegido libremente.

El problema de la definición se complica todavía más cuando se trata de los jóvenes. ¿Cómo definir, por ejemplo, el tiempo de los parados? ¿Y el de los estudiantes cuya condición en ciertos aspectos recuerda la ociosidad de los aristócratas de la antigüedad? (El término griego *skhole* ¿no significa a la vez escuela y ociosidad?) En las investigaciones sobre el tiempo libre de los jóvenes el tiempo de estudio es considerado como tiempo de trabajo.

2. ¿Tiempo libre o de alienación?

Muchos autores interpretan el tiempo libre de los jóvenes como un tiempo de consumo que les sirve para satisfacer unas necesidades artificiales inducidas por la industria que, por medio de la publicidad, impone constantemente nuevas modas y nuevos modelos de identificación basados en la posesión de vestidos y de objetos. El consumo aparece como un momento de libertad, privilegio, permisividad, muy diferente de las obligaciones de la vida escolar o familiar o también del trabajo (Compiani 1972). El consumo es un medio de control sobre los jóvenes, una forma de integración de la sociedad neocapitalista.

Maroy y Ruquoy (1980) han intentado comprender a través de qué mecanismos el mercado del tiempo libre atrae a los jóvenes. Los servicios y los bienes comprados o deseados por los jóvenes son objetos y actividades relacionados con la esfera del tiempo libre y no de las necesidades cotidianas —alimentación, vivienda, transportes— que se perciben como competencia de los padres, como unos bienes necesarios para la vida que dejan poco lugar a la libre elección o al placer, mientras que los bienes superfluos responden solamente al placer. El universo del consumo está pues estrechamente vinculado a la búsqueda de la autonomía, a la necesidad de un espacio en donde realizar sus deseos sin la intervención de los adultos. El tiempo libre se vive pues lo más posible en unos lugares no controlados por los adultos. Maroy y Ruquoy creen que el consumo es para los jóvenes una modalidad privilegiada de transición al estado adulto. En efecto, como no pueden adquirir un estatuto independiente en el plano económico y afectivo, lo buscan simbólicamente en el mundo del consumo, que viven como un espacio de elección en el que pueden afirmar su voluntad sin coacciones.

La búsqueda simbólica de la autonomía no cambia la realidad de la subordinación, a lo sumo puede dar una impresión de libertad, aunque esta libertad esté manipulada. Los estudiantes y los parados deben aceptar la dependencia de la familia que les proporciona a menudo los medios de su libertad simbólica, mientras que los jóvenes trabajadores se ven obligados a aceptar el fastidio y la explotación del trabajo. El mecanismo del consumo, que crea la ilusión de la libertad, impide que muchos jóvenes se den cuenta de la realidad de su subordinación.

Los comerciantes saben explotar hábilmente las características de la subcultura adolescente, la necesidad de los jóvenes de distinguirse de los adultos, para ofrecerles unos bienes de consumo diversos que responden a las exigencias de diferentes grupos de adolescentes. Las modas musicales —que alimentan el mercado de los discos, de los casetes, de los estéreos cada vez más potentes y sofisticados, de las discotecas y la creación de las estrellas de la canción— responden hábilmente a la necesidad de los adolescentes de distinguirse de los adultos y de los otros grupos de jóvenes, de desenfrenarse

en el baile o de expresar de forma simbólica unos deseos sentimentales y sexuales. Los juegos electrónicos, que fascinan a tantos adolescentes, son otros bienes de consumo que llenan a la vez los bolsillos de los comerciantes y las horas vacías de los jóvenes.

Después está el deporte, sobre todo el fútbol, que permite a los hinchas descargar sobre el adversario —el otro equipo y sus hinchas— toda la rabia acumulada en la vida cotidiana (Becha y Ferraroitti 1980, Morris 1981). Hay jóvenes que parece que sólo viven para el deporte; se organizan en pandillas y el tema inagotable de sus conversaciones es el campeonato, su equipo, los jugadores. Siendo hinchas de su equipo, identificándose con los jugadores o con las multitudes de hinchas, encuentran la identidad que les falta. Igual que los ejércitos, tienen sus uniformes y sus banderas con los colores de su equipo. En el estadio, el sentimiento de soledad que llena su existencia deja lugar a una profunda comunión emotiva con el equipo y con los otros hinchas. Se convierten en un solo ser que grita con una sola boca, que se alegra y sufre con un solo corazón. En los momentos supremos del ritmo deportivo esta comunión rebasa los límites restringidos de un estadio para unir a todas las personas de una ciudad o de un país, que siguen la ceremonia a través de la radio o la televisión. Y cuando el equipo favorito marca un tanto o consigue la victoria, todo un barrio, una ciudad, un país, grita de alegría, igual que es todo un pueblo el que se deprime y sufre en caso de derrota. La final de las copas y de los campeonatos se celebra con grandiosas fiestas colectivas que dan a todos los participantes la sensación de comunión y fraternidad.

Pero esta identificación, esta intensa comunión emotiva se producen en un clima de competición y agresividad, de guerra enmascarada. No se trata solamente de una agresividad metafórica, expresada por la muerte simbólica del adversario herido por los goles, sino a menudo de una agresividad real que produce heridos y muertos. Muchos jóvenes admiten que van al estadio para desquitarse: así su agresividad se aparta de las condiciones que la causan y se dirige hacia un adversario fantasma. El mercado del fútbol es, desde este punto de vista, mucho más eficaz que todas las policías para mantener la estabilidad del Estado.

Otro mercado que consigue seducir a muchos jóvenes es el de las motos y los coches. Muchos jóvenes se sienten desvalorizados si no poseen un medio de transporte, mucho más por las significaciones simbólicas que llevan aparejadas que por su utilidad real. Son unos signos modernos de la virilidad (no es por casualidad que es convicción arraigada el hecho de que las mujeres conducen mal, aunque las estadísticas demuestren que causan muchos menos accidentes que los hombres). En el inconsciente, tal vez recuerden a los fogosos caballos de los guerreros, la movilidad de los varones cazadores y los soldados. El coche y la moto son también símbolos de autonomía, el medio de alejarse rápidamente de los lugares familiares; el coche, además, sirve a menudo de alcoba para el que vive en familia sin poder usar la cama matrimonial.

No obstante, no todos los jóvenes son víctimas del mercado del tiempo libre y los que lo son, no lo son todos en el mismo grado, como ha mostrado Schmitz-Scherzer (1974), quien, para apreciar el grado de dependencia del consumo de los jóvenes, ha tenido en cuenta unos criterios indicados por Weber: la poca iniciativa, la escasa participación crítica y no haberlo proyectado, el comportamiento habitual, la búsqueda de distracciones y la dependencia del grupo. Ya hemos visto, al hablar del trabajo, que hay unas minorías de jóvenes que renuncian al consumo y aceptan ganar menos. Y esto aparecerá todavía más claramente cuando examinemos la tipología de los jóvenes durante su tiempo libre y la contracultura.

El tiempo libre responde también a muchas otras necesidades de los adolescentes. Puede servir de compensación a frustraciones de la vida familiar, de la escuela, del trabajo. Puede ofrecer la posibilidad de realizarse en una actividad. Responde sobre todo a la necesidad de vida social de los adolescentes. El tiempo libre, menos sometido al control directo de los adultos, favorece la formación de la subcultura adolescente. En su mayor parte se pasa en compañía de los amigos. También hay distracciones a las que uno se entrega solo, porque como la lectura, se prestan a ello, son más apropiadas para la soledad, o porque no siempre es posible reunirse con los amigos. Pierl (1968), en una investigación efectuada en Bélgica, ha encontrado que el 57% de las actividades de tiempo libre se realizan en soledad, el 45% con los amigos, el 26% con los padres y el 6% con los hermanos o hermanas. Un 13% de los jóvenes prefieren la soledad, un 12% sólo la compañía de los amigos y un 5% la de los padres.

3. Diferencias individuales

Las diferencias individuales en el consumo, las distracciones, la repartición de los tiempos de la vida, son considerables, porque los jóvenes gozan de más libertad en este campo. Indudablemente, no pueden hacer todo lo que querrían, todo no depende de los deseos y de los intereses, a ellos se oponen numerosos obstáculos debidos a las limitaciones materiales de tiempo, dinero, información, servicios y a las restricciones que derivan de la condición de marginación, de la clase social, del grado de instrucción.

Si consideramos el tiempo libre y las actividades que en él se realizan dentro del marco de toda la vida de los adolescentes, nos damos cuenta de que están íntimamente ligados con los problemas, las esperanzas, los proyectos, los valores, con toda la personalidad. Tomemos algunos ejemplos de la investigación de Michienzi (1985).

El tiempo libre como preparación al rol tradicional de la mujer. Cinzia es una joven de 22 años. Tiene un empleo. Durante la semana sólo dispone de dos horas de tiempo libre porque su trabajo y los desplazamientos requieren doce horas largas. Los demás días puede disponer de nueve horas libres al menos, porque sólo ayuda a su madre en los trabajos domésticos durante media hora aproximadamente. Todo su tiempo libre está

orientado hacia su vida futura de esposa y ama de casa; lo pasa con su prometido sobre todo arreglando el piso que acaban de comprar. Se toma algunas horas de descanso para hacer gimnasia, que vive como una compensación a las tensiones de la vida profesional. No le gusta su trabajo y sólo lo realiza para ganar dinero para la casa. Cinzia se ha identificado mucho con su madre, cuya ausencia causada por el trabajo ha sufrido. Desde la adolescencia ha dedicado su tiempo libre a preparar su proyecto de vida futura: en efecto, formaba parte de un grupo parroquial para encontrar novio y realizar su sueño de felicidad al abrigo de las paredes domésticas.

El tiempo libre como búsqueda de la libertad. Ana, 18 años, está cursando estudios secundarios. Durante los días laborables dedica ocho horas a la escuela, dos horas a los desplazamientos, una hora y media a los trabajos domésticos, y dispone de dos horas de tiempo libre. Los domingos y días festivos tiene ocho. El uso que hace de él no es muy diverso porque sus padres la obligan a permanecer la mayor parte del tiempo en casa: lee muy poco, escucha música, telefonea y sobre todo se deja llevar por sus sueños. Puede salir dos veces a la semana con los amigos y con su compañero. Siente la exigencia de un espacio personal, querría salir cada tarde, pero es muy dependiente de sus padres, hasta el punto de que vive como un tiempo robado el tiempo que no dedica al estudio y a los trabajos de la casa. Sentimientos de inferioridad y su falta de autonomía la hacen dependiente de sus amigos y le impiden ser ella misma, expresar lo que piensa. El teléfono la ayuda a evadirse de la casa. Pero sobre todo encuentra la libertad en sus sueños: «Cambio la vida cotidiana en una vida de color de rosa... sueño que soy de modo diferente, como me gustaría ser.»

Imposibilidad de evadirse de la simbiosis con la madre. Francisco, 22 años, ha terminado unos estudios comerciales y desde hace cuatro años está en paro. El paro borra la distinción entre los días de fiesta y los laborables. Cada día debe arreglárselas como puede para llenar diez horas interminables. Duerme 14 horas. «Por la mañana — —dice— me levanto a las once y me quedo en casa. Salgo muy poco, sólo por la tarde. Me quedo en casa y no me aburro mucho porque siempre encuentro algo que hacer: miro un rato la televisión, descanso, escucho discos, hojeo algunos libros que me encuentro por casa, leo el periódico si mi padre lo ha comprado. A veces salgo y me voy a los almacenes a comprarme un disco, así, por salir, pasearme un poco sin preocuparme demasiado. No trabajar me pesa, pero procuro que no me pese.»

Las amistades de Francisco son superficiales y le sirven para llenar el tiempo, igual que la televisión a la que permanece pegado durante horas mirando programas de evasión. Solamente consigue expresarse en un grupo teatral.

El significado del tiempo libre de Francisco, de su existencia, sólo puede comprenderse dentro del marco de su vida familiar. Los padres, la madre principalmente, reprimen todos sus intentos de emancipación, sus proyectos de futuro. Él vive la figura de la

madre como ansiosamente posesiva, hiperprotectora, culpabilizante, especialista en el chantaje, «unos tentáculos que te agarran». Aunque desea despegarse de su madre, no lo consigue y pasa la mayor parte del tiempo en la casa, símbolo de la madre, se venga con el paro que todavía lo hace más dependiente de ella. No tiene novia, no tiene verdaderos amigos, no consigue romper los lazos patológicos con su madre.

El tiempo libre desviado. Bruno tiene 20 años y está empleado. Su trabajo y los desplazamientos le ocupan siete horas, cosa que le deja ocho para las distracciones, que el domingo se prolongan hasta doce o trece horas. Dedicar este tiempo libre, en gran parte, a mantener una relación homosexual comenzada dos años antes. El tiempo que le queda le sirve para ir a un grupo teatral, ver representaciones teatrales, dibujar y leer fábulas.

La relación homosexual domina toda la vida de Bruno e influye sobre sus relaciones con los otros, obligándole a llevar una máscara, a vivir con el miedo continuo de ser descubierto. Sólo consigue comunicarse simbólicamente con los otros por medio de la expresión artística, con dibujos y la actividad teatral. Lo que le permite también retirarse a su interior, prestar atención a sus emociones, vivir en un mundo fantástico menos peligroso que el mundo real y en el que tiene el derecho de ser él mismo. Los padres han descubierto su amor homosexual y hacen lo posible para hacerle volver a la «normalidad» trabajo-esposa-hijos, «más preocupados —dice Bruno— por el buen nombre de la familia que por mis sentimientos». En su casa tiene la impresión de estar controlado continuamente y su habitación es registrada regularmente. Por ello sólo vuelve a casa para dormir. El trabajo sólo le sirve para asegurar su autonomía económica de la familia y para satisfacer sus exigencias de distracciones. Su verdadera vida se encuentra en su relación homosexual vivida en secreto y evocada ante los otros a nivel simbólico.

El tiempo libre como escalada social. Bárbara tiene 17 años y no tiene trabajo. Procede de una familia de origen modesto, pero muy preocupada por «elevarse» socialmente. Los padres tienen un almacén de pescado y dos coches de gran cilindrada, que manifiestan a todos su éxito social. Bárbara ni siquiera ha terminado la escuela obligatoria, sino que, aconsejada por su madre, ha decidido casarse con un hombre rico. Se viste con elegancia, se maquilla discretamente y pone en evidencia sus dones físicos. Su tiempo libre lo dedica, como ella misma dice, a la «caza del pichón». No trata con los muchachos del barrio popular en el que vive, los desprecia profundamente porque son pobres, «unos muertos de hambre», como los llama. Cuando fue entrevistada había conseguido ponerse en relaciones con el hijo de un importante propietario de casas y de hoteles. La estrategia materna ya daba sus primeros frutos. Todavía falta conseguir el objetivo final, el matrimonio. La madre le aconseja coqueterías pero no en exceso, besos y caricias, pero no una relación sexual completa, que debe ser el precio que hay que pagar, después del matrimonio, para acceder a la burguesía.

Estos cinco retratos no han sido elegidos por su carácter excepcional. Forman parte de la muestra de una investigación sobre el tiempo libre. Permiten darse cuenta de que puede tener funciones diversas que es imposible deducir de una lista de actividades de tiempo libre y que corresponde a unas vivencias y a unos proyectos de vida diferentes. La misma actividad —la de hacer teatro para los adolescentes citados— puede tener significaciones diferentes, a menudo muy alejadas de la realización artística que a priori podría considerarse el objetivo principal de este pasatiempo. Para Ana es la posibilidad de salir de su caza, para Cinzia el lugar donde encontrar novio, para Bruno un modo de expresar simbólicamente su homosexualidad sin hacerse rechazar por los otros. Estos ejemplos nos hacen comprender hasta qué punto son superficiales los análisis de las actividades de tiempo libre de los jóvenes que se basan solamente en un catálogo de sus actividades. Las investigaciones sociológicas necesitan un estudio psicológico detallado sobre la vivencia, las motivaciones, los proyectos de vida. Solamente dentro del marco de una historia de vida puede comprenderse el significado profundo de una actividad, ya sea religiosa, política, de tiempo libre, etc. Los cinco retratos que he presentado permiten también darse cuenta de la distancia entre la vida concreta y las definiciones abstractas del tiempo libre. En efecto, raramente incluso unas actividades como el teatro se realizan por sí mismas, sino que están orientadas a la realización del proyecto global de la existencia.

4. Diferencias entre los grupos de jóvenes

En el tiempo libre también se manifiestan y se refuerzan las desigualdades entre los grupos de jóvenes. Examinemos las diferencias entre algunos grupos.

Chicas y chicos. La mayor marginación y subordinación social de las adolescentes se revelan también durante el tiempo libre. En general disponen de menos tiempo, porque deben ocuparse a menudo de los trabajos de la casa. Por término medio, tienen menos libertad para salir de casa, están sometidas a unos horarios de regreso más rígidos, lo que explica por qué se entregan más a distracciones domésticas como la lectura, escuchar música o estudiar. Pero a pesar del aislamiento que las afecta más, las actividades de las chicas están más orientadas hacia las relaciones interpersonales. Gastan más dinero, por ejemplo, en vestidos, cosméticos, peluquería: su papel en la sociedad, la educación que han recibido, los modelos de comportamiento todavía dominantes las llevan a cuidar más su apariencia para ser mejor aceptadas por los otros, sobre todo por aquel con quien puedan casarse. El tiempo libre de las chicas a menudo está orientado hacia la realización del rol tradicional de la mujer, hacia la formación de una familia.

Por tanto, el tiempo libre revela también los privilegios de los chicos que, en general, se entregan a una gama más variada de actividades, son más activos, prefieren la técnica y practican el deporte con mayor frecuencia. Esta última actividad es un rito

masculino que permite una mayor identificación con el rol masculino tradicional, en el que las capacidades interpersonales y emotivas están poco desarrolladas, los sentimientos de ternura y de vulnerabilidad son reprimidos, mientras que se exaltan la dureza, la fuerza y la agresividad (Stein y Hoffman 1978).

Las clases sociales. El tiempo libre refuerza también las discriminaciones entre los jóvenes de las diferentes clases sociales. Los de las clases privilegiadas viven en un medio cultural más estimulante, asisten a las mejores escuelas, tienen más posibilidades financieras. Por tanto, tienen la posibilidad de entregarse a actividades más culturales, más activas, más diversas. Los de las clases populares tienen que contentarse con los bienes que les ofrece la industria del tiempo libre que consumen de forma pasiva: la música, los espectáculos deportivos, la televisión, los videojuegos. El tiempo libre para ellos es casi siempre una pura diversión que les ayuda a resignarse a su vida explotada y no les permite desarrollar su reflexión crítica y sus potencialidades.

Estudiantes, trabajadores, parados. Las diferencias entre estas categorías son en parte las mismas que las existentes entre las clases sociales. Los jóvenes trabajadores, que proceden a menudo de las clases populares, que no han asistido mucho a la escuela, que regresan cansados a sus casas después del trabajo, difícilmente podrían entregarse a actividades culturales y formativas. El tiempo libre les sirve principalmente para descansar, para divertirse. Por otra parte, algunos sólo perciben como tiempo libre los fines de semana y las vacaciones (Borghese 1982).

Los estudiantes al contrario tienen más posibilidades, y en general más tiempo, para formarse culturalmente aumentando así la distancia que los separa de los jóvenes trabajadores. Leen con mayor frecuencia, sobre todo libros, periódicos y sumarios de actualidad. El tipo de ocupación dominante influye pues sobre la calidad del tiempo libre, que es un tiempo siempre condicionado. El tipo mismo de trabajo pesa sobre el tiempo libre que puede servir de compensación a un trabajo frustrante o ser complementario de un empleo interesante: en este último caso, el trabajo y las actividades de tiempo libre contribuyen a desarrollar las potencialidades personales. Las personas que tienen un trabajo interesante son las que utilizan de un modo más creativo su tiempo libre (Schmitz-Scherzer 1984).

El tiempo libre de los jóvenes parados tiene también significaciones diversas. Cuando el paro es elegido libremente, se utiliza este tiempo con placer para realizar unas actividades que el trabajo haría imposibles. Cuando, al contrario, el paro es impuesto, como sucede a menudo, este espacio de la existencia es frecuentemente un tiempo vacío, un tiempo perdido, que se intenta ocupar lo mejor posible con distracciones y pasatiempos, y acortando la jornada durmiendo muchas horas. Los jóvenes en paro teóricamente tienen a su disposición más tiempo, pero a menudo no saben qué hacer de él, porque se sienten inútiles en la sociedad. Por tanto, aprovechan peor su tiempo.

Así, pues, el tiempo libre refleja las desigualdades sociales. Y allí en donde cambia la sociedad, se transforma también el tiempo libre, como he podido comprobar en una investigación realizada con los jóvenes de Nicaragua (Lutte 1984). Estos adolescentes disponen de muy poco tiempo, ocupados como están por el estudio, el trabajo y los compromisos revolucionarios, pero lo aprovechan con alegría para divertirse, formarse, estar en compañía de su amigo o de su amiga. El tiempo libre para ellos ha perdido su significación de subcultura porque ya no tiene que buscar un estatuto autónomo simbólico, ya que su compromiso en la revolución les confiere un estatuto autónomo real... Consumen muy poco porque el país es pobre y tienen poco dinero. Pero viven intensamente y durante más tiempo, porque no tienen que recurrir al sueño para llenar el vacío de sus jornadas. He quedado impresionado por la alegría de vivir de estos pobres que contrasta con la depresión, incluso la desesperación de muchos jóvenes europeos que buscan ahogar en el consumo su aburrimiento y su falta de proyectos de vida.

De las culturas juveniles al estilo*

Carlos Feixa

*Just because we get around
Things they do look awfull cold
Hope I die before I get old
This is my generation
This is my generation, baby
The Who. "My generation"*

El concepto de culturas juveniles

En un sentido amplio, las culturas juveniles refieren la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados sobre todo en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición de "microsociedades juveniles", con grados significativos de autonomía respecto de las "instituciones adultas", que se dotan de espacios y tiempos específicos, y que se configuran históricamente en los países occidentales tras la Segunda Guerra Mundial, coincidiendo con grandes procesos de cambio social en el terreno económico, educativo, laboral e ideológico. Su expresión más visible son un conjunto de estilos juveniles "espectaculares", aunque sus efectos se dejan sentir en amplias capas de la juventud. Hablo de culturas y no subculturas, que técnicamente sería un concepto más correcto), para esquivar los usos desviados predominantes en este segundo término. Hablo de culturas juveniles en plural (y no de Cultura Juvenil en singular, que es el término más difundido en la literatura), para subrayar la heterogeneidad interna de las mismas. Ese cambio terminológico implica también un cambio en la "manera de mirar" el problema, que transfiere el énfasis de la marginación a la identidad, de las apariencias a las estrategias, de lo espectacular a la vida cotidiana, de la delincuencia al ocio, de las imágenes a los actores.

La noción de culturas juveniles remite a la noción de culturas subalternas. En la tradición gramsciana de la antropología italiana estas son consideradas como las culturas de los sectores dominados y se caracterizan por su precaria integración en la cultura

* En El reloj de arena. Culturas juveniles en México, México, SEP-Causa Joven (Jóvenes, 4), 1998, pp. 60-73.

hegemónica, más que por una voluntad de oposición explícita. La no integración —o integración parcial— en las estructuras productivas y reproductivas es una de las características esenciales de la juventud. Los jóvenes, incluso los que provienen de las clases dominantes, acostumbran a tener escaso control sobre la mayor parte de aspectos decisivos en su vida y están sometidos a la tutela (más o menos explícita) de instituciones adultas. Lo que diferencia a la condición juvenil de otras condiciones sociales subalternas (como la de los campesinos, las mujeres y las minorías étnicas), es que se trata de una condición transitoria: los jóvenes pasan a ser adultos, pero nuevas cohortes generacionales los reemplazan. Este carácter transitorio de la juventud, *una enfermedad que se cura con el tiempo*, ha sido utilizado a menudo para menospreciar los discursos culturales de los jóvenes. A pesar de ello, en condiciones desiguales de poder y recursos, determinados grupos juveniles han sido capaces de mantener niveles de autoafirmación considerables (Lutte, 1984; Juliano 1985). La articulación social de las culturas juveniles puede abordarse desde tres escenarios (Hall y Jefferson, 1983).

a) *La cultura hegemónica* refleja la distribución del poder cultural a escala de la sociedad más amplia. La relación de los jóvenes con la cultura dominante está mediada por las diversas instancias en las cuales este poder se transmite y se negocia: escuela, sistema productivo, ejército, medios de comunicación, órganos de control social, etcétera. Frente a estas instancias, los jóvenes establecen relaciones contradictorias de integración y conflicto que cambian con el tiempo. Las culturas juveniles provenientes de una misma cultura parental pueden negociar de forma diferente sus relaciones con la cultura hegemónica: las culturas juveniles obreras pueden adoptar soluciones adaptativas (el "buen estudiante", el "chico laborioso") o disidentes (el "bandolero", el "gamberro"); las culturas juveniles de clase media pueden seguir itinerarios normativos ("situarse", "hacer carrera") o contestatarios ("desmadrarse", "rebelarse").

b) Las *culturas parentales* pueden considerarse como las grandes redes culturales, definidas fundamentalmente por identidades étnicas y de clase, en el seno de las cuales se desarrollan las culturas juveniles, que constituyen subconjuntos. Redefinen las normas de conducta y valores vigentes en el medio social de origen de los jóvenes. Pero no se limitan a la relación directa entre "padres" e "hijos", sino a un conjunto más amplio de interacciones cotidianas entre miembros de generaciones diferentes, en el seno de la familia, el vecindario, la escuela local, las redes de amistad, las entidades asociativas, etcétera. Mediante la socialización primaria, el joven interioriza elementos culturales básicos (uso de la lengua, roles sexuales, formas de sociabilidad, comportamiento no verbal, criterios estéticos, criterios de adscripción étnica, etcétera) que luego utiliza en la elaboración de estilos de vida propios.

c) Las *culturas generacionales*, finalmente, refieren la experiencia específica que los jóvenes adquieren en el seno de espacios institucionales (la escuela, el trabajo, los

medios de comunicación), de espacios parentales (la familia, el vecindario) y sobre todo de espacios de ocio (la calle, el baile, los locales de diversión). En estos ámbitos circunscritos, el joven se encuentra con otros jóvenes y empieza a identificarse con determinados comportamientos y valores, diferentes a los vigentes en el mundo adulto.

En una perspectiva etnográfica puede ser útil el concepto de *microcultura*, que describe el flujo de significados y valores manejados por pequeños grupos de jóvenes en la vida cotidiana, atendiendo a situaciones locales concretas (Wolf, 1988). En este sentido, la *banda* sería una forma de microcultura emergente en sectores urbano populares. Evitando el uso tradicional, asociado a determinadas actividades marginales, el concepto haría referencia a los grupos informales localizados de jóvenes de las clases subalternas, que utilizan el espacio urbano para construir su identidad social, y que corresponden a agrupaciones emergentes en otros sectores sociales (cuadrillas de clase media, fraternidades estudiantiles, etcétera). Cada banda puede caracterizarse por un determinado estilo, aunque también puede ser producto de la mezcla sincrética de varios estilos existentes en su medio social. El término *contracultura*, finalmente, lo utilizaremos para referirnos a determinados momentos históricos en que algunos sectores juveniles expresan de manera explícita una voluntad impugnadora de la cultura hegemónica, trabajando subterráneamente en la creación de instituciones que se pretenden alternativas (Hall y Jefferson, 1983; Yinger, 1982).

Las culturas juveniles no son homogéneas ni estáticas: las fronteras son laxas y los intercambios entre los diversos estilos, numerosos. Los jóvenes no acostumbran a identificarse siempre con un mismo estilo, sino que reciben influencias de varios y, a menudo construyen un estilo propio. Todo ello depende de los gustos estéticos y musicales, pero también de los grupos primarios con quienes el joven se relaciona. A un nivel más operativo, las culturas juveniles pueden analizarse desde dos perspectivas:

a) En el plano de las *condiciones sociales*, entendidas como el conjunto de derechos y obligaciones que definen la identidad del joven en el seno de una estructura social determinada, las culturas juveniles se construyen con materiales provenientes de las identidades generacionales, de género, clase, etnia y territorio.

b) En el plano de las imágenes culturales, entendidas como el conjunto de atributos ideológicos y simbólicos asignados y/o apropiados por los jóvenes, las culturas juveniles se traducen en estilos más o menos visibles, que integran elementos materiales e inmateriales heterogéneos, provenientes de la moda, la música, el lenguaje, las prácticas culturales y las actividades focales. Estos estilos tienen una existencia histórica concreta, son a menudo etiquetados por los medios de comunicación de masas y atraen la atención pública durante un periodo de tiempo, aunque después decaigan y desaparezcan, o bien pueden presentarse eventualmente como *revivals*.

Culturas juveniles y generación

Las personas de la misma edad tienen necesariamente, si no recuerdos comunes, por lo menos recuerdos en común, los cuales, si difieren los unos de los otros, distinguen aún más seguramente a quienes pueden referirse a los hechos recordados que a aquellos que, en el mejor de los casos, sólo tienen de ellos un conocimiento libresco (Augé, 1987:33).

El primer gran factor estructurador de las culturas juveniles es la generación. La generación puede considerarse el nexo que une biografías, estructuras e historia. La noción remite a la identidad de un grupo de edad socializado en un mismo periodo histórico. Al ser la juventud un momento clave en el proceso de socialización, las experiencias compartidas perduran en el tiempo y se traducen en la biografía de los actores. ¿Cómo distinguir una generación de otra? Por una parte, las fronteras generacionales responden a factores históricos y estructurales. En palabras de Bourdieu (1979:530) "es la transformación del modo de generación social de los agentes lo que determina la aparición de generaciones diferentes y de conflictos de generaciones". Por otra parte, las generaciones se identifican sobre todo por la adscripción subjetiva de los actores, por un sentimiento de "contemporaneidad" que expresa "si no recuerdos comunes, por lo menos recuerdos en común" (Augé, 1987: 33). La conciencia que manifiestan los actores de pertenecer a una misma generación se refleja en "acontecimientos generacionales" (una guerra, un movimiento de protesta), lugares comunes, etiquetas y autocalificaciones. Aunque no se trata de agrupaciones homogéneas, ni afectan de la misma manera a todos los individuos coetáneos, tienden a convertirse en modelos retóricos perceptibles en las historias de vida.

Las generaciones sólo se pueden dividir sobre la base de un conocimiento de la historia específica del campo involucrado. Sólo los cambios estructurales que afectan al campo poseen el poder de determinar la producción de generaciones diferentes, transformando los modos de generación social de los agentes y determinando la organización de las biografías individuales y su agregación en clases de biografías orquestadas y ritmadas según el mismo tiempo (Bourdieu, 1979:530).

Las culturas juveniles más visibles tienen una clara identidad generacional que sintetiza de manera espectacular el contexto histórico que las vio nacer. Aunque en cada momento conviven diversos "estilos" juveniles, normalmente hay uno que se convierte en hegemónico, sellando el perfil de toda una generación. Algunos aparecen de súbito en la escena pública, se difunden y al cabo de un tiempo se apagan, se fosilizan o son apropiados comercialmente. Otros persisten, e incluso son retomados/reinventados por gene-

raciones posteriores (*revivals*). Sin embargo, es la novedad lo que da cara de naturaleza a las culturas juveniles. A diferencia de las culturas populares, que pueden definirse como “rebeldes en defensa de la tradición”, las culturas juveniles aparecen a menudo como “rebeldes en defensa de la innovación”. Por ello es posible analizarlas como una metáfora de los procesos de transición cultural, la imagen condensada de una sociedad cambiante en términos de sus formas de vida, régimen político y valores básicos.

Culturas juveniles y género

La posición de las muchachas puede no ser marginal, sino estructuralmente diferente. Pueden ser marginales en las subculturas, no sólo porque son expulsadas por la dominación de los varones a los márgenes de cada actividad social, sino porque están centralmente situadas en un conjunto o rango de actividades diferente, necesariamente subordinado (Garber y McRobbier, 1983:221).

Las culturas juveniles han sido vistas como fenómenos exclusivamente masculinos. De hecho, la juventud ha sido definida en muchas sociedades como un proceso de emancipación de la familia de origen y de articulación de una identidad propia, expresada normalmente en el mundo público o laboral. En cambio, para las muchachas su juventud ha consistido habitualmente en el tránsito de una dependencia familiar a otra, ubicado en la esfera privada. La reclusión femenina en el espacio doméstico las ha alejado de la calle o de los locales de ocio, espacios privilegiados de las culturas juveniles. Por otra parte, las bandas se han visto como un fenómeno de afirmación de la virilidad, que se refleja tanto en sus actividades violentas, como en estética “dura”. En las asociaciones juveniles, en la música rock, en las actividades de ocio, en el radicalismo político, las muchachas parecen haber sido “invisibles”.

Garber y McRobbie (1983) han planteado la posibilidad de que esta invisibilidad corresponda a un estereotipo cultural generado por investigadores e informantes masculinos. Para estas autoras, la cuestión no es tanto la presencia o ausencia de las mujeres en las culturas juveniles definidas en términos androcéntricos, sino las formas con que interactúan entre ellas y con otros sectores para negociar un espacio propio, articulando formas culturales, respuestas y resistencias específicas. Si las muchachas son “marginales” o “pasivas” en el rock, la sexualidad y la política (¿pero ha sido siempre así?), es probable que en su vida ocupe un lugar central la sociabilidad femenina del vecindario, las culturas de *fans* y clubes de *fans*, la organización de la propia habitación (*bedroom culture*), etcétera. Sin embargo, la atención exclusiva a la esfera privada no ha de hacer nos olvidar que las chicas, como los chicos, viven su juventud en una multiplicidad de escenarios. Como ha observado Helena Wolf en su estudio sobre una microcultura juvenil femenina de Londres:

Parte de la cultura de las chicas tiene su base en el dormitorio. Es el lugar para los sueños narcisistas, para experimentar con el vestido, los cosméticos y los nuevos bailes. A veces las chicas quieren estar solas, otras veces con amigas, y también los grupos mixtos se encuentran en la habitación de alguna de ellas. Esto es parte de la cuestión. Por otra parte, sospecho que en los dormitorios de las chavas tienen lugar actividades semejantes. Si bien algunas chicas están confinadas a la esfera privada, otras muchas acuden al club juvenil y se encuentran, como los chicos en la esquina de la calle (Wolf, 1988: 166-167).

Culturas juveniles y clases

El término cultura juvenil se basa en el hecho de que lo que le sucedió a la “juventud” en este periodo era radical y cualitativamente distinto de cualquier cosa que hubiera sucedido antes. Sugiere que todo lo conseguido por la juventud era más trascendente que la permanencia de diversos tipos de grupos de jóvenes, o que las diferencias en su concepción de clase social, sostiene una cierta interpretación ideológica —por ejemplo, que la edad o la generación son lo más importante, o que la cultura juvenil era “incipientemente interclasista”— incluso que la juventud se había convertido en una clase. Por tanto, identificaba cultura juvenil exclusivamente con sus aspectos más epifenoménicos —música, estilos, consumo de ocio— (Hall y Jefferson, 1983: 15).

En los años de posguerra se popularizaron diversas teorías que predicaban la emergencia de una cultura juvenil homogénea e interclasista, proponiendo la edad y la generación como factores substitutivos de la clase en la explicación del conflicto y del cambio social. En los países occidentales existían tendencias que permitían justificar dichas teorías (la escolarización masiva, la “democracia” del consumo y la moda, el gusto generacional por el rock). Pero lo que enmascaraba la noción —diferencias entre estratos distintos de jóvenes, la base social de las culturas juveniles, su relación con la cultura dominante—, era más importante que lo que revelaba. Para los autores de la escuela de Birmingham, por ejemplo, no es la edad sino la clase el factor estructurante de las culturas juveniles británicas de posguerra, tanto la de raíz obrera (*teds, mods, skins*) como la de clase media (*hippies, freaks*). Para algunos autores (Hall y Jefferson, 1983), las culturas juveniles pueden interpretarse como intentos de afrontar las contradicciones que permanecen irresueltas en la cultura parental, o como elaboraciones simbólicas de las identidades de clase, generadas por los jóvenes en su transición biográfica a la vida adulta, que colectivamente supone su incorporación a la clase. Las cambiantes relaciones de las culturas juveniles con las culturas parentales y con la cultura dominante pueden explicar la coexistencia de diversos estilos juveniles en cada momento histórico, que a

grandes rasgos trazan fronteras sociales, pero que también pueden presentarse de manera oblicua. Son importantes, en este sentido, los procesos de circulación, apropiación y sincretismo cultural, que impiden la correspondencia mecánica entre culturas juveniles y clase.

La relación entre cultura juvenil y clase se expresa sobre todo en la relación que los jóvenes mantienen con las culturas parentales. Ésta no se limita a una relación directa entre padres e hijos, sino a un amplio conjunto de interacciones cotidianas entre miembros de generaciones diferentes en el seno de la familia, el barrio, la escuela, la red amplia de parentesco, la sociabilidad local, etcétera. Los jóvenes habitan, como sus padres, en un medio familiar social específico, que ejerce las funciones de socialización primaria. Mediante la interacción cara a cara con parientes y vecinos mayores, los jóvenes aprenden algunos rasgos culturales básicos (roles sexuales, lenguaje, maneras de mesa, gustos estéticos). Mientras las culturas parentales de clase media tienden a concentrar estas funciones en la familia nuclear, las culturas obreras dan mucha más importancia a la familia ampliada y a la comunidad local. Estos contextos íntimos también vinculan a los jóvenes con el mundo exterior: la percepción del mundo del trabajo para los jóvenes obreros, de la "carrera" para los jóvenes de clase media, las valoraciones sobre la policía y la autoridad, las interpretaciones que se hacen de los medios de comunicación, etcétera. Aunque se identifiquen con otros miembros de su propio grupo de edad, los jóvenes no pueden ignorar los aspectos fundamentales que comparten con los adultos de su clase (oportunidades educativas, itinerarios laborales, problemas urbanísticos, espacios de ocio, etcétera).

La mayor parte de la literatura sobre las culturas juveniles se ha centrado en los jóvenes de clase obrera. Los de la clase media sólo han sido considerados cuando han participado en movimientos disidentes o contraculturales (es decir, cuando han provocado problemas a sus mayores). Aunque no siempre expresen su identidad de manera tan espectacular como sus coetáneos proletarios, los jóvenes de clase media —o los que aspiran a serlo—, comparten determinadas modas, música, intereses focales, espacios de ocio, adornos, que a menudo se traducen en determinadas etiquetas usadas en la interacción social de la vida cotidiana: *ye-yés*, *jeunesse dorée*, *kumbayás*, *pijas*, *chavos fresa*, *juniors*, etcétera. Urge, por tanto, estudiar más a fondo el amplio espectro de estilos juveniles de clase media:

Puede ser que los jóvenes de clase media no sean un grupo problemático para el conjunto de la sociedad, pero ello no significa que no experimenten problemas en tanto que jóvenes. Puede que sean privilegiados, pero no siempre se sienten complacidos. Como los *teenagers* obreros, están sujetos a diversas presiones; los detalles pueden diferir a causa de sus carreras educativas y experiencias previas,

pero no por eso dejan de vivir las contradicciones de su tiempo. Sus intereses políticos y actividades de ocio expresan a menudo valores específicamente “burgueses”, pero los caminos emprendidos van del radicalismo intelectual al conservadurismo burocrático. Los estudiantes, por ejemplo, tienen a su disposición diversos recursos políticos, artísticos, religiosos e intelectuales a los que no siempre pueden acceder los jóvenes de otros medios sociales (Roberts, 1983: 159).

Culturas juveniles y etnicidad

A medida que la generación de nacidos en América va llegando a la madurez, el sistema de vida de *Corneville* ha experimentado cambios significativos. Los lazos de lealtad a los *paesani* no llegan al hijo con el padre. Incluso la familia italiana se ha dividido en dos generaciones separadas. Los nacidos en Italia son conocidos por la generación más joven como *greasers* (grasosos). A menudo, los hijos sienten un fuerte apego a sus padres y no obstante, los desprecian. Algunos de los mayores gozan de posiciones respetadas, pero en lo general, no poseen la autoridad característica de que disfrutaban en la mayoría de las sociedades (Whyte, 1972: 18-19).

Desde sus orígenes, el fenómeno de las bandas juveniles se ha asociado a la identidad cultural de la segunda generación de inmigrantes a zonas urbanas de Europa y Norteamérica. Dado que los jóvenes de la segunda generación no pueden identificarse con la cultura de sus padres, que sólo conocen indirectamente, pero tampoco con la cultura de su país de destino, que los discrimina, podrían interpretarse sus expresiones culturales como intentos de recomponer mágicamente la cohesión perdida en la comunidad original. Además de la etnicidad, hay otros factores que intervienen en la conformación de las bandas juveniles, como la generación, el género, la clase social y el territorio. Lo que me interesa constatar es que estos factores interactúan en la conformación de “estilos” generacionales, que pueden entenderse como “soluciones simbólicas” a los problemas irresueltos en la cultura parental (Hall y Jefferson, 1983; Feixa, 1992).

El cine ha representado, a menudo, las peleas callejeras en las ciudades norteamericanas entre bandas de hispanos, negros, italianos, chinos y otras minorías étnicas (pensemos, por ejemplo, en *West Side Story*). La oposición entre el “nosotros” y el “otro” se reviste de componentes étnicos y, a menudo, se expresa a través del conflicto por el territorio urbano. No es casualidad, tampoco, que las culturas juveniles británicas de postguerra emergieran de manera paralela a los procesos de descolonización y a la masiva llegada de inmigrantes ultramarinos, que afectaron al conjunto de estilos juveniles, pero que sobre todo generaron formas específicas de identidad étnica generacional, como los *rastafarianos* (Hebdige, 1983). La música *reggae* sería una de las expresiones

más interesante de esta "reinención" de la identidad étnica. En las interacciones entre los diversos grupos juveniles, las fronteras étnicas pueden confundirse con las fronteras raciales (entendidas como etiquetas sociales). De los *teds* a los *skinheads*, algunas de las culturas juveniles se articulan como respuesta al "otro", de ahí que a menudo se les culpe de todo comportamiento racista, cuando lo que hacen es expresar abiertamente prejuicios xenófobos que se mantienen latentes en seno de la cultura dominante, actuando como metáforas de la crisis social. Por otra parte, en determinados contextos multiétnicos se dan también procesos de *crealización*, es decir, de creaciones sincréticas fruto de la interacción entre jóvenes de diversos orígenes, como la *microcultura* estudiada por Helena Wolf en Londres (1988). Pero incluso en estos contextos es fundamental la "reinención" de la identidad étnica por parte de los jóvenes.

Culturas juveniles y territorio

A través de la función de territorialidad la subcultura se enlaza en la realidad colectiva de los muchachos, que de esta manera se convierten ya no en apoyos pasivos, sino en agentes activos, La territorialidad es simplemente el proceso a través del cual las fronteras ambientales son usadas para significar fronteras de grupo y pasan a ser investidas por un valor subcultural. Esta es, por ejemplo, la función del fútbol para los *skinheads*. La territorialidad, por tanto, no es sólo una manera mediante la cual los muchachos viven la subcultura como un comportamiento colectivo, sino la manera en que la subcultura se enraiza en la situación de la comunidad (Cohen, 1972: 26-27).

El último de los factores estructurales de las culturas juveniles es el territorio. Aunque puede coincidir con la clase y la etnia, es preciso considerarlo de manera específica. Incluso puede predominar a veces sobre los dos factores citados: en barrios interclasistas, las bandas tienden a ser interclasistas; en barrios interétnicos tienden a ser interétnicas; en ambos casos no hacen más que reflejar las formas específicas que adopta la segregación social urbana. Las culturas juveniles se han visto históricamente como un fenómeno esencialmente urbano, más precisamente metropolitano. La mayor parte de estilos espectaculares han nacido en las grandes urbes de los países occidentales. (Chicago, San Francisco, Nueva York, Londres, París). Pero el origen no determina el destino. En la medida que los circuitos de comunicación juvenil son de carácter universal —*mass media*, rock, moda—, y que problemas como el paro afectan a los jóvenes de diversas zonas, la difusión de las culturas juveniles tiende a trascender las divisiones rural/urbano/metropolitano. Ello no significa que se den el mismo tipo de grupos en un pequeño pueblo, en una capital provinciana o en una gran ciudad, ni que ser punk signifique lo mismo en cada uno de estos territorios. Urgen, en este sentido, análisis compara-

tivos que establezcan correlaciones a nivel nacional e internacional.

La emergencia de la juventud, desde el periodo de posguerra, se ha traducido en una redefinición de la ciudad en el espacio y en el tiempo. La memoria colectiva de cada generación de jóvenes evoca determinados lugares físicos (una esquina, un local de ocio, una zona de la ciudad). Asimismo, la acción de los jóvenes sirve para redescubrir territorios urbanos olvidados o marginales, para dotar de nuevos significados a determinadas zonas de la ciudad, para humanizar plazas y calles (quizá con usos no previstos). A través de la fiesta, de las rutas de ocio, pero también del *graffiti* y la manifestación, diversas generaciones de jóvenes han recuperado espacios públicos que se habían convertido en invisibles, cuestionando los discursos dominantes sobre la ciudad. A nivel local, la emergencia de culturas juveniles puede responder a identidades barriales, a dialécticas de centro-periferia, que es preciso desentrañar. Por una parte, las culturas juveniles se adaptan a su contexto ecológico (estableciéndose una simbiosis a veces insólita entre “estili” y “medio”). Por otra parte, las culturas juveniles crean un territorio propio, apropiándose de determinados espacios urbanos que distinguen con sus marcas: la esquina, la calle, la pared, el local de baile, la discoteca, el centro urbano, las zonas de ocio, etc.

Culturas juveniles y estilo

Las subculturas podrían no haber existido si no se hubiera desarrollado un mercado de consumo específicamente dirigido a los jóvenes. Las nuevas industrias juveniles aportaron los materiales brutos, los bienes, pero no consiguieron —y cuando lo intentaron fracasaron—, producir “estilos” auténticos, en su sentido más profundo. Los objetos estaban allí, a su disposición, pero eran usados por los grupos en la construcción de estilos distintivos. Esto significó, no simplemente tomarlos, sino construir activamente una selección de cosas y bienes en el interior de un estilo, lo cual implicó a menudo subvertir y transformar estos objetos, desde su significado y uso originales, hacia otros usos y significados (Clarke, 1993:54).

Tras analizar las condiciones sociales que constituyen la infraestructura de las culturas juveniles. Es preciso diseccionar las imágenes culturales con que éstas se presentan en la escena pública. Para ello retomaremos más detenidamente el concepto de *estilo*. El *estilo* puede definirse como la manifestación simbólica de las culturas juveniles, expresada en un conjunto más o menos coherente de elementos materiales e inmateriales, que los jóvenes consideran representativos de su identidad como grupo. La mayoría de grupos juveniles comparten determinados estilos, aunque éstos no siempre sean espectaculares ni permanentes (puede hablarse también de estilos individuales, en la medida en que cada joven manifiesta determinados gustos estéticos y musicales y construye su

propia imagen pública).

Para Clarke (1983), la generación de un estilo no puede entenderse como un fenómeno de moda o la consecuencia inducida de campañas comerciales. El tratamiento periodístico ha tendido a aislar objetos sin fijarse en cómo son organizados de una manera activa y selectiva, en cómo son apropiados, modificados, reorganizados y sometidos a procesos de resignificación. Las diversas subculturas juveniles se han identificado por la posesión de objetos; la chamarra de los *teds*, el cuidado corte de pelo y la *scooter* de los mods, las botas y el pelo rapado de los *skinheads*, etcétera. Sin embargo, a pesar de su visibilidad, las cosas simplemente apropiadas o utilizadas por sí solas no hacen un *estilo*. Lo que hace un estilo es la organización activa de objetos con actividades y valores que producen y organizan una identidad de grupo. Todo ello demuestra, como ya había apuntado Monod, lo simplista que es responsabilizar al mercado de la aparición de estilos juveniles:

Los accesorios en el vestir tuvieron el papel de “mediadores” entre los jóvenes y sus ídolos, favorecieron por homología y al mismo tiempo por contigüidad su “identificación”; y cumplieron además la función de un lenguaje simbólico inductor de la comunicación de los fieles. Por ello, decir estilo, género o moda, es decir demasiado poco. Se trata de un sistema integrado de comunicación infraverbal. O sea: de una “cultura” (Monod, 1871:141).

Para analizar como se construye un estilo pueden utilizarse dos conceptos de la semiótica, a saber: *bricolage* y *homología*:

a) El concepto de *bricolage* sirve para comprender la manera en que objetos y símbolos inconexos son reordenados y recontextualizados para comunicar nuevos significados. Se trata de un concepto que Lévi-Strauss (1971) aplicó al “pensamiento salvaje”, refiriéndose a un sistema total de signos compuestos por elementos heteróclitos que provienen de un repertorio ya existente:

El *bricoleur* es capaz de ejecutar un gran número de tareas diversificadas, pero a diferencia del ingeniero, no subordina ninguna a la obtención de materias primas y herramientas: su universo instrumental está cerrado y sus reglas del juego consisten en arreglarse con los medios de a bordo, es decir, un conjunto finito de herramientas y materiales, heteróclitos por demás, porque la composición del conjunto no está en relación con el proyecto del momento, ni de hecho con ningún proyecto particular, sino que es el resultado contingente de todas las ocasiones que se han presentado para renovar o enriquecer el estoque o de mantenerlo con residuos de construcciones y reconstrucciones anteriores (Lévi-Strauss, 1971: 35-36).

En el caso de los estilos juveniles, esta resignificación se puede alcanzar por medios diversos. Una manera consistió en invertir los significados dados, combinando, en un código diferente o secreto generado por la misma subcultura, objetos tomados prestados en un sistema previo de significados (véase, por ejemplo, el uso de las cruces gamadas por parte de los *punks*). Otra manera consistió en modificar objetos producidos o usados anteriormente por otros grupos sociales (véase, por ejemplo, la utilización del vestido eduardino por parte de los *teds*). Otra manera consistió en exagerar un significado dado (véase, por ejemplo, la "fetichización" de la apariencia por parte de los *mods*). Y también la de combinar formas de acuerdo con un lenguaje o código "secreto", la clave del cual sólo la poseen los componentes del grupo (por ejemplo, el lenguaje *rastra* de los *rudies* afrocaribeños). (Clarke, 1983:177).

b) El concepto de homología refiere la simbiosis que se establece, para cada subcultura particular, entre los artefactos, el estilo y la identidad del grupo. El principio generativo de creación estilística proviene del efecto recíproco entre los artefactos o textos que un grupo usa y los puntos de vista y actividades que estructura y define su uso. Esto identifica a los miembros de un grupo con objetos particulares que son, o pueden hacerse "homólogos" con sus intereses focales. Willis (1978) señala, por ejemplo, la clara homología entre el intenso activismo, identidad de grupo, rechazo a la introspección, amor a la velocidad y al alcohol de los *motor-bike boys*, y su pasión por el primitivo *rock & roll*. O la que se da entre la dejadez, la laxa afiliación grupal, el gusto por la introspección, el amor a las drogas "perceptivas" de los *hippies* y su música preferida (rock californiano, psicodelia, etcétera). La adaptación de las botas, los pantalones vaqueros y el corte de pelo en sintonía con las concepciones *skins* de "masculinidad", "dureza" y "obrerismo". Los nuevos significados emergen porque los "fragmentos" dispersos de que se componen, tomados de aquí y de allá, se integran en un universo estilístico nuevo, que vincula a objetos y símbolos a una determinada identidad de grupo (Hall y Jefferson, 1983:53).

¿Qué elementos integran el repertorio del *bricoleur*? En su último libro (Commons Culture, 1990), Willis analiza las formas de creatividad simbólica de los jóvenes en la vida cotidiana. El autor descubre las múltiples e imaginativas vías mediante las cuales los muchachos usan, humanizan, decoran y dotan de sentido a sus espacios vitales y a sus prácticas sociales: el lenguaje, la producción y audición de música, la moda la ornamentación corporal, el uso activo y selectivo de los medios audiovisuales, la decoración de la propia habitación, los rituales del noviazgo, el juego y las bromas con los amigos, las rutinas de ocio, el deporte, la creatividad artística, etcétera. Lejos de ser algo arbitrario, la búsqueda de expresividad cultural en estos ámbitos microsociales, en una era de crisis económica y de valores, puede ser crucial en la recreación de las identidades individuales y colectivas de los jóvenes. Así pues, la noción "cultura corriente" resalta el papel de los

jóvenes como *activos productores de cultura*, y no solo como receptores pasivos de la cultura institucional y masiva (Willis, 1990: 2).

El estilo constituye, pues, una combinación jerarquizada de elementos culturales (textos, artefactos, rituales), de los que pueden destacarse los siguientes:

a) *Lenguaje*. Una de las consecuencias de la emergencia de la juventud como nuevo sujeto social es la aparición de formas de expresión oral características de este grupo social en oposición a los adultos: palabras, giros, frases hechas, entonación, etcétera. Para ello los jóvenes toman prestados elementos de sociolectos anteriores (habitualmente de *argots* marginales, como el de la droga, el de la delincuencia y el de las minorías étnicas), pero también participan en un proceso de creación de lenguaje. El uso de metáforas, la inversión semántica y los juegos lingüísticos (como el *verlan*: cambiar el orden de las sílabas) son procedimientos habituales. A veces los *argots* juveniles abarcan amplias capas de la población (como sucedió con el lenguaje del *rollo* de la Barcelona de los sesenta o el lenguaje *pasota* de la movida madrileña). Otras veces son lenguaje iniciáticos para colectivos más reducidos, que después se difunden (como sucedió con el "lenguaje de la onda" de los *jipitecas* mexicanos o el "caló" de los *chavos banda*). En cualquier caso, el *argot* de cada estilo refleja las experiencias focales en la vida del grupo (los términos *Turn on*, *turn in and drop out* expresaban una determinada visión de la vida y del mundo). Las frases *hippies* constituyen una jerga completa, obtenida eclécticamente de la cultura de los negros, del jazz, de las subculturas de homosexuales y drogadictos, del lenguaje idiomático de la calle y de la vida bohemia (Hall, 1977: 15; Rodríguez, 1989; Hernández, 1991).

b) *Música*. La audición y la producción musical son elementos centrales en la mayoría de estilos juveniles. De hecho, la emergencia de las culturas juveniles está estrechamente asociada al nacimiento del *rock & roll*, la primera gran música generacional: a diferencia de otras culturas musicales anteriores (incluso el jazz), lo que distingue al rock es su estrecha integración en el imaginario de la cultura juvenil: los ídolos musicales "son muchachos como tú", de tu misma edad y medio social, con parecidos intereses. Desde ese momento, la música es utilizada por los jóvenes como un medio de autodefinición, un emblema para marcar la identidad de grupo. Fueron sobre todo los *mods* los primeros que usaron la música como un símbolo exclusivo, a través del cual distinguirse de los jóvenes conformistas: la música está en la base de la conciencia, creatividad y arrogancia. La evolución de las subculturas se asocia a menudo a tendencias musicales: Elvis y los *teds*, los *Who* y los *mods*, el *reggae* y los *rastafarianos*, el *Folk*, la psicodelia y los *hippies*, los *Sexs Pistols* y los *punks*, *Public Enemy* y los *rappers*, *Iron Maiden* y los *heavies*, etcétera. Aunque otras veces la identificación entre música y estilo sea menos evidente: mientras los primeros *skinheads* eran partidarios de *ska*, luego surgió la *oi music* y en la actualidad no existe una única tendencia musical que los identifique como grupo. Es im-

portante señalar que la mayor parte de los jóvenes hacen un uso selectivo y creativo de la música, que escuchan en la radio, el tocadiscos o asistiendo a conciertos. Pero también es importante su participación en la creación musical: numerosas bandas juveniles pasan a ser bandas rocanroleras (ello es importante, por ejemplo, en el fenómeno *hardcore* asociado al *punk*). (Frith, 1982; Bondi, 1984; Aguilar *et al.*, 1993).

c) *Estética*. La mayor parte de los estilos se han identificado con algún elemento estético visible (corte de pelo, ropa, atuendos, accesorios, etcétera): el vestido Eduardiano de los *teds*, el tupé y la cazadora de los *rockers*, los trajes a medida de los *mods*, la cabeza rapada y botas militares de los *skinheads*, los vestidos floreados y las melenas de los *hippies*, el *deadlook* de los *rastras*, los alfileres y mohicanos de los *punks*, etcétera. Pero no deben confundirse las apariencias con los actores: raramente se trata de uniformes estandarizados, sino más bien de un repertorio amplio que es utilizado por cada individuo y por cada grupo de manera creativa. Lo que comparten la mayoría de los estilos, eso sí, es una voluntad de marcar las diferencias con los adultos y con otros grupos juveniles. Aunque los accesorios se consigan a menudo en el mercado, otras veces son producidos artesanalmente por los propios jóvenes, e incluso se consiguen en circuitos comerciales alternativos generados por las subculturas (los *drugstores* y puestos callejeros *hippies*, el tianguis de los *chavos banda mexicanos*, etcétera). Aunque sólo una pequeña minoría de jóvenes adopta el uniforme completo de los estilos, son muchos los que utilizan algunos elementos y les atribuyen sus propios significados. Algunos estilos subculturales se convierten en fuente de inspiración para el conjunto de los jóvenes, marcando las tendencias de la moda de toda una generación (como sucedió con algunos elementos de la moda *hippie* y del *punk*). Pero la universalización del estilo es sin duda un arma de doble filo, porque facilita su aprobación comercial, que lo descarga de cualquier contenido contestatario (Clarke, 1983; Delaporte, 1982; Willis, 1990).

d) *Producciones culturales*. Los estilos no son receptores pasivos de los medios audiovisuales, sino que se manifiestan públicamente en una serie de producciones culturales: revistas, *fanzines*, *graffitis*, murales, pintura, tatuajes, video, radios, libros, cine, etcétera. Estas producciones tienen una función interna (reafirmar las fronteras de grupo), pero también externa (promover el diálogo con otras instancias sociales y juveniles). Para ello aprovechan los canales convencionales (medios de comunicación de masas, mercado), o bien canales subterráneos (revistas, *underground*, radios libres). Una de sus funciones es precisamente invertir la valoración negativa que se asigna socialmente a determinados estilos, transformando el estigma en emblema; las marcas del grupo encontradas a través del estudio de los diferentes productos comunicacionales se constituyen en resistencia a la descalificación. Los ejemplos más espectaculares son los *graffitis* neoyorkinos, los murales *cholos* y los *fanzines*, que se han convertido en emblema de una cultura juvenil internacional-popular (Reguillo, 1991; Arteaga, 1995).

e) Actividades focales. La identificación subcultural se concreta a menudo en la participación en determinados rituales y actividades focales, propias de cada banda o estilo; la pasión por las *scooter* de los *mods*, el partido de fútbol de los *skinhead*, el consumo de marihuana de los *hippies*. Habitualmente, se trata de actividades de ocio. La asistencia a determinados locales (*pubs*, discotecas, bares, clubes) o la ejecución de determinadas rutas (la zona "pija" frente a la zona "progre") pueden determinar las fronteras estilísticas. A veces estas actividades focales se confunden con el estilo mismo: *skutters*, *breakers*, *graffers*, *taggers*, etcétera (Flores, 1986; Hall y Jefferson, 1983).

Por último, es preciso recordar que los estilos distan mucho de ser reconstrucciones estáticas: la mayor parte experimentan ciclos temporales en que se modifican tanto las imágenes culturales como las condiciones sociales de los jóvenes que los sostienen. Su origen suele deberse a procesos sincréticos de fusión de estilos previos; a continuación experimentan procesos de *difusión* en capas sociales y territoriales más amplias que las originales, así como la *fisión* en tendencias divergentes; también padecen procesos de etiquetación por parte de los medios de comunicación, que los presentan en forma simplificada apta para el consumo de masas, así como de los agentes del control social, que los asocian a determinadas actividades desviadas. Pueden experimentar periodos de apogeo, de reflujo, de obsolescencia e incluso de revitalización (*revivals*). Pero en la mayoría de los casos, su vida acostumbra a ser corta, y no influye en más de una generación de jóvenes. En el proceso, la forma y los contenidos originales pueden experimentar diversas metamorfosis (véase, por ejemplo, la apropiación del estilo *skinhead* por parte de grupos neonazis, o el *revival mod* protagonizado por jóvenes clasemedieros).

Así pues, no puede hablarse de un estado "auténtico" en que el estilo no estaría contaminado, puesto que desde su origen la creación estilística es sincrética y multifacética.

La metáfora del reloj de arena

El marco conceptual trazado puede sintetizarse mediante una imagen gráfica que revela una metáfora: las culturas juveniles pueden representarse como un reloj de arena. En el plano superior se sitúan la cultura hegemónica y las culturas parentales, con sus respectivos espacios de expresión (escuela, trabajo, medios de comunicación, familia y vecindario). En el plano inferior se sitúan las culturas y microculturas juveniles, con sus respectivos espacios de expresión (tiempo libre, grupo de iguales). Los materiales de base (la arena inicial) la constituyen las condiciones sociales de generación, género clase, etnia y territorio. En la parte central, el estilo filtra estos materiales mediante las técnicas de la homología y del *bricolage*. Las imágenes culturales resultantes (la arena filtrada) se traduce en lenguaje, estética, música, producciones culturales y actividades focales. La metáfora del reloj de arena sirve para ilustrar el carácter histórico (temporal) de las cul-

turas juveniles. Y también pone de manifiesto que las relaciones no son unidireccionales: cuando la arena ha acabado de verterse, se da la vuelta al reloj, de manera que las culturas y microculturas juveniles muestran también su influencia en la cultura hegemónica y en las culturas parentales.

[...]

Las culturas juveniles en México*

Carlos Feixa

*Temblamos de frío y de odio
pero estamos juntos
y somos lo mismo que todos temen.
No queremos a nadie ni a nosotros
Nos duele nuestra vida y la de los otros,
Mejor morir pronto.*

Los Panchitos

El estudio de la juventud en México

Paradójicamente para un país tan joven en términos demográficos como México (Yáñez, 1987), las investigaciones sobre la juventud no han adquirido carta de naturaleza hasta épocas recientes. Los primeros intentos de aproximación científica al sector juvenil están conectados con el movimiento insurreccional de 1968, y se concentraron en el análisis de los jóvenes estudiantes de clase media, las élites intelectuales y los grupos radicales que conformaron los movimientos políticos (Cabañas, 1988; Arteaga, 1996).

Desde mediados de los años ochenta, la emergencia de los "chavos banda" en la ciudad de México y de los "cholos" en la frontera norte ha suscitado un creciente interés. Los primeros estudios, de carácter sociológico y psicológico, se caracterizan por el peso de los paradigmas criminalistas, sin que puedan distinguirse con claridad de las visiones sensacionalistas y satanizadoras de los medios de comunicación, que identificaban el fenómeno de las bandas con la delincuencia o con problemas de desarrollo psicosocial. El ejemplo más relevante es el libro *¿Qué transa con las bandas?* de Jorge García Robles (1985), que recoge un total de seis autobiografías de jóvenes pandilleros. A pesar de que en la contraportada de la última edición se afirma que el libro "se ha convertido ya en un clásico al lado de *Los hijos de Sánchez*", se trata de una visión sesgada que recupera las viejas tesis del rencor social como origen de la agrupación en bandas:

Las bandas juveniles están formadas por adolescentes resentidos que unen su rencor social al apetito natural transgresor de su edad; que necesitan vengarse

* En *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*, México, SEP-Causa Joven (Jóvenes, 4), 1998, pp. 94-111.

de una sociedad que los ha menospreciado y orillado a vivir una violencia cotidiana que se manifiesta en variadas formas (1985-246).

En realidad, todas las entrevistas fueron realizadas en la cárcel y, más que hablar de las bandas, se alude a las subculturas de la delincuencia.

En el otro extremo, se sitúan diversos trabajos que presentan a las bandas como "sujeto emergente", depositarias de una capacidad impugnadora del orden establecido. Muestra de esta aproximación son los trabajos coordinados por Francisco A. Gomezjara, *Las bandas en tiempos de crisis* (1987), donde se destacan los aspectos contestatarios y autogestivos de las bandas:

La pandilla resulta ser una forma de organización social que desborda el ámbito familiar escolar-recreativo de la pandilla tradicional de las metrópolis para ubicarse en el centro de la tela de araña de la crisis general del contexto urbano. No significa tampoco que sea una mera continuidad pasiva de este proceso, sino que precisamente por constituirse en un actor beligerante, es que se le sataniza (1987:18).

Merece destacarse también la tesis de licenciatura presentada en la Escuela Nacional de Antropología e Historia por A. Alarcón, F. Henao y R. Montes, *Bandas juveniles en una zona industrial de la ciudad de México* (1986). Los autores se plantearon "si las bandas podían ser válidas para un estudio antropológico... aunque para el colectivo del taller parecía un tema no muy aceptable". Uno de los integrantes del taller les facilitó el contacto con los Charck's, una banda de la delegación Álvaro Obregón, una zona suburbana al occidente de la ciudad de México. En la definición inicial, se dibujan los supuestos que guiaron a los autores en su búsqueda:

Planteamos a las bandas como entretejidos sociales de poder y de saberes locales, generadores de vínculos contestatarios y con propósitos sólo para ellos; y como un producto más de la cultura económica actual. No se trata de grupos, comunidades o clases sociales nuevas, mucho menos de manifestaciones políticas con respuestas conscientes y organizadas. Se trata de un sector juvenil que, desde sus propios espacios urbanos, resiste localmente ante las imposiciones o disposiciones del Estado y la sociedad civil, es decir, que la subversión de la banda es su esencia corrosiva, para ella el cambio social interesa desde su propia conciencia de ser banda, o del sentir de cada uno de los jóvenes que la conforman (Alarcón, Henao, Montes, 1986:8).

La opinión contraria es sostenida por Jorge Cano (1991), a partir de un trabajo basado en una rica investigación-acción con bandas juveniles de Naucalpan, Estado de México. Para el autor, la dimensión contestataria y moderna de la banda es sólo un dis-

fraz que esconde los valores de la cultura tradicional, es decir, las culturas parentales, los valores religiosos, sexuales y políticos de los migrantes campesinos.

Tras la apariencia de movimiento contracultural, opuesto a los códigos y valores establecidos, se esconden las permanencias, las continuidades y la reproducción de las pautas tradicionales heredadas de la familia y su ambiente (...) La cara moderna de la banda, su aspecto cosmopolita, no es más que la máscara que esconde los patrones tradicionales de comportamiento de la sociedad mexicana, como su apego a las tradiciones religiosas, ya sean éstas peregrinaciones, mañanitas a la Virgen o fiestas a su santo patrón, la reproducción de familias extensa, el compadrazgo y redes de parentesco y amistad amplias, pero que no van más allá de la comunidad, no son más que formas culturales tradicionales que se reproducen en un contexto urbano... (Cano, 1991:71-72).

Desde finales de los años ochenta han aparecido diversos trabajos que se esfuerzan por dar cuenta de la capacidad creativa de las bandas, sin caer en la mistificación, ubicándolas al mismo tiempo en un determinado contexto sociocultural. José Manuel Valenzuela, en *¡A la brava ese!* (1988), analiza el fenómeno del *chολismo* en la frontera norte. Utilizando categorías gramscianas, el autor se esfuerza por relacionar las culturas juveniles con la clase social y las migraciones. La frontera como elemento catalizador del proceso de transculturación y la crisis económica, son factores que propician que al *chολismo*, surgido en los barrios chicanos de Los Ángeles, cobre forma y estilo en urbes como Tijuana y Ciudad Juárez, difundiéndose más tarde a otras ciudades mexicanas. Valenzuela disecciona el "mito del *Cholo*" presentado por la prensa amarilla, y lo contrasta con la vida cotidiana de los "barrios *cholos*", documentando la creatividad cultural que surge de los mismos. El autor concluye su análisis comparando a los *cholos* con los *chavos* banda del DF:

Las coincidencias entre cholos y bandas son identificables: organización sustentada en el predominio territorial, utilización del cuerpo y la vestimenta como elementos de identificación-diferenciación; adopción de un lenguaje común con el cual se encuentran familiarizados; adopción de elementos machistas exacerbados; búsqueda de espacios de poder; desarrollo de tendencias autodestructivas; uso y abuso de drogas; unidad como recurso de resistencia a la sistemática represión institucional; identificación con ciertos ritmos musicales. Son culturas de sobrevivencia, de escasez, de indefensión. Es la manera elemental, pedestre, de respuesta ante la crisis estructural que les ha tocado vivir (Valenzuela, 1988:214).

El libro de Rossana Reguillo, *En la calle otra vez* (1991), aporta novedades intere-

santes desde el punto de vista teórico y metodológico. Se trata de un estudio centrado en los usos de la comunicación por parte de los jóvenes, que avanza entre la antropología y la semiología, basado en un trabajo de campo con una banda chola de Guadalajara. El análisis de las condiciones de producción, circulación y consumo de determinados elementos de la banda como vestimenta, *caló*, boletines, *placazos*, programas de radio y tatuajes, demuestra la enorme capacidad creativa de la banda:

La banda es ante todo la posibilidad de pronunciar un nosotros, una organización informal que posee sus propias normas, rutinas y representaciones. Está en posesión, por tanto, de un discurso relativamente controlado sobre la realidad, discurso que se expresa a través de diferentes medios, códigos, géneros y formatos (...) Este nosotros tiene una configuración espacio-temporal particular a partir de la cual simultáneamente se construye y se defiende la identidad que se objetiva en el empleo de símbolos emblemáticos como el atuendo, unos códigos "secretos" (alfabeto y *caló*), actitudes corporales, tatuajes y productos comunicativos que hablan de un mundo profundamente contradictorio donde se mezclan la resistencia, la sumisión, la liberación y la alienación; la banda es ambigua por definición, contiene en sí misma los gérmenes de la emancipación social al tiempo que contiene los de la alienación (Reguillo, 1991:238-240).

Otro de los ámbitos interesantes de investigación es el referente al argot, en el que se ubican los trabajos de José Antonio Flores (1990) y de Laura Hernández (1991), quienes han intentado desentrañar las metáforas presentes en el lenguaje de los chavos banda y la compleja historia cultural del *caló*:

Las palabras que se usan en el *caló*, y que las percibimos como neologismos de reciente creación, son muy antiguas y, curiosamente, su significado casi no se ha modificado. Esto podría indicarnos que las características de la marginalidad y los marginales pueden cambiar a lo largo del tiempo, pero la fuerza del lazo que une a los transgresores se mantiene inalterado. (Hernández, 1996:108)

Finalmente, cabe destacar el trabajo de Mariñas Urteaga (1990) sobre la relación entre el rock y las identidades juveniles urbanas. La autora propone abordar al rock como un campo cultural, como una de las instancias privilegiadas de interpretación de las identidades juveniles urbanas. Desde un punto de vista etnográfico, su análisis se basa en un prolongado trabajo de campo con colectivos *punks* del DF y de Ciudad Netzahualcóyotl, gracias al cual reconstruye los circuitos subalternos de creación, circulación y consumo. El rock aparece en México como una mercancía producida por las industrias culturales nativas para el entretenimiento de los jóvenes de las clases opulentas. La propagación de la *onda jipiteca* la llevó a ser un vehículo de expresión de rechazo social de secto-

res medios. La represión que siguió al Festival de Avándaro convirtió al rock en una expresión subterránea, siendo adoptado como cultura subalterna en las colonia urbano-populares.

La larga noche del rock mexicano puede considerarse como el momento de su renacimiento y crecimiento como cultura popular subalterna entre y desde los barrios, las colonias y las escuelas clasemedieras y populares del DF (...) A finales de los ochenta, el movimiento rockero mexicano es lo que es por la reafirmación de uno de los aspectos inherentes a su origen histórico internacional, el de ser vehículo/interlocutor de las experiencias, sentimientos y problemas de sectores juveniles mayoritariamente clasemedieros y populares urbanos. Hoy, no hay tema que [...] se relacione con las vivencias de los jóvenes tan diversos en una ciudad masiva como el DF que no haya sido cantado por el rock hecho en casa (Urteaga, 1990:8).

En la última década, los estudios han crecido en cantidad y en calidad, aunque persisten ciertas lagunas. Desde el punto de vista teórico, los marcos explicativos continúan siendo endebles, con escasas referencias a las corrientes internacionales más sugerentes; por ejemplo, la escuela de Birmingham es desconocida. Desde el punto de vista metodológico, la riqueza de las aproximaciones etnográficas ha conllevado algunos problemas: las historias de vida se han utilizado fundamentalmente para recabar datos objetivos o ilustraciones sensacionalistas; y la observación participante ha hecho perder a algunos investigadores el contexto macrosocial en el que se ubican las bandas; tampoco se ha profundizado suficientemente en las raíces históricas del fenómeno (un estudio de historia oral sobre diversas generaciones juveniles podría aportar datos muy interesantes). En general, se ha tendido a menospreciar la diversidad de identidades juveniles presentes en México: el estudio de lo "marginal" se ha impuesto sobre el estudio de lo "normal": tenemos muchos datos sobre drogas y violencia, pero pocos hegemónicos; se cuenta por centenares los estudios sobre chavos banda, pero no conozco ninguno sobre los chavos "fresa", lo masculino se privilegia sobre lo femenino: sabemos mucho de los machines, pero poco de las quinceañeras; los metropolitanos es preferido sobre lo provinciano: conocemos muy poco sobre la identidad de las jóvenes indígenas, jóvenes campesinos o de ciudades medias. Algunos trabajos recientes (Govela, 1996; Lorenzo; 1994; Marcial, 1996; y las últimas aportaciones de Valenzuela, 1991, 1993; Reguillo, 1993; y Urteaga, 1995, 1996a), son fructíferos intentos en esta dirección.

Olvidados y palomillas

Las grandes ciudades modernas, Nueva York, París, Londres, esconden tras sus magníficos edificios hogares de miseria, que albergan niños malnutridos, sin higiene, sin

escuela, semillero de futuros delincuentes. La sociedad trata de corregir ese mal, pero el éxito de sus esfuerzos es muy limitado. Sólo en un futuro próximo podrán ser reivindicados los derechos de los niños y del adolescente, para que sean útiles a la sociedad. México, la gran ciudad moderna, no es excepción a esta regla universal, por eso esta película basada en hechos de la vida real no es optimista, y deja la solución del problema a las fuerzas progresivas de la sociedad (*Los olvidados*, Luis Buñuel, 1980: 5).

Estrenada en 1950, *Los olvidados* es una de las primeras películas de la etapa mexicana de Luis Buñuel. Cuenta el director que en sus primeros tiempos ociosos en la ciudad de México se dedicó a pasear por los bajos fondos presenciando el fenómeno de la proliferación de pandillas callejeras, un mundo de privaciones y desamor que inspiró su filme. Para ello se documentó en los archivos de un reformatorio y escogió a actores no profesionales. A diferencia de otras películas que se habían ocupado de la juventud marginal, Buñuel supo huir del inevitable tono moralizador imperante, implicando al espectador en un trágico fresco del suburbio. Y es que no era habitual ver retratados en el cine los escenarios contrastantes de la pobreza urbana, que ponían de manifiesto el costo humano del proceso acelerado de migración rural-urbana y de crecimiento urbano que vivió la ciudad de México desde los años cuarenta. Los jóvenes pandilleros eran, pues, la cara oculta del sueño mexicano. Como “perros sin collar” andaban perdidos y olvidados. Olvido culpable por parte de las instituciones y de las agencias oficiales. Olvido cómplice por parte de la literatura y las ciencias humanas (solamente la policía y la prensa sensacionalista se “acordaban” periódicamente de ellos). Buñuel consigue rescatar las claves ocultas tras este olvido: formas de sociabilidad generacional sustitutorias de la familia, lenguaje particular (el *caló*), vestimenta característica, apropiación del espacio urbano, liderazgo, consensual, uso del tiempo libre, integración a través del conflicto, etcétera. Claves semejantes a las analizadas por los autores de la escuela de Chicago que se habían ocupado de los *street gangs* de las ciudades norteamericanas, una década atrás (el poeta Jacques Prévert, en un encendido elogio del filme, definía a los protagonistas como “pequeñas plantas errantes de los suburbios de la ciudad de México, prematuramente arrancadas del vientre de su madre, del vientre de la tierra y de la miseria”). Pero al centrarse en la truculenta psicología de muchachos como *El jaibo*, el cineasta tendió a ignorar las relaciones que los “olvidados” mantenían con las instituciones y con el poder, que en buena medida explicaban su ubicación en la sociedad urbana mexicana.

El retrato de Buñuel guarda notables paralelismos con los trabajos que Oscar Lewis desarrollaría pocos años después en los mismos escenarios y que desembocarían en su célebre noción de “cultura de la pobreza”. También Lewis pretendía hacer una obra de denuncia social, rescatando del olvido académico la vida de los pobres de la gran ciudad, exponiendo con tonos realistas sus dramas personales y sociales. Y también Lewis tendió a explicar su situación en términos psicológicos y culturales. Me interesa señalar, sin em-

bargo, que el autor se fijó desde un principio en la persistencia de las pandillas entre los pobres. De hecho, la existencia de “palomillas” era una de las características concomitantes de la *cultura de la pobreza*: “la existencia de pandillas del vecindario, que rebasan los límites del barrio” es señalada como uno de los escasos signos de autoorganización de los pobres, más allá de la familia (1986:112-113). Describiendo el ambiente de las vecindades del centro de la ciudad de México a mediación de los años cincuenta el antropólogo norteamericano observaba:

Los jóvenes asisten a las mismas escuelas y pertenecen a la “palomilla” de la Casa Grande, guardan una amistad de toda la vida y son leales entre sí. Los domingos por la noche en algunos de los patios, suele haber bailes, organizados por los jóvenes a los cuales asisten personas de todas las edades... Son relativamente frecuentes las peleas callejeras entre las “palomillas” (Lewis, 1986:567-568).

Así, pues, ni el fenómeno de las bandas juveniles ni las imágenes estigmatizantes sobre las mismas, son algo completamente nuevo en la historia de México, aunque su emergencia en los años ochenta nos indican el nacimiento de nuevas metáforas sociales, cada vez más persistentes. Para trazar un panorama sobre las mismas, recorreremos algunos de los factores estructurantes reseñados con anterioridad; las identidades generacionales, de clase, de género, étnicas y territoriales que manifiestan algunos estilos juveniles presentes en el México contemporáneo.

Pachucos y cholos

Como es sabido, los “pachucos” son bandas de jóvenes, generalmente de origen mexicano, que viven en las ciudades del sur [de Estados Unidos] y que se singularizan tanto por su vestimenta como por su conducta y su lenguaje. Rebeldes instintivos, contra ellos se ha cebado más de una vez el racismo norteamericano. Pero los “pachuchos” no reivindican su raza ni la nacionalidad de sus antepasados. A pesar de que su actitud revela una obstinada y casi fanática voluntad de ser, esa voluntad no afirma nada concreto, sino la decisión —ambigua, como se verá— de no ser como los otros que los rodean. El “pachuco” no quiere volver a su origen mexicano; tampoco —al menos en apariencia— desea fundirse en la vida norteamericana. Todo en él es impulso que se niega a sí mismo, nudo de contradicciones, enigma (...) Queramos o no, estos seres son mexicanos, uno de los extremos a que puede llegar el mexicano (Paz, 1990: 13).

En la película *Zoot Suit*, del director chicano Luis Valdez (1981) se relata la historia de *Henry Reyna*, un joven mexicano-americano detenido en 1942 bajo la acusación de homicidio, el mismo día en que se había alistado en la Marina. El filme empieza en un *dancing club* de Los Ángeles, donde la pandilla de *Henry* baila alocadamente al ritmo del

mambo, del *boggie boggie* y del *swing*. Hablan un extraño *caló*, mezcla de *spanglish* y *argot* marginal, y van vestidos de manera un tanto extravagante. Los muchachos llevan sombrero de ala ancha con una pluma al costado, melena por atrás cortada en cuadro, americana larga con anchas hombreras, camisa negra o rosa, un cinturón con hebilla grande, pantalones con bordes apretados en torno a los tobillos, zapatos pesados de suela volada, se trata del famoso vestuario *zoo-suit* parecido al utilizado por los negros de Harlem. Las muchachas usan cabello corto o copete estilo "rata", suéter, falda corta, medias rayadas y zapatillas o "balerinas". Todos ellos son "pachuchos", característica subcultural juvenil difundida a principios de los cuarenta entre la segunda generación de emigrantes mexicanos a las ciudades de California. Tras discutir con otra pandilla de blancos, algunos *marines*, acuden a una fiesta donde se produce un asesinato. Pese a la falta de pruebas, Henry es apresado, juzgado y declarado culpable. La película relata hechos reales, que llevaron a los "pachucos" al primer plano de la escena pública. El proceso, totalmente amañado, supuso una grave agresión a los derechos de las minorías y marcó la criminalización de los "pachucos". El fiscal llegó a atribuir su agresividad "al elemento indio que ha venido a Estados Unidos en gran número, el cual, a causa de sus antecedentes culturales y biológicos, era propenso a la violencia, todo lo que sabe y siente es deseo de usar un cuchillo o cualquier arma letal" (citado en Valenzuela, 1988:43-44).

La imagen del "pachuco" se convirtió en un demonio popular para la sociedad angloamericana. Pero entre los mexicanos pasó a ser un símbolo de identidad nacional. Octavio Paz les dedicó el primer capítulo de *El laberinto de la soledad* (1950). En "el pachuco y otros extremos", el autor describe su llegada a Los Ángeles en los años cuarenta, donde ya vivían más de un millón de "chicanos". En el aire flotaba una "mexicanidad" que se veía reflejada de manera nítida en la actitud vital y el "disfraz" usado por las bandas callejeras de jóvenes "pachuchos" que habían proliferado en los años anteriores. Entre la cultura de origen y la de destino, entre los deseos de diferenciarse y asimilarse, entre la infancia y la vida adulta, el "pachuquismo" le parecía una "solución híbrida" a la anomia social. Es ya clásica la interpretación que hace de ellos como "uno de los extremos a los cuales puede llegar el mexicano", respuesta distorsionada y hostil frente a una sociedad que los rechaza. Intento, también, de recrear una "identidad" que ya no pueden buscar en la comunidad de origen, identidad que se convierte en disfraz que lo protege y, al mismo tiempo, lo destaca y aísla; lo oculta y exhibe" (1990:14). Se instrumenta toda una serie de procesos de represión/asimilación en los que Paz ha visto la inevitable "redención" del "pachuco". Pero al mismo tiempo la imagen se vuelve prestigiosa: el estigma se transforma en emblema. Y el estilo se difunde rápidamente por el sur de Estados Unidos, las ciudades de la frontera norte y la misma ciudad de México. El "pachuco" es símbolo de un tiempo y de un país: la identidad mexicana en los inicios de la urbaniza-

ción, de los procesos migratorios, de la cultura de masas; su resistencia es también la de todo un país a dejarse asimilar. Por ello los actuales chavos banda reivindican su huella como un precedente generacional. Dice Ome Toxtli, un chavo de Neza:

En los cuarenta, cuando mis padres eran bien morritos, había pachuchos; pantalones bonbachones, con la cadena por acá, el sombrero de gángster, los sequísimos enormes, que te quedaban bien de los hombros, pero larguísimos, unas mangas así flojas, camisas blancas, con un lunar aquí pintado. Los pachucos pandilleros de los cuarentas pero al norte del país. Es una reacción de la mezcla de culturas, es el encontrón de las culturas, yo creo que surgió como consecuencia de las broncas fronterizas después de la revolución: la toma del Chamizal, luego que lo devuelven, que los villistas o los cristeros regresaban a los gabachos a su tierra a punta de plomazos y todo eso. Los pachucos cuidaban la frontera como nadie (Ome Toxtli).

A finales de los sesenta, los miembros de bandas chicanas adoptaron un nuevo estilo de vestir, hablar, moverse, tatuarse y hacer graffitis, heredero del estilo "pachuco", llamado "cholo", término utilizado tradicionalmente en diversas partes de Latinoamérica para designar a los indígenas parcialmente aculturados. Los "cholos" serían objeto de procesos similares de "satanización", no exentos de racismos, y de difusión de sus características a través de la frontera y en diversas ciudades mexicanas. En la reciente investigación de un antropólogo chicano, Diego Vigil, sobre las bandas juveniles en los barrios mexicano-americanos del sur de California (1990) se demuestra cómo su persistencia —a veces a lo largo de décadas— en el marco circunscrito del barrio, impide considerarlas un hecho coyuntural. Cumpliendo funciones sustitutivas de la familia, la escuela y la ley, las bandas de jóvenes chicanos constituyen uno de los principales instrumentos con que cuenta la segunda generación de emigrantes mexicanos a Estados Unidos para constituir su precaria identidad social. No es de extrañar pues su carácter sincrético, mestizo, mezcla de vestimentas y gustos musicales a veces irreconciliables (del rock a la música ranchera, del tatuaje al escapulario). Un joven zapoteco emigrado a Los Ángeles cuenta sobre ellos:

Los "cholos" a veces son nacidos de allá, o a veces son jovencitos que emigran de aquí y van ahí y se unen con los "cholos". Ellos tienen su léxico, sus chiflidos, sus signos, todo eso los identifica. Cuando hay alguien que no se identifica, ya saben que es enemigo. Quieren expulsar sus energías de juventud, quieren ser agresivos, de los 15 a los 18 quieres desatar la agresividad, hacer ejercicios bruscos. A veces no hallan trabajo, buscan la unión en grupo, que sean afines a los gustos de ellos. Se visten de la misma manera: pantalones holgados, camisa muy holgada, un pañuelo (se lo amaran a la cabeza), un sombrero, o se ponen

lentes negros, o se cortan dejando colitas, o se cortan pelón. Hay muchos estilos. Tatuajes: de protesta, panoramas, chicas, lágrimas, la virgen de Guadalupe, en general se los pintan en el corazón, y a veces se dibujan una culebrita. Incluso el carro que usan es diferente; tiene llantitas anchas, sus faros diferentes, está pintado la mitad de cada color, mucho ruido. Les gusta la música ruidosa: *heavy music*, la que usan los negritos, esa que nomás es hablar, música que se baila en la calle, callejera. Hablan spaninglish. Es una mezcla. Luego cuando hablan tienen que hacer movimientos, es una especie de sonsonete. Eso también lo usan los negros. Se mecen, incluso para caminar tienen que ir con las manos balanceándose. Toman cosas del negro, del blanco y del mexicano. Ahora existen "cholos" que andan de tres colores: tienen negritos, tienen blancos y tienen mexicanos (Ric).

Chavos banda y chavos fresa

Desde principios de los ochenta, un nuevo estilo juvenil se hace presente en México: los chavos banda aparecen en la escena pública en 1981, cuando los *Panchitos* de Santa Fe envían a la prensa su célebre manifiesto en el que intentan responder a los estigmas de la prensa amarillista, que los presenta como vagos y delincuentes, declarando a gritos su actitud vital; el estilo pasa a ser el emblema de toda una generación de jóvenes mexicanos de familia trabajadora. A diferencia de los "olvidados", los chavos banda parecen convertir el estigma de una condición social en un emblema de identidad. Es sobre todo la segunda generación de emigrantes del campo a la urbe la que protagoniza el movimiento. Y son sobre todo las colonias populares que circundan el DF donde emergen las bandas. Por su origen social y por su estilo se oponían a los chavos "fresa", jóvenes de clase media preocupados por la moda y el consumo, que se congregaban en las discotecas de la *zona rosa*.

Mientras la imagen de los chavos banda se asocia a un determinado contexto ecológico, la colonia popular; una forma de vestir, mezclilla y chamarras de cuero; una música, el rock en sus diversas variantes; una actividad, desempleo o economía sumergida; una forma de diversión, la "tocada"; un lugar de agregación, la esquina; una fuerte rivalidad con la "tira" (la policía) y una apropiación crítica de lo norteamericano, el rock; la imagen de los chavos "fresa", en cambio, alude a otro contexto ecológico, los barrios residenciales o de apartamentos; una forma de vestir, según los cánones de la moda comercial; una música, el pop edulcorado y algo de música mexicana; una actividad, el estudio; una forma de diversión, la *discoteque*; un lugar de agregación, la "zona rosa" y los locales de moda, y una imitación de lo norteamericano, el fútbol, el consumo. Mientras los chavos banda tienden a agruparse en estructuras colectivas compactas, permanentes, a menudo de base territorial, que tienen la calle como hogar; los chavos

"fresa" constituyen medios socioculturales más dispersos, más individualizados, con

constituyen medios socioculturales más difusos, más individualizados, con agrupaciones coyunturales, cuyo origen no es territorial sino escolar o de ocio, muy no se reúnen en la calle sino en las casa o en bares. Mientras los chavos banda han sido estigmatizados por la cultura dominante como rebeldes sin causa, violentos y drogados, los chavos fresa han sido vistos como conformistas, pasivos, poco peligrosos y sanos, aunque en realidad presentan formas de desviación, violencia e intoxicación no estigmatizadas.

Ambos estilos resumen, pues, algunas de las características culturales de los estratos sociales de donde surgen. Y su extrema polaridad expresa el dualismo social que caracteriza a la sociedad mexicana, que la crisis económica no ha hecho más que ensanchar. Las imágenes culturales no siempre se corresponden con las condiciones sociales, se dan procesos de circulación cultural que hacen que jóvenes de ambientes urbano-populares se identifiquen o sean identificados como chavos "fresa", y que otros jóvenes clasemedieros se identifiquen con la banda. Son muchos los chavos banda que estudian secundaria o prepa, y también son muchos los jóvenes trabajadores de los servicios que adoptan el estilo "fresa". En palabras de una chava de ciudad Netzahualcóyotl:

El ambiente transforma totalmente las ideas, la gente. No es lo mismo deprimirte aquí [en Neza] que deprimirte en el Distrito [Federal]. Ver el asfalto adonde van miles de coches, gente para aquí y para allá. Todo ese ritmo de vida te hace pensar en otras cosas. Allá no puedes ver una "pinta" como aquí, insignias *punks* "quien sabe que banda" o la "banda de los locos"... La relación más directa siempre la he tenido con puros chavos banda, porque en realidad no puedo convivir con gente diferente (Diana).

El hermano de Diana opina lo siguiente sobre los chavos "fresa":

Aquí hay de todo, hay chavos banda, chavos fresa, chavos "popis". Los chavos "fresa", ¿qué problemas pueden tener? Nada más que les traigan sus grupo norteamericanos, que las discos cierren a las seis de la mañana, porque a las tres es muy poquito tiempo, que venga Rod Stewart o Billy Joel a tocar, para que les cobren un salario mínimo, lo que gana un obrero en quince días que ellos lo gasten en un solo concierto. Hay chavos que dentro de nosotros son apáticos también. Se conocen en su forma de diversión. Los chavos "fresa" van a la *disco*. Aquí hay como tres o cuatro, hay centros nocturnos caros. Hay *discos* que si vas de tenis y pantalones ya no te dejan pasar. El amor a lo americano: de pantalones *Levi's*. También se les entiende y se les respeta. Pero generalmente uno se identifica con su propia gente (José Asunción).

Aída es una joven universitaria de 20 años que estudia ciencias empresariales en el Instituto Tecnológico Autónomo de México, una de las universidades privadas más

prestigiosas de México (en ella impartió clases el expresidente Salinas de Gortari y en ella se forman los jóvenes cachorros de la burguesía autóctona). Su opinión sobre los chavos banda y los chavos "fresa" contrasta con las escuchas hasta el momento.

Ahora ya a todo mundo le dicen "fresa". Si yo voy a una *disco*, por ejemplo, y me ofrecen una cuba: "No gracias". "¡Ay, no seas fresa!". Ya que no entres a la onda, que seas más tranquilita y toda modosita, estás más "fresa". Antes se tenía la idea de que eran gente que tenía lana y todo el rollo. Pero a mi me gusta tratar gente de todos los estratos sociales, y una vez andaba platicando con una amiga, que la verdad tiene cero dinero, y me acuerdo que me platicaba toda emocionada que le decían que ella era una fresa, fascinada en que le dijeran "fresa": "¡Órale!". Si están en un estrato más abajo, y sabes que a los estratos más arriba les dicen "fresa", pues como que no tengo la lana, pero tengo el prestigio... ¿Qué pienso de los chavos banda? Siento que lo que pasa es que están muy desubicados porque no saben realmente lo que quieren y como no saben realmente lo que quieren, por donde se van es por la agresividad. Ahora, también siento que son envidias. Rayan los coches buenos, pero ¿por qué los rayan? Porque sienten que ellos no lo tienen. O sea, es represión, toda la sociedad reprimida... Más que nada están en la clase baja. En la clase alta si hay, pero por lo regular son niñas de muchas broncas... (Aída).

Quinceañeras y machinas

Quiero tener mi mente nueva/ no quiero que me encadenes en tus manos/ Quiero vivir mi propia vida/ quiero saber que es lo que pasa y sin mentiras/ quiero decirte la verdad en mis ideas/ porque ya estoy saliendo de tu vida reprimida/ solamente quiero vivir mi propia vida... (Alicia, *Chavas Activas Punks*, núm. 3, 1988).

La articulación entre culturas juveniles y género, en el caso mexicano puede abordarse a partir de dos paradigmas: el de la "quinceañera" y el de la "machina". La quinceañera representa en modelo de joven pura, sumisa y radiante, que en la "edad de la ilusión" se presenta en sociedad como marca de tránsito a la edad adulta y de disponibilidad al matrimonio. Los XV años son un claro ejemplo de apropiación y reelaboración cultural por parte de las clases subalternas de ritos que en origen pertenecían a las élites. Es significativo que la costumbre se intente "exportar" a las zonas indígenas y campesinas como símbolo de modernidad. Dice una joven zapoteca:

Los XV años antes no se celebraban. La gente dicen: "¿Para qué hacen esa fiesta? Es un gasto inútil. Mejor que sean mayordomas, que paguen una buena misa y hagan un buen gasto". Pero ahorita sí la mayoría de la gente lo hace. Ha empezado la costumbre a modernizarse, porque antes no se conocía acá. Se copian de otros pueblos o ciudades,

con la quinceañera que va a bailar su vals. Si es una costumbre urbana, porque antes no se hacía. Hay gentes que van a México, ven como hacen allá los XV años, llegan acá: “¿Saben qué? Vamos a hacer los XV años de mi hija”. Pero aquí no tenemos la costumbre (Porfiria).

Las quinceañeras son pues, un modelo de construcción de la identidad juvenil que acepta el papel de la mujer en la sociedad, y que se oponen a otro modelo equivalente e inverso: el de la “machina”, que es la manera más radical de convertirse en chava banda (cabe decir que muchas quinceañeras se convierten al cabo del tiempo en “machinas”; e incluso que en muchas fiestas de XV años participa la banda). El “machín” es el nombre que recibe el líder de una banda, generalmente el más “aventado para los putazos” (valiente para la pelea) o bien el mejor estrategia para “mover” (dirigir) la banda en sus actividades cotidianas. El término expresa la identificación entre lo juvenil y lo viril. Por extensión, a las chavas que se juntan con la banda (que empiezan a “entrarle” al rocanrol y a “caerle” a las tocadas) se les puede calificar de “machinas”. Y es que las “machinas” son un reflejo de la posición subalterna de la mujer en la sociedad mexicana, según la retórica del machismo oficial. En la medida que la pertenencia a la banda exige “tiempo completo”, las obligaciones domésticas de las muchachas les obliga a jugar un papel secundario. Me cuenta una chava banda de Neza:

Casi nunca hay mujeres en la banda. Pues quién sabe por qué hay tan pocas chavas. Hay muchas chavas que se juntan y son puras chavas. Aquí derecho, se juntaban varias y estuve un tiempo con ellas. Como dos o tres días las vi, pero no me gusto porque se me hacía muy pendejón su cotorreo. Como que no logré acoplarme. Se pasaban más hablando de güeyes que de otras cosas interesantes, como un librito o como de música o las “tocadas”: “Ay, fíjate que el güey ya me dejó, que el Bicho me dijo que si quería ser su novia, que el otro me dijo que esto”... Y a mi se me hace aburrido. Las chavas que van con la banda es porque tienen amigos ahí o conocen a un tipo: “Ay hola manito”. Y ahí se ponen ya a platicar y van a las “tocadas” con ellos (Diana).

Sin embargo, la presencia de las chavas en las bandas no se ha estudiado todavía de manera específica. La casuística es bastante diversa. Por una parte, es preciso analizar la presencia más o menos intensa de chavas en bandas conformadas mayoritariamente por varones, ellas pueden ser sus novias, hermanas o vecinas. Por otra parte, existen otras bandas mixtas donde la paridad es mucho mayor, e incluso algunas bandas exclusivamente femeninas, con nombres tan expresivos como Las castradoras, Las viudas negras, etcétera, que a veces pueden tener comportamientos tanto o más agresivos que las masculinas. La tendencia feminista tuvo su máxima expresión en los colectivos generados por la banda punk a mediados de los ochenta, como las *Chavas Activas Punks*

(CHAP'S), de las cuales surgieron algunos conjuntos musicales de puras chavas, el más conocido de los cuales fue Virginidad Sacudida (Urteaga, 1991). ¿Por qué ese nombre? Dice la *Zappa*, líder del grupo y una de las más lúcidas representantes de la banda:

En ese tiempo habían varias chavitas que creían que si dejaban de ser vírgenes ellas iban a valer madres. ¿Qué onda? Yo decía que las mujeres teníamos otro tipo de derechos, no nomás eso, que eso es un mito... Éramos varias como yo y lo que tratábamos era de quitar ese tipo de ideas (citado en Urteaga, 1996b).

Indígenas y paisarockers

Hablar de lo indígena ha sido siempre nombrar a los dirigentes o chamanes rezanderos o curanderos, artesanos o milperos, mayordomos o macehuales. El indígena de los textos etnológicos casi siempre ha sido un hombre adulto... Pero hablar de los indígenas ha significado hablar muy poco de los niños indios...; el discurso tampoco ha involucrado a los adolescentes y jóvenes de los grupos étnicos, los que conforman la población del porvenir, lo mismo en términos económicos que culturales. No se ha considerado que también ellos podían tener inquietudes ante la situación de deterioro progresivo y constante de sus esperanzas de superación socioeconómica (Acevedo, 1986: 7-8).

La presencia de lo étnico en la cultura juvenil remite a los pueblos indígenas, al "México profundo" (Bofia, 1990) que pervive tanto en el campo como en las ciudades. Entre indígenas y jóvenes hay notables paralelismos: ambos son grupo subalternos, tutelados por el Estado, tachados de inmaduros e infantilizados; ambos se organizan en estructuras comunitarias, lucen atuendos y lenguaje exóticos, son dados a la fiesta y al ritual. Sorprende, desde esta perspectiva, lo poco que se ha estudiado la situación de la juventud indígena en un país donde el indigenismo se ha convertido en ideología oficial, y donde la mayor parte de indígenas no pasan de los veinte años. Este olvido puede en parte explicarse por el hecho de que la mayoría de las culturas indígenas no han reconocido históricamente una fase del ciclo vital equivalente a la "juventud" de la sociedad occidental. El estatus subordinado de las muchachas, la temprana inserción de los muchachos en la actividad económica, la inexistencia de signos de identidad específicos para los adolescentes, por ejemplo en el vestir, explican la "invisibilidad" de los jóvenes en las comunidades étnicas. Muchas lenguas indígenas no tienen un término específico para definir la juventud, dado que el tránsito fundamental es el paso de niño a adulto, mediante el trabajo y el "sistema de cargos" y de soltero a "ciudadano", mediante el matrimonio. En palabras de un zapoteco adulto:

Los jóvenes que nacieron entre los años 1938, 1940, hasta 1950, su vida fue mucho más difícil que la de los jóvenes de ahora. Desde la edad de 10 años, yo

ya iba a trabajar como jornalero en el rancho. Las personas que son nativas de la población de Santa Ana, la costumbre es empezar a dar servicio desde la niñez, por decir algo a los 10 años. El mayor de vara se encarga de ir casa por casa: "Vine a comunicarle que a su niño le toca participar con un tercio de leña en esta fiesta que viene". A mí me tocó juntar leña y traerla acá. Eso se hacía en tres ocasiones y ya después nos toca dar también en tres ocasiones rajadas de ocote, para participar en esta fiesta que viene en el mes de agosto. Posteriormente tenemos que apegarnos también a la religión: hacer el aseo en una esquina del atrio del templo y colocar una imagen... Ya después nos toca prestar servicio como auxiliar cuando ya tenemos una cierta edad de 16 años: custodiar el palacio municipal, los edificios públicos y también dentro de la población hacemos rondines, calle por calle, como si fuéramos los que anteriormente se llamaba serenos en la capital, en Oaxaca. Yo un año estuve como auxiliar, y al otro, a los 17 años, ya me dieron mi primer cargo, como cabo primero (Don Román).

En la actualidad, la situación ha cambiado por diversos motivos: por una parte, los símbolos de la cultura juvenil, de la música a la moda, llegan a las zonas más alejadas del país a través de los medios masivos de comunicación, y es posible encontrar a jóvenes indígenas a los que les gusta el rock; por otra parte, en algunas zonas la mayor parte de los jóvenes emigran a los Estados Unidos, y cuando regresan a su comunidad traen consigo algunos elementos culturales que allí aprendieron. No se trata de una mera asimilación, sino de un proceso de adaptación sincrético. A veces la tensión entre lo viejo y lo nuevo adopta las formas del conflicto generacional, pero también sucede que el contacto con el "exterior" refuerza la conciencia étnica de los jóvenes: los líderes de los movimientos indios suelen ser universitarios cultivados. En palabras de Ric, un joven zapoteco de 27 años emigrado a Los Ángeles, que ha regresado temporalmente a su pueblo de Oaxaca con motivo de la fiesta patronal:

La emigración ha influido bastante en la sociedad. Empezó como en el 75, que empezaron a emigrar los jóvenes y los señores. Todavía en aquel entonces se podían contar con una mano los señores que emigraban de esta población. Pero una vez que se vio que los primeros jóvenes se iban y conseguían trabajo los demás intentaron irse. Por el 82 u 83 comenzaron las primeras fugas en masa. En cada fiesta de agosto se iban muchos jóvenes, porque, porque venía un pariente y se llevaba dos o tres primos, venía en navidad otra vez y otra vez se llevaba a uno o dos. El efecto social ha sido grande porque para el pueblo éste que empezaba a incrementar sus actividades culturales, actividades deportivas, pues como que se empezaron a apagar. Por ejemplo, antes en la plaza cívica, a la cancha de básquetbol llegaban muchos jóvenes a jugar y no alcanzaba la cancha.

Inclusive habían dos canchas y no se daba abasto. Hoy uno va y a veces no hay nadie por allá. En las esquinas abundaban grupitos, simpatizantes de un joven con otro y así. Hoy ya no se encuentra eso, todos ellos están fuera. Antaño había mucho respeto a los mayores: el saludar con las dos manos. Ahorita no tanto, ven un adulto: "órale". Los buenos modales, los saludos, se están perdiendo, debido a la influencia de la televisión. Muchas de esas cosas se empezaron a manifestar de allá p'acá. También de la gente que viene de Estados Unidos (Ric).

Algunos datos apuntan la existencia de bandas indígenas en lugares donde las comunidades de origen han mantenido una cierta cohesión; en diversas conferencias y coloquios me hablaron de bandas totonacas en Xalapa, otomíes en Querétaro. Estas bandas pueden mantener las formas étnicas de sociabilidad, la "bola", revestidas con algunos símbolos de la cultura juvenil urbana como el rock. A menudo, sin embargo, ser indígena y ser banda es incompatible (me cuentan que cuando un joven totonaca se convirtió en rocanrolero militante, fue rechazado por su comunidad). La entrada de jóvenes indígenas en bandas y el cambio de sus hábitos de vestir pueden verse como expresión del proceso de "desindianización". Pero conviene no dejarse guiar por las apariencias: para algunos chavos se puede ser banda sin dejar de ser indio.

Hay gente que viene de provincia a vivir a Neza. Se les llama "los chundos", es abreviatura según indígena. En el barrio son hasta racistas dos tres: "¡Mira esos chundos!". Yo la neta no: todos somos igual, de carne y hueso. Se visten bien humildes, andan todavía con huaraches, dos tres que todavía usan sombrero, las mujeres andan con vestidos largos. Las chavas del barrio, burguesas o por presumir, se ponen minifaldas y botas largas, se visten con pantalón de mezclilla, y las otras no, son humildes: sus chanclas de hule, sus vestidos largos, y trenzas. Se diferencian de volada. Y en la forma de hablar también. Hablan en su idioma entre ellos. Luego nos juntamos el domingo en la esquina de los Diablillos y llegan dos tres "chundos". Nomás se juntan para chupar. Luego "los chundos" buscan a la mafia, porque les gusta la marihuana, por eso también hay contacto. Son banda también, luego hacen paro. Había un "chundo" que luego le bajaba con los Diablillos que le decían el Tieso. Luego cuando alguien fallece, se hacen la cooperacha entre todo el barrio, entre las bandas que están unidas, y se alivianan. Algunos hacen petacas, como mochilas, y luego nos las regalan. Ellos también saben que estamos bien jodidos todos. A ellos les gusta más la música norteña, de su lado, los grupos que tocan música sentimental. Algunos que ya están en la ciudad ya se empiezan a vestir con mezclilla, pero los demás siguen así. Y es por el gasto: si ganan poco, un pantalón de mezclilla casi vale la mitad del sueldón (El Podrido).

Jipitecas y punketas

Los jipitecas mexicanos salieron a buscar en los pueblos y culturas indígenas (lo otro) la posibilidad de encontrarse y transformarse a sí mismos (lo propio). Acercarse a ese "otro" fue, también, conocer, aprender parte de la cosmovisión india, arcaica (en el sentido de circular y repetitiva), Los rituales indígenas aparecen como puertas que se abren para otros lados y dimensiones del tiempo y del espacio, más allá el mito, el deseo de ser lo que quiera ser (Urteaga, 1993: 12).

No sólo la cultura juvenil ha influido en el mundo indígena, también las culturas indígenas han dejado sus huellas en la cultura juvenil. Donde más claramente pueden verse estos sincretismos es entre "jipitecas" y "punketas". A diferencia de los *hippies* europeos o norteamericanos, para quienes la retórica de lo "salvaje" era puramente ideológica, para los "jipitecas" mexicanos, los indios eran algo que tenían al lado, y que podían ir a observar para ensanchar su experiencia vital (Monsiváis, 1977). Ello se tradujo, sobre todo, en la experiencia con alucinógenos: los hongos de María Sabina y el peyote de Don Juan atrajeron a *hippies* de todo el mundo, y en las formas de vestido y adorno.

Aquí en el país, los *jipis* adoptaron muchas artesanías de los grupos indígenas: nahuas, mixes, seris, apaches, navajos, mayas, totonacas, chichimecas... Como lo *jipi* era el regreso a la naturaleza, el amor y la paz, adoptaban muchas piezas de la vestimenta indígena: calzones de manta, ropas tejidas indígenas de colores, guaraches, su guitarra, sus aretes; a las morras las veían con sus huipiles, con sus bandas acá tejidas de origen huichol. Luego eran muy religiosos: la vibra de los amuletos, llenos de colgijes, muchos de la onda prehispánica. Muchos de los que eran *jipis* de antaño ahora son mexicanistas, buscan la reivindicación de la cultura náhuatl: muy loable, pero se clavan mucho. Incluso la tradición de los artesanos *jipis* está transmitida a la banda punk de ahora (Ome Toxtli).

Más difícil de percibir es la presencia de lo indígena entre los chavos banda. Algunas formas de organización comunitaria de las bandas como el liderazgo consensual, la "cooperacha" para comprar cerveza o droga y el ciclo festivo de las tocadas, recuerdan a instituciones indígenas de ayuda mutua, como el *tequio* o la *guelaguetza*. A nivel religioso, la virgen de Guadalupe está presente en el imaginario colectivo de la banda. "La banda es guadalupana"; algunos chavos acuden en peregrinación a santuarios como los de Chalma, y las creencias en la medicina popular están tan arraigadas como en sus padres. También la vivencia de la muerte, tan presente en los símbolos punk, conecta con los rituales indios y mestizos. Paseando por el Chopo, el mercado que semanalmente reúne a millares de jóvenes de la ciudad de México, uno tiene la impresión de visitar un tianguis indígena: las mercancías y los changarritos están sumamente ordenados, cada "tribu" tiene su espacio: incluso alguna "María —denominación genérica de las mujeres

indígenas— acude a vender con sus niños a cuestas; el trueque no es algo exótico.

Otro campo de conexión es la influencia de lo indígena en el rock mexicano, analizada por Urteaga (1993). En los setenta se manifestó en los nombres que adoptaron algunos de los grupos rockeros más conocidos: *Náhuatl*, *Ritual*, *Coatlicue*, *Los Yaqui*. En los ochenta surge el denominado *etno-rock* como fusión sincrética a nivel musical de una identidad india recreada/reinventada, cuyas máximas expresiones son Jorge Reyes, Chac Mool y La Tribu, que experimentan con nuevas dimensiones sonoras en general bien recibidas por la banda. Es impresionante asistir a los conciertos de Reyes en lugares mágicos como el espacio escultórico de la UNAM, o a las ceremonias rituales de los solsticios y el eclipse. Cabe señalar que para muchos *punks*, que son la vanguardia de los chavos banda, la invención de lo étnico articula algunas de sus formas y contenidos. En algún *fanzine* puede leerse que el primer *punk* fue Cuauhtémoc, último emperador azteca, héroe de la resistencia contra Cortés, tanto por su aspecto físico como por su actitud indomitable. La fiereza de los *punks* se corresponde con la de las antiguas culturas prehispánicas, y la resistencia a la asimilación, a la del “México profundo” reacio a integrarse en la “cultura nacional”. El mismo *slam* —la danza punk— es vista como una “danza salvaje”. Las formas de organización comunal, el fomento de las artesanías, el gusto por la mariguana, la visión apocalíptica del futuro, son vistos por diversos jóvenes como factores de correlación con los indios pasados y presentes.

Del De Efe a NezaYork

Nosotros ya le decimos NezaYork, así con cariño. Y es que Meza es la tercera ciudad del país, ¿qué tendrá, cuatro millones? Es más bien con el fin de darle el sentido cosmopolita, o sea, como darle una distinción, pero no tiene que ver nada con sajonismos. Como hacemos caló de muchas cosas, pues también vamos a ponerle apodo a Neza. NuevaYork es una ciudad así bien loca, que tiene sus grandes edificios y gente pudiente, Y Neza es todo lo contrario, es un lugar naciente todavía, en industria, en economía, en cultura, en todo. Y para hacer una ironía se le dice NezaYork (Ome Toxtli).

El fenómeno de las culturas juveniles se ha adscrito en México al territorio metropolitano, más precisamente al DF y al Estado de México. Desde el tiempo de los “jipitecas”, la banda —se dice— es “chilanga”. Si acaso, se reconoce una cierta semejanza con las zonas urbanas de la frontera norte, Tijuana y Ciudad Juárez. En cambio, se ha investigado menos sobre la presencia de bandas y pandillas en ciudades medias. Del interior del país y menos sobre la identidad juvenil en el sur. En el caso de los chavos banda, su vinculación inicial a un determinado territorio, las colonias populares de las grandes ciudades, parece evidente. Sin embargo, en la medida que los circuitos de comunicación

llegan a todos sitios, los estilos y formas de organización florecen en otros muchos contextos, como los pueblos pequeños. En una investigación sobre el pueblo de Tenancingo, Estado de México, de 40,000 habitantes, Marcel (1991) constata que todos los barrios del pueblo tienen su banda: "Para que aparezcan las bandas no se necesita un gran espacio urbano". Puede decirse que en colonias de reciente formación, cuyo vecindario no está del todo asentado, que no disponen de espacios de agregación ni de signos de identidad compartidos, las bandas sustituyen a otros factores de sociabilidad en la constitución de una identidad local y, en este sentido, son bien vistas por los vecinos. Entre los "cholos", por ejemplo, la forma "natural" de organización es el barrio.

El barrio representa la delimitación geográfica que es controlada por un determinado número de jóvenes. La asociación se inicia a muy temprana edad, y algunas veces los barrios se iniciaron en un intento de organizar clubes infantiles, o equipos deportivos. Existen algunos barrios que se formaron a partir del fraccionamiento de alguna colonia y con ella de algunos otros barrios. Por ejemplo, en aquellas colonias donde hubo "reacomodos"... algunos de los jóvenes que fueron separados de su barrio formaron otro barrio cholo en los lugares donde fueron reinstalados (Valenzuela, 1988:80).

A otro modelo de organización corresponden los llamados "colectivos", promovidos por los *punks* a mediados de los ochenta: los colectivos pretenden trascender las fronteras territoriales y organizarse con base en afinidades y actividades comunes. La fórmula resultó positiva para trascender las rivalidades internas, confluyendo en el movimiento solidario de los días posteriores a los sismos de septiembre de 1985. Pero a la larga las identidades barriales volvieron a emerger. De hecho, los colectivos también tenían su espacio de agregación: el mercado del Chopo:

Un colectivo permite hacerse en colectividad, respetando la individualidad de cada quien. Todos tienen derecho a cambiar, evolucionar, crecer y enriquecerse con las experiencias que se den a sí mismos y no sólo aquella que se les imponga desde las instituciones socializadoras... Todos tienen derecho a abrir sus horizontes afectivos e intelectuales con los amigos y las amigas que les venga en gana (léase: no al sectarismo producto de la estrechez de miras que sufre la mayoría de chavos banda de barrio). (Urteaga 1991:8).

En la ciudad de México, la dialéctica territorial de las culturas juveniles se traduce en el contraste entre el DF y las "ciudades perdidas" del Estado de México. Ciudad Nezahualcóyotl es una inmensa ciudad dormitorio ubicada al oriente del Distrito Federal, en el Estado de México. La ciudad es famosa por la cantidad de bandas juveniles que en ella existen. En la calle siempre hay bardas vacías donde pueden bautizar de nuevo a su ciu-

dad con el nombre de *Nezayork*. Los *Mierdas Punks* son una de las bandas más famosas de Neza. Nacieron en 1981 de la confluencia de varias bandas, y a mediados de los ochenta llegaron a tener más de 600 miembros, organizándose en "sectores", presentes en diversos rumbos de la ciudad. La mayor parte de la banda se recluta entre la segunda generación de emigrantes. Fueron los padres los que "la hicieron" al emigrar al DF, construir sus casas, estabilizar su empleo, luchar en el MUP (Movimiento Urbano Popular), etcétera. Casi todos los chavos han nacido en el DF, son por tanto urbanos, radicalmente urbanos. Ello se nota en el estilo, que se diferencia del de otras zonas de la ciudad cuyo proceso de urbanización es más reciente, donde lo "pachanguero" y lo *paisarocher* está mucho más presente.

Los mierdas traían una estética bien propia: era una combinación entre mohicano y Sid Vicious. Incluso el hacer cosas hechizadas: las hombreras, los picos, los tornillos, los pedazos de bota incrustados en la ropa, chamarras al estilo Mad Max, era parte de la estética mierdera (One Toxtli).

La identidad étnica se expresa, pues, por oposición a lo indígena y campesino, pero también por oposición a lo "gabacho", tanto en la preferencia por el punk europeo, como en la actitud de los braceros que regresan del norte.

Cuando hablan de "la raza de Bronce" están hablando de los mexicanos, más que nada de los indígenas y de los mestizos. Es como una especie de nacionalismo que se usa, así como los nazis que eran la raza aria, aquí pues también se hizo un poquito que la raza de Bronce y acá. Los que se van de aquí al norte exaltan eso. Así como allá hay raza del Bronx, pues los chicanos también llevan una onda que sigue siendo raza del Bronce. Y cuando dos tres se regresan para acá, pues ya traen ese rollo, pintan sus paredes, cholean como quien dice (Ome Toxtli).

Los *mierdas* se sienten mestizos, distinguiéndose de otras bandas de mulatos o indígenas, aunque al principio algunos de los fundadores hablara náhuatl. Las distinciones étnicas dentro de la banda suelen limitarse a ciertas características "raciales": al que tiene rasgos más indígenas, se le inventa un apodo alusivo ("Oaxaco", "Negro"). Pero los vínculos territoriales parecen predominar sobre los étnicos.

En Neza también hay morros indígenas. Ahorita ya todos son pandilleros, ya no hay ninguna diferencia muy marcada. Bandas de chavos indígenas, tal vez si, hay algunos que ni sabemos si son. A lo último por ahí no entra la diferenciación. No los puedes dividir por etnia o eso. Por ejemplo, si llega un sureño y se mezcla en cotorreos del centro, crece y se adapta al desmadre de aquí. Muy contados son los que conservan su lengua. Tal vez algunos de los grandes de los que eran banda hace quince o veinte años, si hay alguno que habla nahua (Ome Toxtli).

En cierta manera, la banda es fruto de un proceso de *creolización*, mediante el cual diversas expresiones étnicas y generacionales presentes en Neza confluyen en un estilo altamente expresivo. La historia de los *mierdas* es también emblemática por su capacidad de metaforizar las cambiantes condiciones sociales de la juventud mexicana. En la primera etapa, desde 1981 hasta 1985, el discurso predominante es el de la autodestrucción, lo cual se traduce en la estética agresiva, la tendencia a la violencia, y el consumo masivo de drogas. Hacia 1986, coincidiendo con la emergencia de la sociedad civil posterior a los sismos y previa al proceso electoral de 1988, la banda da un vuelco completo: de la autodestrucción a la construcción. El MP pasa a denominarse *Movimiento Punk*, y junto con otras bandas promueven la constitución del BUN (*Bandas Unidas de Neza*). Todo eso se traduce en un sinfín de iniciativas culturales: elaboración de *fanzines*, *films*, participación en el movimiento universitario de 1986, "Machin" exposiciones, tocadas, creación de las BAT (Brigadas Anti Tiras) para concienciar sobre los derechos humanos, organización *Germen* (de apoyo a los diversos conjuntos rocanroleros), organización de clases para adultos y de regularización, "tocadas" del kilo, etcétera. A finales de la década el reflujo coincide con causas generales: los intentos de captación de las bandas por parte de organismos gubernamentales, la crisis del Movimiento Urbano Popular tras las elecciones de 1988; y particulares: la pérdida del local donde se había generado la mayor parte de iniciativas, el progresivo alejamiento de la banda por parte de los mayores, la crisis numérica del MP y la vuelta a las bandas territoriales.

Bibliografía

- Acevedo, Carmen (1986), *Estudios sobre el ciclo vital*, México, INAH.
- Aguilar, M. A., A. de Garay y J. Hernández [eds.] (1993), *Simpatía por el rock; industria, cultura y sociedad*, México, UAM.
- Alarcón, A., F. Henao y R. Montes (1986), *Bandas juveniles en una zona industrial de la Ciudad de México*, México, ENAH, (tesis de licenciatura, 2 vols).
- Augé, Marc (1987), *El viajero subterráneo. Un etnólogo en el metro*, Barcelona, Gedisa.
- Bondi, Caro (1984), *Vita da Rock*, Milano, Franco Angeli.
- Bonfil, Guillermo (1990), *México profundo*, México, Grijalbo.
- Bordieu, Pierre (1979), *La distinción*. Minuit, París.
- Buñuel, Luis (1980), *Los olvidados*, México, Era.
- Cabaña, Pablo (1988), "Movimientos juveniles en la zona poniente del Distrito Federal", en J. Alonso (ed.). *Los movimientos sociales en el valle de México*, México, CIESAS, II, pp.45-486.

- Cano, Jorge. (1991), *Diálogo de la banda*, texto inédito.
- Clarke, John (1983), "Stle", en Hall y Jefferson (eds.), *Resistance Through rituals. Youth subcultures in post-war Britain*, Londres, Hutchinson University Library, pp. 175-191.
- Cohen, Phill (1972), "Subcultural conflict and Working class Community", en *Working Papers in Cultural Studies*, University of Birmingham, 2 pp. 5-51.
- Cohen, Stan (1972), *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*, Londres, McGibbon y Kee.
- Delaporte, Yves (1982), "Teddies, rockers, punks et Cie: Quelques codes vestimentaires urbains", *En L'Homme*, XXII, 4, pp. 49-62.
- Feixa, C. (1985), *Joventut i identitat. Assaig d'Etnologia de la joventut a Lleida*. Estudi General de Lleida (tesis de licenciatura).
- (1992), "De las bandas a las culturas juveniles", en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 15, v. México, pp. 139-170.
- Flores, José Antonio (1990), "Ethnography of drug addicts in México and in Spain: some comparative findings on drug argots", comunicación presentada al *Community Epidemiology Work Group meeting*, San Antonio, Texas.
- Flores, Juan (1986), "Rap, graffiti y break. Cultura callejera negra y portorriqueña en Nueva York", en *Cuicuilco*, 17, México, pp. 34-40.
- Fritch, Simon (1982), *Sociología del rock*, Milán, Feltrinelli.
- Garber, Jenny y Angela McRobbie, (1983), "Girls and subcultures", en Hall y Jefferson (eds.), *Resistance Through rituals. Youth subcultures in post-war Britain*, Londres, Hutchinson University Library, pp. 209-221.
- García Robles, Jorge (1985), *¿Qué transa con las bandas?*, México, Posada.
- Govela, Roberto (1996), *Identidades urbanas. El caso del grupo juvenil católico de San Miguel*, tesis de maestría, México, CIESAS.
- Gómezjara, Francisco A. et al. (1987), *Las bandas en tiempos de crisis*, México, Nueva Sociología.
- Hall S., Jefferson T. [eds.] (1983), *Resistance Through rituals. Youth subcultures in post-war Britain*, Londres, Hutchinson University Library [1979].
- Hall, Stuart (1977), *Los hippies: una contracultura*, Barcelona, Anagrama [1969]
- Hebdige, Dick (1983), *Sottocultura: il fascino di una stile unnaturale*, Génova, Costa y Nolan [Subcultura. The Meaninf of stile, Londres, Metuen y Co., 1979]
- Hernández, Laura (1991), "*Ideología y lenguaje: el léxico de los chavos-banda*", Signos, vol. I, México, pp.49-60.
- (1996), "Acerca de la historia del caló", en *Casa del Tiempo*, XIV, 46-47, México, UAM, pp. 106-109.
- Juliano, Dolores (1985), "Una subcultura negada; l'àmbit domèstic", en Llopart, Prat y

- Prats (eds.), *La cultura popular a debat*, Barcelona, Alta Fulla, pp. 39-48.
- Lévi-Strauss, Claude (1971), *El pensamiento salvaje*, eds. 62, Barcelona [1962].
- Lewis, Oscar (1986), *Ensayos antropológicos*, México, Grijalbo
- Lorenzo, José (1994), *Bandas juveniles. Perspectivas teóricas*, Trillas, México.
- Lutte, Gérard [ed.] (1979), *La condizione giovanile*, Roma, Centro di Cultura Proletaria.
- (1984), *Sopprimere l'adolescenza*, Turín, Grupo Abele.
- Marcel, Rodrigo (1991), *Las bandas juveniles en un pueblo del Estado de México: estudio etnográfico de una banda*, tesis de licenciatura, México, Escuela de Antropología de Toluca.
- Marcial, Rogelio (1996), *Desde la esquina se domina*, Zapopan, El Colegio de Jalisco.
- Monod, Jean (1967), "Juvenile gangs in Paris: Toward a structural analysis", en *Journal of Research in Crime & Delinquency*, IV, 1, pp. 142-165.
- Los barjots, Ensayo de etnología de bandas de jóvenes, Barcelona, Seix Barral.
- Monsivais, Carlos (1977), "La naturaleza de la onda", en *Amor perdido*, México, Era, pp. 225-252.
- Paz, Octavio (1990), "El pachuco y otros extremos", en *El laberinto de la soledad*, México, FCE. [1950].
- Reguillo, Rossana (1991), *En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*, Guadalajara, ITESO.
- (1993), "Las tribus juveniles en tiempos de modernidad", en *Revista de Estudios de Culturas Contemporáneas*, V, 15, pp. 171-184.
- Roberts, Kenneth (1983), *Youth & Leisure*, Londres, George Allen & Unwin.
- Urteaga, Maritza (1990), "Rock, violencia y organización", en *Topodrilo*, 14, pp. 67-69.
- (1993), "La música étnica como ritual", en *Cuadernos del Norte*, pp. 27-28.
- (1995), *Nuevas culturas populares. Rock mexicano e identidad cultural en los 80's*, tesis de maestría, México, INAH.
- (1996a), "Identidad y jóvenes urbanos", en Sevilla y Aguilar (eds), *Estudios recientes sobre cultura urbana en México*, México, Plaza y Valdés, pp. 123-149.
- (1996b) "Chavas activas püks: la virginidad sacudida", en *Estudios Sociológicos*, XIV, 40, México, pp. 97-118.
- Valenzuela, José Manuel (1988), *¡A la brava ése! Cholos, punks, chavos banda*, Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte.
- (1991), "Ámbitos de interacción y consumo cultural en los jóvenes", en García Canclini (ed.), *El consumo cultural en México*, México, CNCA, pp. 384-412.
- Whyte, William F. (1972), *La sociedad de las esquinas*, México, Diana [Street Corner Society, Chicago, University of Chicago Press. 1943].
- Willis, Paul (1978), *Profane culture*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- (1990), *Common Cultures. Symbolic work at play in the everyday cultures of the*

young, Boulder, Westview Press.

Wulf, Helena (1988), *Twenty girls. Growing-up*, Ethnicity in a South London Microculture, Estocolmo, Stockom Studies en Social Anthropology.

Yáñez, Sergio L. (1987), "Movimientos juveniles", en *Simposio Teoría e Investigación en la Antropología Social Mexicana*, CIESAS/UAM, minero.

Yinger, John Milton (1982), *Countercultures*, Nueva York, The Free Press.

Flores de asfalto. Las chavas en las culturas juveniles*

*Maritza Urteaga Castro-Pozo***

"Las Damas, ante todo, son damas".

Oficial de policía en Ciudad Nezahualcóyotl

Poco o nada se ha escrito sobre las jóvenes en las bandas juveniles. Si las chavas aparecen, como veremos, lo hacen cumpliendo roles que refuerzan la imagen estereotipada de mujer con la que estamos familiarizados: pasivas, mudas, objetos para lucir y presumir por los chavos. Imágenes todas fugaces, etcétera, si no marginales a los roles de los "machines" en la banda. ¿Realmente las chavas están ausentes de las culturas juveniles? O ¿Hay algo en la manera como nuestras investigaciones han sido llevadas a cabo que las hecho invisibles? Este texto intenta problematizar esta invisibilidad a partir de revisar cómo se han pensado e investigado en México las relaciones entre las chavas y las bandas y culturas juveniles.

Antes, quisiera poner en claro los conceptos y categorías que uso para abordar la especificidad juvenil mexicana.

Desde una perspectiva antropológica. Carles Feixa propone abordar la *juventud* como *una construcción cultural*¹ relativa en el tiempo y el espacio. Se trata de aproximarnos a este grupo de edad a través del estudio de los contextos sociales y culturales específicos en los que la "cuestión juvenil" es planteada y resuelta, esto es, cómo cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta, la percepción social y cultural específica de estos cambios y sus repercusiones en el todo social.

* En *Jóvenes, Revista de estudios sobre juventud*, cuarta época, año I, núm. 2. octubre-diciembre, México, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, 1996, pp. 50-65.

** Antropóloga e investigadora.

¹ Carles Feixa, *La juventud como metáfora. Sobre las culturas juveniles*, España, Generalitat de Catalunya, 1993; *Antropología de la juventud*, 1996, mimeo. Una primera y totalizadora definición de cultura en la disciplina antropológica —como proceso de producción, circulación y consumo de significaciones en la vida social— me permite ingresar a la problemática teórica propuesta por Feixa sobre las culturas juveniles. Aquí, la cultura es definida por referencia a los procesos simbólicos de la sociedad: "Cultura como la acción y el efecto de cultivar simbólicamente la naturaleza interior y exterior a la especie humana, haciéndola fructificar en complejos sistemas de signos que organizan, modelan y confieren sentido a la totalidad de las prácticas sociales". Lo simbólico es una dimensión constructiva de toda la vida social, todo (la cadena fónica, la escritura, el vestido, los modos de comportamiento, la organización del tiempo y del espacio en ciclos festivos, etcétera) sirve de soporte material significativo para los significados culturales. Como tal, lo simbólico se engarza con las relaciones económicas entre las clases contribuyendo, si no reforzando, a la producción y la diferenciación social.

La dinámica de la construcción cultural denominada juventud es producto de la interacción entre las *condiciones sociales y las imágenes culturales* que cada sociedad elabora en cada momento histórico sobre este grupo de edad.

El concepto de condiciones sociales hace referencia al conjunto de prácticas institucionalizadas, así como el sistema de derechos y obligaciones que definen y canalizan los comportamientos y las oportunidades vitales de los jóvenes. Por su parte, el concepto de imágenes culturales refiere: 1) al conjunto de atribuciones ideológicas y de valores asignados socialmente en cada momento a los jóvenes; y, 2) al universo simbólico que configura su mundo, el cual se expresa en objetos materiales (como la moda o los bienes de consumo) y en elementos inmateriales (como la música y la jerga). En ese sentido, mientras las condiciones sociales revelan *la situación estructural de los jóvenes*, las imágenes culturales develan las *elaboraciones subjetivas* de los propios actores (según los jóvenes o según las instituciones que intervienen en sus mundos).²

Es importante señalar que tanto las condiciones sociales como las imágenes culturales se van configurando a partir de la negociación (conflicto/adaptación) entre los discursos institucionales y las elaboraciones simbólicas o aspiraciones de los jóvenes.

Con respecto a las condiciones sociales, en las sociedades modernas y, en particular, en la sociedad urbana mexicana actual, la no integración —o integración parcial— de los jóvenes a las estructuras productivas y reproductivas de la sociedad es una de las características esenciales que este grupo social comparte con otros como las mujeres, la tercera edad y las minorías étnicas. Asimismo, la particularidad de los jóvenes (comprendidos aquí los hijos de las clases dominantes) estriba en que se encuentran tradicionalmente excluidos de la posibilidad de configurar por sí mismos sus aspiraciones, deseos y necesidades inmediatas. En términos de la imagen social, entre las atribuciones ideológicas y los valores asignados a “los jóvenes” en la sociedad mexicana, se encuentra el hecho de que deban estar sometidos a la tutela y control económico y moral de ámbitos institucionales como la familia, la escuela, la iglesia, el servicio militar y, ante los problemas actuales de desocupación, el laboral.

Paradójicamente, esta condición de subordinación (económica, moral, social) por la que atraviesan los jóvenes transitoriamente al interior de la mayoría de sus ámbitos de socialización, no sólo no ha podido “domesticarlos”, sino que ha posibilitado —al tener a todos los chavos juntos por determinadas horas al día— la creación de redes horizontales de solidaridad e interacción entre los mismos jóvenes. Estas redes se objetivan en grupos de jóvenes que se forman a partir de su indefensión al interior de los ámbitos de socialización tradicionales y/o fuera de ellos.

En ese sentido, puede hablarse de una apropiación simbólica por parte de los cha-

² Carles Feixa, *La juventud como metáfora*, op. cit., pp. 15-16.

vos de ciertas zonas/áreas intersticios dentro de los ámbitos de socialización tradicionales así como de la creación de sus propias zonas de control en el único ámbito que pueden negociar con sus tutores, el de la socialidad³ con sus pares en el enorme tiempo libre de que “gozan”. En México, la sociabilidad juvenil se ha objetivado y se objetiva en diversas formas de agregación horizontales tales como los grupos estudiantiles entre los sectores medios (porros, politizados, democráticos) y las bandas (clicas, palomillas, gavillas, pandillas) entre los sectores populares urbanos.

Históricamente, ciertos grupos de jóvenes han llegado a generar sus propios espacios y tiempos de autonomía, así como estilos de vida distintivos, esto es, “nichos culturales” a través de los cuales se han constituido, precisamente, en una especie de continente social diferenciado de otros grupos sociales que habitan las ciudades contemporáneas. Me refiero a las culturas juveniles⁴ urbanas como “los olvidados” y los “pachucos” de los años 40, los estudiantes politizados y los “onderos” o “jipitecas” de los 60 y 70, así como a los chavos banda, los cholos y punks del 80’s.⁵ No es materia de este artículo el explicar por qué estas culturas juveniles mexicanas no han sido tratadas por los investigadores como tales, sino básicamente como formas agresivas y/o manifestaciones “espectaculares” de segmentos de la juventud en conflicto.⁶

Una forma de agregación juvenil urbana y popular capturó la atención de los investigadores sociales durante la década de 1980 y gran parte de la presente: la banda. El concepto de banda pasó por varios momentos que dependieron de los marcos teóricos de interpretación de las prácticas sociales y culturales de los denominados chavos banda. Los primeros estudios priorizaron una explicación económica y social de origen del objeto, sin llegar a entender el porqué de su ubicación fuera del ámbito de la producción social. El segundo momento ubica la temática en la dimensión cultural simbólica de la vida social de las grandes urbes de los 80, definiendo a la banda como uno de los espacios de interpelación identitaria más importantes entre los sectores populares juveniles urbanos.⁷

³ Michel Maffesoli antepone la categoría de socialidad —entendida como la dimensión lúdica de la socialización— a la categoría socialización, como los ámbitos de control moral-social de la sociedad hacia sus niños y/o jóvenes.

⁴ Prefiero usar el término culturas juveniles y no cultura juvenil para resaltar la diversidad y heterogeneidad juvenil en el espacio, en el tiempo y en la estructura social. En su sentido amplio, las culturas juveniles refieren al conjunto de formas de vida, valores y visiones del mundo expresadas por colectivos generacionales en respuesta a sus condiciones de existencia social y material. En un sentido más restringido, señala la emergencia de la juventud como nuevo sujeto social en un proceso que tiene lugar desde fines de los 50, y que se traduce en la aparición de una “microsociedad” juvenil con grados significativos de autonomía con respecto a las instituciones adultas, que se dota de espacios y tiempos específicos. Cf. Carles Feixa. La ciudad en la antropología mexicana. Quaderns del Departament de Geografia e Historia, Universitat de Lleida, 1993, p. 123.

⁵ Cf. Carles Feixa, *La juventud como metáfora*, op. cit. y Maritza Urteaga C.P., “Identidad y jóvenes urbanos”, en *Estudios Sociológicos* 32, vol., XI, México, 1993, pp. 555-568, e “Identidad y jóvenes urbanos” (nueva versión), en Sevilla y Aguilar (coords.), *Estudios recientes sobre cultura urbana en México*, INAH/Plaza y Valdez, México, 1996, pp. 123-148.

⁶ Remito a la lectura de Maritza Urteaga. “Identidad y jóvenes urbanos” (Nueva versión), op. cit., pp. 123-148

⁷ Cf. José Manuel Valenzuela, *¡A la brava ese!*, México, El colegio de la Frontera Norte, 1988; “Modernidad, posmodernidad y juventud”, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. LIII, núm. 1, 1991, pp. 167-202; “Mi barrio es mi cantón (identidad, acción social y juventud)”, en Bonfil Batalla (coord.), *Nuevas identidades culturales en México*, México, CNCA, 1993,

La identidad es un hecho enteramente simbólico, es:

...la percepción de un nosotros relativamente homogéneo en contraposición a los otros, con base en atributos, marcas o rasgos distintivos subjetivamente seleccionados y valorados, que a la vez funcionan como símbolos que delimitan el espacio de la "mismidad" identitaria.

En ese sentido, las bandas son formas de agrupación solidaria entre pares que comparten básicamente una misma condición de clase, cumpliendo hacia el interior funciones de integración social entre sus miembros que se objetivan en amistades; y, hacia fuera, en su relación con los "otros", funciones delimitadoras (defensivas) que se traducen en diversas estrategias simbólicas de interacción entre las tribus/bandas.

En un intento por entender los universos simbólicos de los chavos agregados en bandas, estos estudios priorizaron la observación y el registro de sus prácticas culturales (lenguaje, estética o imagen, el comportamiento —expresión, manera de andar y la postura—, la música y las producciones culturales), las formas de interacción social entre pares y su intensa relación con el *espacio* público, al que "privatizan", esto es, "territorializan" para construir su precaria *identidad social* en donde pueden compartir modas, signos, música, normas y valores, dentro de relaciones de amistad que crean un ambiente cálido si no "familiar".

Sin embargo, las bandas, los territorios, las formas de socializar e identidad juveniles están inmersas en un escenario al que los investigadores de la juventud mexicana hemos prestado poca atención,⁸ el de las culturas parentales.⁹ En los sectores populares éstas regulan y jerarquizan claramente las esferas de actividad centrales a cada sexo (hombres en la pública; mujeres en la privada), así como las relaciones entre los sexos: niños a la calle, niñas en la casa. Es más, nuestra sociedad el tránsito hacia la vida adulta está organizado como aprestamiento para la emancipación familiar, la independencia económica y la autonomía personal, procesos identificados como esencialmente masculinos. Por el contrario, la juventud de las chavas está organizada como aprestamiento

pp. 154-178; Rossana Reguillo, *En la calle otra vez (las bandas; la identidad urbana y usos de la comunicación)*, México, ITESO, 1991, y Maritza Urteaga, *Nuevas culturas populares: rock mexicano e identidad juvenil en los 80s*, tesis de maestría en Antropología Social, México, ENAH, 1995.

⁸ Con excepción de Jorge Cano, *Diálogo con la banda*, mimeo, 1991.

⁹ Las culturas parentales pueden considerarse como las grandes redes culturales, definidas fundamentalmente por identidades étnicas y de clase, en el seno de las cuales se desarrollan las culturas juveniles como subconjuntos. Ellas refieren a las normas de conducta y valores vigentes en el medio social de origen de los jóvenes, pero no se limitan a la relación directa entre padres e hijos, sino que abarcan un conjunto más amplio de interacciones cotidianas entre los miembros de generaciones diferentes en el seno de la familia, el vecindario, la escuela, las redes de amistad, las entidades asociativas, etcétera, que actúan como agentes informales en la socialización primaria del joven, quien interioriza elementos culturales básicos (uso de la lengua, roles sexuales, relaciones entre los sexos, formas de sociabilidad, comportamiento no verbal, criterios estéticos y adscripción étnica, uso del espacio, etcétera), que luego utiliza en la elaboración de estilos de vida propios, Cf. Hall y Jefferson (eds.), *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post-war Britain*, Londres, Hutchinson University Library, 1993, y Carles Feixa, *La juventud como metáfora, op. cit. y Antropología de la juventud*, mimeo, 1996.

hacia otra dependencia familiar, ubicada en la esfera privada.

Chavas, bandas y culturas juveniles

Históricamente, las bandas (clicas, pandillas, gavillas o palomillas) juveniles se han originado dentro de los sectores urbanos populares y han tenido una composición mayoritaria, si no exclusivamente, masculina.

En México conocemos muy poco sobre la presencia de las chavas en la bandas juveniles. Ciertos estudios sostienen muy superficialmente (porque no se les ha estudiado en lo específico) que ésta ha sido y es escasa. Otros registran su participación en las bandas, pero la calidad de la misma es presentada por los investigadores como “marginal”, “pasiva” o secundaria”. Se ha llegado a sostener que las bandas juveniles no han cuestionado los roles tradicionales de ambos sexos, y que, por lo contrario, han servido de espacio reproductor de la posición más conservadora al respecto: hombres en la calle (ámbito público), las mujeres en la casa (ámbito doméstico), hombres proveedores, mujeres como objetos a cuidar y defender.

Dos investigadoras inglesas, Garber y McRobbie,¹⁰ cuestionan seriamente la “invisibilidad” de las muchachas en los estudios realizados sobre las subculturas juveniles de las clases trabajadoras, llegando a plantear si ésta no es un estereotipo cultural generado por investigadores e informantes masculinos. Ellas proponen identificar una serie de preguntas a partir de las que podríamos abrir el estudio sobre las jóvenes. Propongo convertir estas preguntas en una especie de guión para ir develando qué sabemos de la participación de las chavas en las bandas y las culturas juveniles en México.¹¹

¿Realmente las chavas están ausentes de las culturas juveniles?

Uno de los elementos obvios, pero que hace difícil una respuesta clara a esta pregunta, es el predominio de investigadores hombres y, más importante aún, de un punto de vista masculino en el campo de la investigación empírica de las culturas juveniles y de las bandas en particular.

La invisibilidad de las chavas parecería sustentarse en la centralidad que ocupan, en las primeras investigaciones sociales, las manifestaciones más espectaculares y/o violentas de las bandas juveniles de los 80, en un intento por dar explicaciones más objetivas frente a los juicios de valor que se elaboran de los “jóvenes pandilleros” desde disciplinas como el derecho, la psicología y la medicina legal.¹² Me refiero, por ejemplo, a lo extraño de su vestimenta, a los atracos, al uso de drogas químicas, a las broncas entre

¹⁰ Jenny Garber y Angela McRobbie, “Girls and subcultures”, en Hall y Jefferson, *op. cit.*, pp. 209-221.

¹¹ En esta parte prefiero ampliar las posibilidades de discusión y ver lo que conocemos sobre la relación chavas y las culturas juveniles mexicanas, aunque ellas aún no hayan sido abordadas bajo este tipo de acercamiento.

¹² Maritza Urteaga C. O., “Identidad y jóvenes urbanos”, *op. cit.*, pp. 555-568, e “Identidad y jóvenes urbanos” (nueva versión), *op. cit.*, pp. 123-148.

bandas y otros aspectos violentos del fenómeno, áreas de la actividad de las bandas de las que las mujeres están excluidas.

En el segundo bloque de estudios sobre bandas juveniles, pocos son los que revelan algo de la presencia femenina en ellas¹³ y la mayoría utiliza informantes masculinos para saber sobre el rol de las mujeres en estas agregaciones o interpreta sus observaciones de campo desde la relación que el investigador varón tiene con sus informantes hombres.

¿Están presentes pero invisibles?

Estas y otras razones aún por explotar hacen que la invisibilidad o visibilidad parcial de las féminas jóvenes en las culturas juveniles sea todo un enigma. Es posible que las morras interpreten un rol menor en las culturas y bandas juveniles, como también es probable que la atención exclusiva dada a las expresiones y a los “estilos” masculinos refuerce y amplifique la imagen de estas culturas como espacios masculinos.

Existen textos, fotos y hasta videos donde se ve a las chavas acompañadas o bailando y conversando con chavos pachucos o pandilleros de los 40, con roncanroleros y jipitecas y ni qué decir con los banda o los punks de los 80-90. Todo ello evidencia la presencia de las jóvenes en las culturas juveniles nativas. Sin embargo, existe una buena cantidad de razones por las cuales, para las chavas de los sectores populares de los años 40, 60 y 80 (inclusive), estas agregaciones juveniles no eran ni son una opción de sociabilidad y de relación con el otro sexo. La mayor parte de estas razones están imbricadas a las representaciones de lo que es “ser hombre” y “ser mujer” construidas y transmitidas en las culturas parentales populares y obreras urbanas.

Hasta el momento conocemos que las antiguas gavillas, palomillas, pandillas —agregaciones de chavos de los sectores populares urbanos— rara vez tenían una joven en su interior. Las chavas eran buscadas por los jóvenes pandilleros en sus casas y se pedía permiso a los padres para salir con ellas a “dar la vuelta”.

Incluso a finales de los 60, cuando la onda y el movimiento estudiantil revelaron cierto cuestionamiento a los roles femeninos tradicionales, la participación de las jóvenes en estas agregaciones juveniles era extraña además de social y moralmente censurada. Una mujer joven en la calle era casi sinónimo de “mujer pública”, esto es, de prostituta.

Urteaga observa en la década de los 80 que la socialización y la sociabilidad de las jóvenes en los sectores populares es diferente a la de los jóvenes.¹⁴ El control familiar

¹³ Cf. José Manuel Valenzuela, ¡A la brava ese!, *op. cit.*, “Mi barrio es mi cantón”, *op. cit.*, Jorge Cano, *op. cit.* José Lorenzo Encinas, *Bandas juveniles, perspectivas teóricas*, México, Trillas, 1994; M. Urteaga, *Nuevas culturas populares: rock mexicano e identidad juvenil en los 80s*, *op. cit.*, y “Chavas activas punks: la virginidad sacudida”, en *Estudios Sociológicos* 40, vol. XIV, México, 1996, pp. 97-118.

¹⁴ M. Urteaga, *Nuevas culturas populares: rock mexicano e identidad juvenil en los 80s*, *op. cit.*, y “Chavas activas punks: la virginidad sacudida”, *op. cit.*

sobre ellas y sus movimientos es mucho más estricto que con los chavos. Las mujeres son aprestadas desde pequeñas en el cumplimiento de obligaciones en el ámbito de lo doméstico que, al realizar con las tareas escolares las mantienen mucho más tiempo aisladas en casa. Estos aspectos del proceso de socialización condicionan, en gran parte, el que las jóvenes no “tiendan naturalmente” a ser gregarias como lo son sus pares varones.

La construcción de su “ser mujer” pasa por la interiorización de una serie de restricciones a la interacción social con los jóvenes varones que en el imaginario popular están vinculadas al control sobre el uso de su sexualidad y cuyo cumplimiento está vigilado por la familia extensa y el barrio. Este control se expresa en un conjunto de reglas implícitas y explícitas en su comportamiento social como “niñas-señoritas”: las mujeres no pueden reír demasiado, ni estar “sin hacer nada” en casa, tampoco salir a la calle a jugar, pero pueden hacerlo en casa de una vecina; no deben exponerse a la oscuridad porque “algo muy malo” (agresión sexual) le puede pasar, etcétera. Reglas todas que se introyectan en forma de miedos que preforman (auto) controlando las conductas y desplazamientos de las jóvenes. El imaginario popular urbano sobrevalora la “virginidad” de una mujer. Las jóvenes son condicionadas para caminar hacia el único destino “imaginable” para ellas, ser esposas o amantes de un obrero o subempleado. Al que se suma el de estar preparadas, a los 15 o 16 años “para ser madres”, esto es, para cuidar bebés propios y ajenos.¹⁵

Parte del control sobre las chavas lo ejercen las bandas juveniles que tienen como punto central de su existencia la defensa del barrio (su territorio) y esto incluye “guardar” y “preservar” a las chavas casamenteras y aún vírgenes por las cuales incursionan chavos de otros barrios y bandas.

Las rucas son sólo nuestras y nadie lo puede dudar; ellas se rolan con nosotros porque somos muy machines y son de nuestro terreno y nadie nos va a agandallar con ellas.¹⁶

Propiedad manifiesta en el momento en que otro joven, sea banda o no, pero externo a su territorio, intenta cortejarla, se enfrenta a las agresiones verbales o físicas en el terreno de la chava.¹⁷

Encinas observa que en la significación que los chavos banda tienen respecto de las mujeres se encuentran elementos de ostentación y continuación de diversos aspectos de dominio sobre el sexo femenino: la posesión de la novia más bonita es un motivo de orgullo y de envidia, las mujeres tienen un valor de cambio, la no igualdad de sexos ori-

¹⁵ M. Urteaga, “Chavas activas punks: la virginidad sacudida”, *op. cit.*

¹⁶ Miembro de la banda “Los Reyes”, citado por Encinas, *op. cit.*, p. 156.

¹⁷ Jorge Cano, *op. cit.*, p. 32.

gina relaciones de exclusión y de limitación participativa que se traducen en la exclusividad de los comportamientos masculinos en ella.¹⁸

Cano sostiene que es en las percepciones de las mujeres de la banda y sobre las relaciones de pareja de los chavos de las bandas de Naucalpan (hijos de migrantes y primera generación nacida en la ciudad) “donde se hacen más patentes las continuidades culturales del ámbito tradicional”.¹⁹

...la pertenencia a una banda, lejos de introducir a los jóvenes en un círculo licencioso y promiscuo les garantiza la protección de los miembros masculinos... respeto [que] se diluye cuando el alcohol o la droga entran en juego; bajo su estímulo asumen derechos sexuales sobre las chavas que la rolan con ellos. Demandas que concluyen en broncas o en la respuesta airada femenina, ellas se cuidan mucho, pues si no es su novio o tienen expectativas de casarse o juntarse con él, no están dispuestas a acceder, para no adquirir mala fama, la pérdida del respeto por ellas de parte de su supuesto pretendiente y del resto de la banda.

Las chavas que aparecen como las más liberadas en su comportamiento social y sexual en la banda “tienden a la larga a ser desdeñadas y minimizadas por los hombres, quienes no aceptan a una mujer con esas características”. Los chavos aspiran a casarse con muchachas vírgenes, tranquilas y sosegadas. Cuando dos jóvenes banda se constituyen en pareja,

él inmediatamente sanciona a la muchacha por su forma de vestir, de hablar, de su trato con la banda o su asistencia a las tocadas... La magia del noviazgo desaparece y la mujer toma su papel dentro de la casa.

Si las morras son valoradas y etiquetadas de acuerdo con sus atributos sexuales, ¿no es esto lo que las predispone a “retirarse” o asumir papeles marginales/pasivos en un espacio definitivamente masculino y dominante como el de las bandas? El ser chava banda tiene aún una fuerte carga estigmatizante entre los sectores clasemedios bajos y populares de esta urbe y Neza.

Como sugieren Garber y McRobbie,²⁰ es probable que las chavas tengan que organizar su vida social como una alternativa ante los enormes riesgos que implica entrar en un espacio cultural netamente masculino. Por ello, creo que aún es arriesgado interpretar la invisibilidad de las chicas en las culturas juveniles de una manera tajante.

Donde las chavas son visibles, ¿cuáles son sus roles? El lugar que ellas ocupan en las culturas juveniles, ¿es específico a éstas o revela la subordinación general de

¹⁸ Encinas, *op. cit.*, pp. 156-157.

¹⁹ Jorge Cano, *op. cit.*, pp. 30-34.

²⁰ Garber y McRobbie, *op. cit.*

las mujeres en la sociedad global?

Me propongo presentar dos imágenes —la de mujer rockera y la de mujer punk, que contrastan fuertemente con los estereotipos de mujer mexicana— y revelar las diferentes maneras en que fueron consumidas por ciertas jóvenes pertenecientes a los sectores urbano-populares de los 80, en la delimitación simbólica de su identidad rockera y punketa y en las interacciones sociales con el otro sexo al interior de sus colectividades.

A través del rock ácido, psicodélico y de la *pop music* llegan las imágenes de féminas fuertes, si no agresivas, auténticas en sus deseos y fantasías sexuales, con discursos intimistas y subjetivos dentro del rock. Los nombres y las fotos de Janis Joplin, Joan Baez, Patti Smith, Carole King, además, remiten a la generación de finales de los 60 y levantan un estereotipo de mujer rockera agresiva, activa, intensa, apasionada en la manifestación de sus deseos sexuales, “sucias” o naturales, y se contraponen a la imagen social de mujer sumisa, pasiva, abnegada, recatada, virginal, “limpia” y seductora para otros. Sin embargo, en el México rockero pandilleril estas imágenes cobrarían vida recién en la década de los 80.

Las chavas a las que les gusta el rock saben que la imagen de mujer rockera es agresiva para la sociedad mexicana y que hay que pagar un precio por andar públicamente vestidas y maquilladas como una Janis Joplin, una Nina Hagen o el conjunto de “metaleros” con sus fachas sadomasoquistas.

Desde el momento en que se integran a una banda, las chavas sufren procesos de transformación que expresan una primera ocupación de sus cuerpos a través del cambio de *look*, maquillaje y arreglo del cabello. El cambio de facha va acompañado de un cambio de actitud: para salir vestida como “chava rockera” realmente hay que sentirse de otra manera, algo más agresiva y activa. La “nueva” facha tiene como base la misma ropa que usaban, que al ser combinada de otra manera produce un impacto diferente. Sin recursos económicos propios, con mayor o menor sutileza, las jóvenes transforman su apariencia externa: entuban los jeans, les pegan, dibujan o cosen detalles que expresan el nombre de los grupos rockeros de su predilección, los agujerean, los parchan a propósito; se ponen playeras con logos de grupos rockeros o frases y dibujos que signifiquen algo, se hacen arreglos en las zapatillas que siguen usando y las calcetas se usan de manera muy originales y creativas. Lo más impactante de sus cambios se manifiesta en los cortes de cabello y los maquillajes, que primero usan para asistir a tocadas y luego de “a diario”.

En esta primera manifestación de libertad de las chavas frente a la dependencia y control familiar y barrial, el espacio aparece concebido como cuerpo necesitado de recuperar para sí mismas. En la asunción de estas imágenes, las chavas resuelven en el plano simbólico imaginario, una imposibilidad real, salirse de sus casas, transformar su si-

tuación de dependencia e independencia frente a la familia. La alteración de fachada, actitudes y comportamientos señala también una primera delimitación identitaria respecto a las "otras" pares que va acompañada de una reapropiación de su tiempo diario que se traduce en una intensificación de su uso (además de las tareas de "su género" y de las escolares, las chavas saldrán a "cotorrear" con la banda) y una nueva (algo más amplia) manera de apropiarse del espacio urbano (lugares que podrán conocer al "rolarla" por fuera de los límites de su barrio).

No obstante, ese gesto para con las jerarquías familiares, se difumina al interior de la banda en la interacción con los pares varones, en donde ellas reproducen básicamente los roles tradicionales de mujer interiorizados desde niñas.

A finales de los 80, una buena parte de las bandas rockeras del DF y de ciudad Nezahualcoyotl, tenían en su interior algunas mujeres que cumplían roles tales como: ser pareja (novia) de algún chavo; servir para cotorrear con la banda (esto es, para ir a bailar con los chavos y, las más lanzadas, para tener relaciones sexuales con los chavos que querían); guardar estupefacientes; comprar la comida y hacerla; ser enfermeras (o sacar a los chavos de la cárcel) después de una bronca; ser "peleonerías", es decir, servir para los "putazos" y estar al frente en las broncas, con lo cual se ganaban el respeto de la banda; ser ayudantes en la organización de las tocadas, etcétera.

Las "machinas", término con el cual Feixa identifica a las chavas que "empiezan a entrarle al rocanrol y a caer en las tocadas"²¹ no parecen tener otros roles más que ser objetos sexuales (novias y liberadas) o madres consentidoras y/o "madreadoras".

La imagen de "mujer puck" que se introduce e impacta fuertemente en el imaginario de aquellas chavitas que decidieron unirse a una banda punk es mucho más agresiva en términos simbólicos que la de "mujer rockera". Fémimas como Poly Styrene, Siouxsy, The Slits (Ranuras), Las Enfermas del Tercer Reich, The Adverts TV Smith, Blondie, Las Go Go's, Nina Hagen y otras no son las coristas de los grupos, impactan por sus chillidos "locos" y movimientos corporales escénicos sin ser artistas, sólo chavas de barrio muy enojadas y agresivas. Sus fachas remiten a una estética cabaretera de las metrópolis europeas de los 40 con maquillajes densos y grotescos.

Entre las chavas que se asumieron punks, la primera ocupación de espacios concebida como cuerpos a marcar se hace vía la adopción de un *look* original, diferente, respecto de la vestimenta homogénea hecha para "las mujeres masa" y respecto de las mismas "chavas banda" y chavas "rockeras". Pelos cortos y parados, de colores; faldas entubadas y cortas, playeras agujereadas y apretadas, todas de negro; acentuación de los ojos y de los labios en negro o rojo... Las máscaras punks permiten en el imaginario popular masculino a una facha de prostituta.

²¹ Carles Feixa, *Antropología de la juventud*, op. cit.

La agresividad de esta imagen se contrapone a la imagen idealizada de la pareja punk. El ideal de pareja entre los punks se concretiza en la leyenda de Sid Vicious²² y Nancy, su novia. Nancy fue la típica morra de barrio de las clases trabajadoras, de textura robusta, vestimenta apretada y sensualmente provocativa pero abnegada y sumisa para con su "hombre", hasta el no-límite de dejarse matar por Sid. El arquetipo de pareja punk incluye también una tormentosa relación amorosa entre los sexos que llega a la agresión violenta con el/la otro(a).

Entre mediados y fines de los 80 encontré muy pocas chavas entre las bandas punketas a las que tuve acceso, la de los Mierdas Punks en Cd. Nezahualcóyotl y los Punks Not Dead (PND), del DF.²³

La primera era una banda con un gran territorio físico propio y sus maneras de socializar e interactuar con los otros nacieron inmersas dentro de la tradicional cultura pandilleril de Neza, lugar del que casi no salían. Los PND del Distrito nunca tuvieron un territorio físico fijo, la banda recorría la ciudad a través de la ocupación de espacios para escuchar y hacer música o reunirse entre sí (porque sus miembros vivían en diferentes colonias). Por razones que no tocaré en este artículo, tuvieron contacto con los punks de Tijuana quienes, a su vez, los conectaron con los punks de California, llegando a insertarse en el circuito subterráneo del movimiento punk-*hardcore* internacional y en sus propuestas de resistencia a las políticas dominantes en ciertos aspectos de la realidad, como derechos humanos, anarquismo, ecologismo, antimilitarismo, pacifismo, tercermundismo.

Si bien en cada banda eran escasas las chavas, había marcados contrastes en los comportamientos de una y otras. No puedo saber las razones exactas de ello, sin embargo, la manera de "rolar" la ciudad (vivir la calle, el mundo) marca fuertemente el tipo de experiencias culturales que se dan en una banda. Las chavas que la rolan con los PND (las Susys Dead) tuvieron acceso a propuestas culturales y políticas como el *hardcore*, mientras las morras de los Mierdas tuvieron el horizonte más restringido a las vivencias de los barrios.

En cada "sector"²⁴ de los Mierdas había no más de dos o tres chavas y eran consideradas "símbolos de buena suerte". Aquellas cumplían básicamente los mismos roles que las chavas rockeras, aunque se diferenciaban del sector masculino de la banda autodenominándose de otra manera; por ejemplo, Las Desgarradas y Las Nenas pertenecían a diferentes sectores.

²² Sid Vicious es toda una leyenda en la cultura juvenil punk, integrante de Los Sex Pistols, lleva hasta el final la propuesta autodestructiva del punk inicial: el crimen y el suicidio.

²³ M. Urteaga, *Nuevas culturas populares: rock mexicano e identidad juvenil en los 80's*, op. cit., y "Chavas activas punks: la virginidad sacudida", op. cit.

²⁴ La banda de los Mierdas llegó a ocupar un gran territorio físico en Neza compuesto por varios barrios en los que vivían los miembros. Cada barrio anexado a la banda se llamaba sector y cada uno de ellos tenía un nombre distinto. Lo mismo ocurría con la membresía femenina, al interior del sector, ellas se denominaban de otra manera, por ejemplo, Las Desgarradas estaban en el Sector Aguiluchos de los Mierdas Punks.

a diferentes sectores.

A finales de 1987 los PND, por su parte, habían llegado al fondo de su época auto-destructiva y con ello al final de su vida como estructura banda. La reconstrucción de esta estructura organizativa iba aparejada a la gestación de colectivos para la acción cultural con miembros nuevos y de “antaño” y revelaba el paso a su construcción cultural como movimiento punk.

En octubre de ese año, surge el Colectivo Chavas Activas Punk (CHAP's) con miembros que venían de bandas femeninas como las Susis Punk (luego, Susys Dead) bastante “machinas” en su interacción entre ellas. Sin embargo, habían vivido la experiencia de formar Virginidad Sacudida, un grupo de rock punk “compuesto por puras chavas”.

Brake observa en las culturas juveniles inglesas que el espacio banda ha sido usado por los jóvenes de las clases trabajadoras para explotar su masculinidad y se pregunta si la cada vez mayor participación de las jóvenes en estos espacios no las llevará también a usarlo como lugar de exploración de su feminidad. En mi experiencia de investigación, sólo las Chavas Activas Punks llegaron a plantearse esta problemática, no así el promedio de las chavas punketas:

Somos una organización de chavas que luchamos por la reivindicación de nuestros derechos más elementales como el sobrevivir, no ser manipuladas intelectual ni físicamente y poder expresar nuestras ideas y forma de vida libremente, considerando primordial la individualidad de cada una de nosotras... [Luchemos] por tener y crear nuestro mundo y vida libres de mitos, ideas y prejuicios que nos inculcó la sociedad; entre los miles de prejuicios está la desigualdad entre dos seres humanos: hombre y mujer...”²⁵

Estos planteamientos y el febril activismo en que se metieron: “organizarse, ponerse a trabajar, sacar un *fanzine* y otro tipo de proyectos” (organizar tocadas, *performances*, aliarse con otras mujeres para hacer videos, entrarle a talleres de sexualidad, etcétera), la aplicación de los principios anarquizantes del punk en su estructura organizativa como el de “no hay líderes” que les permitió experimentar relaciones más horizontales entre ellas, lograron aglutinar alrededor del proyectos CHAP's a morras que la rolaban con otras bandas del DF y Nezayork.

La oposición de la punketiza masculina no tardó, se les tildó de “antihombres” y “marimachos” y boicotearon gran parte de sus actividades hasta que se acostumbraron a verlas rolar por sí mismas y reconocieron que las CHAP's habían logrado lo que ninguna banda masculina había hecho, “la integración entre las bandas del Estado y del Distrito, las puras nenas lograron una unión más o menos estable”.

²⁵ CHAP'S. Fanzine núm. 1, 1988.

Sus reflexiones y búsquedas sobre su "ser mujer punk" se expresaron en todos los productos culturales que hicieron. En los fanzines el "nosotros" femenino y punketa se define, en primer lugar, por el reconocimiento de su alteridad con el "otro" social denominado "sistema". En segundo lugar, por la conciencia de la diferencia con el "otro" masculino y punk a partir del cuestionamiento al estatus sexual/social que se impone a los jóvenes de los sectores populares desde varias instancias socializadoras (familia, moral hegemónica, barrio, escuela, iglesia), que las convierte en vírgenes o putas sumisas, incapacitadas para "tener pensamientos y resolver problemas".

La autonomía que reivindican sobre sus cuerpos llega a sacudir las concepciones más tradicionales sobre una sexualidad simbolizada, en el imaginario popular juvenil, en la virginidad. Sus textos son producto de sus primeras experiencias sexuales con los chavos, de su rol en banda y de la confrontación de estas vivencias con las concepciones culturales sobre lo posible y lo no posible en términos de la realización del deseo sexual: el ser hombre o el ser mujer.

Una tercera y sutil demarcación identitaria del "nosotras", en las CHAP's aparece en el relevamiento de su diferencia respecto de las "chavas banda": mientras éstas se agregan para el "puro cotorreo", "nosotras", las punks, las que tenemos "cerebro", nos juntamos "para ser creativas" y "para hacer algo por nosotras mismas". No obstante, todas las demarcaciones de su identidad como chavas punk, revelan la búsqueda de nuevas formas de interacción social entre ellas, como mujeres, y con los hombres.

Las CHAP's tal vez no lograron una ruptura significativa en las concepciones de lo que es ser hombre o ser mujer en la (micro) cultura punk nativa (considerada como un pequeño todo), pero el darse un espacio propio en un ámbito de interacción social tan machista como el de las bandas, permite cuestionar la hipótesis inicial de este trabajo, ¿realmente es importante el responder sobre la presencia o ausencia de las chavas en las culturas juveniles? O sería mejor preguntarnos por las formas complementarias o diferentes a través de las cuales interactúan entre ellas y con el otro para negociar un espacio propio, articulando formas culturales, respuestas y resistencias específicas.

Es muy probable que la posición de las chavas dentro de las culturas juveniles no sea marginal, sino estructuralmente diferente a la de los varones. Y si realmente son marginales en ese espacio es, como dicen Garber y McRobbie, porque son centrales y pivotes en una esfera subordinada como la familia. La marginalidad de las chavas en las culturas juveniles debe dirigir nuestra atención hacia las esferas distinguidamente reconocibles como femeninas: el vecindario, los clubes de fans (de las estrellas), las revistas juveniles, el dormitorio, los baños en los lugares públicos a los que acuden las chavas banda, los centros sociales y las mismas calles. Como sostiene Helena Vulf en un estudio

sobre la microcultura juvenil femenina en Londres,²⁶ la atención exclusiva a la esfera privada no ha de hacernos olvidar que las chavas, al igual que los chavos, viven su juventud en una multiplicidad de escenarios.

ES decir, podemos empezar por cambiar la pregunta del inicio de este artículo— —¿las chavas están ausentes o presentes en las culturas juveniles?—, por la de ¿tienen las chavas maneras diferentes y complementarias de organizar su vida cultural y su sociabilidad? Para acceder sensiblemente a estas esferas deberemos introducir en nuestros estudios sobre las culturas y formas agregativas juveniles un enfoque de género. Esta nueva dimensión, estoy segura, refigurará el campo de las investigaciones sobre juventud.

Bibliografía

- Cano, Jorge, *Diálogo con la banda*, mimeo, 1991.
- Encinas, José Lorenzo, *Bandas juveniles, perspectivas teóricas*, México, Trillas, 1994.
- Feixa, Carles, *La ciudad en la antropología mexicana*, Quaderns del Departament de Geografia e Historia, Universitat de Lleida, 1993.
- *La juventud como metáfora. Sobre las culturas juvenils*, España, Generalitat de Catalunya, 1993.
- *Antropología de la juventud*, 1996, mimeo.
- Garber, Jenny y Angela McRobbie, "Girls and subcultures", en Hall y Jefferson (eds.), *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in Post-war Britain*, Londres, Hutchnson University Library, 1983, pp. 209-221.
- Requillo, Rossana, *En la calle otra vez (las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación)*, México, ITESO, 1991.
- Urteaga, C. P., Maritza, "Identidad y jóvenes urbanos", en *Estudios Sociológicos 2*, vol. XI, México, 1993, pp. 555-568.
- *Nuevas culturas populares: rock mexicano e identidad juvenil en los 80s*, tesis de maestría en Antropología Social, México, ENAH, 1995.
- "Chavas activas punks: la virginidad sacudida", en *Estudios Sociológicos 40*, vol XIV, México, 1996, pp. 97-118.
- "Identidad y jóvenes urbanos" (nueva versión), en Sevilla y Aguilar (coords.), *Estudios recientes sobre cultura urbana en México*, México, INAH/Plaza y Valdez, 1996b, pp. 123-148.
- Valenzuela, José Manuel, *¡A la brava ese!*, México, El Colegio de la Frontera Norte, 1988.
- "Modernidad, posmodernidad y juventud", en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. LIII, núm. I, 1991, pp. 167-202.

²⁶ Citado en Feixa, *Antropología de la juventud*, op. cit.

“Mi barrio es mi cantón (identidad, acción social y juventud), en Bonfil Batalla (coord.),
Nuevas identidades culturales en México, México, CNCA, 1993, pp. 154-178.

El año dos mil, ética, política y estéticas: imaginarios, adscripciones y prácticas juveniles. Caso mexicano*

Rossana Reguillo

Ésta es la epistemología del encantamiento. A un bosque encantado no se le cortan árboles impunemente ni se le cazan animales sin preguntar, sino sólo bajo su consentimiento, lo cual es bastante diferente de los bosques actuales y desencantados que pueden ser arrasados con el mero uso del poder [...] El mundo encantado es una unidad: todo es sujeto y objeto simultáneamente. Nosotros somos la realidad porque la realidad es nosotros, y entonces la vida se cumple, tiene sentido, vale la pena...

Pablo Fernández Christlieb

Estas páginas intentan contribuir modestamente a reeditar la discusión en torno a las culturas juveniles. Si en los ochenta hablamos del territorio, del barrio como el epicentro de las prácticas, como el lugar central por donde pasaban los procesos de construcción identitaria de los jóvenes de los sectores populares urbanos, en los noventa la crisis generalizada y los cambios introducidos por la globalización y la especificidad local de sus manifestaciones, señalan un desplazamiento de la noción de identidad referida al locus, a la de adscripciones identitarias cuyos referentes se articulan en torno a los más variados objetos.

En Colombia, en Brasil o en México la crisis de fondo es la misma: la expropiación de la idea de futuro no sólo a los jóvenes, pero principalmente a ellos. Pero como bien sabemos el vacío social no existe y la compensación de este déficit simbólico se hace por la vía de la agrupación, de la identificación "con" y de la diferenciación "de". La identidad es centralmente un concepto relacional, los jóvenes en su heterogeneidad no conforman un campo autónomo y/o aislado, cerrado sobre sí mismo.

Frente a una "epistemología de la distancia"¹ el análisis que aquí se desarrolla se

* En Mario Margulis et al., "Viviendo a toda". *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*", Santafé de Bogotá, Universidad Central-Siglo del Hombre Editores, pp. 57-82.

¹ Esta forma de conocimiento "asume que el sujeto, o sea el que conoce, es quien tiene ideas, intereses, intenciones voluntad, y es por supuesto muy importante... se asume que el objeto se puede medir, analizar, obtener, poseer, romper, comer, gastar, se le puede utilizar pero no tomar en consideración al hacerlo...". Pablo Fernández Christlieb, "El conocimiento encantado", en Archipilélago. Cuadernos de crítica de la cultura, núm. 13, Madrid, 1993.

basa en una "epistemología del encantamiento", es decir, en el reconocimiento respetuoso de la condición y calidad de *sujeto* de los jóvenes.

Brevísima introducción

En ninguna parte del mundo la juventud representa un bloque homogéneo que pueda hoy día hacerse caber en un conjunto de categorías fijas. Al igual que otros segmentos de la población, los jóvenes constituyen grupalidades diferenciales, adscripciones identitarias que se definen y organizan en torno a banderas, objetos, creencias, estéticas y consumos culturales que varían de acuerdo con el nivel socioeconómico, las regiones, el grado de escolaridad, entre otros factores, que la investigación empírica apenas empieza a desentrañar.

Se trabaja, se va a la escuela, se participa en algunas causas pero los constitutivos identitarios entre los jóvenes no pasan ya por la fábrica, la escuela o el partido. La identidad está en otra parte. Se trata de identidades móviles, efímeras, cambiantes y capaces de respuestas ágiles y a veces sorprendentemente comprometidas, como se verá más adelante. En estos desplazamientos continuos lo único que parece permanecer constante es lo que aquí se denomina "desencanto cínico" para hacer referencia a las formas de respuesta ante la crisis generalizada que se condensa en la expresión: "no creo, no se puede y sin embargo...", que los mantiene en el cuestionamiento del sistema sin fatalismos pero tampoco con excesivo entusiasmo; con una mueca socarrona que a través del humos y la ironía se burla y señala los puntos de conflicto en espacios públicos limitados: el barrio, el concierto, el *fanzine*, el muro, la pequeña manifestación, la fiesta.

¿Cuáles son y cómo se articulan las distintas formas de respuesta juvenil, por dónde pasan los procesos de agregación social para los jóvenes, cuáles son los proyectos y las utopías que los mantienen, que los agrupan y los enfrentan a otros jóvenes y al sistema, cuáles los itinerarios, las prácticas y las formas en las que se articulan al tejido social?

Para intentar responder estas preguntas, se parte de un análisis de tres tipos de agrupaciones juveniles, que de ninguna manera agotan la diversidad de los jóvenes ni en México ni en Latinoamérica. Se trata de identidades ubicadas en la marginalidad económica y simbólica de la sociedad, cuyas prácticas y visión del mundo permiten observar la relación entre identidades culturales, formas de organización y mediaciones cotidianas como insumos para producir, mantener o transformar la realidad.

Se trata de *taggers* o *graffiteros*, que toman su nombre del inglés *tag* (etiqueta o firma) y que hoy proliferan en las ciudades y que en el caso de México, provienen de los sectores populares: los *punks* o *punketos* en su corriente anárquica, que se definen por una filosofía y un modo de actuar a tiempo completo, pertenecientes a los sectores populares: los *ravers* que toman su nombre del inglés *rave* (delirio, entusiasmo) con el que

han sido bautizadas las fiestas que giran en torno a la música *techno* y que se definen precisamente por su vinculación a la tecnología, cuyos integrantes provienen de las clases medias de la sociedad.

Un largo proceso de investigación ha posibilitado seguir de cerca las mutaciones identitarias entre los jóvenes. La información que aquí se analiza proviene de la observación directa en los territorios juveniles, la calle, las reuniones, las fiestas y conciertos, de entrevistas con integrantes de los diferentes grupos, y del acceso a documentos elaborados por los propios jóvenes.

En este acercamiento se privilegia como plano del análisis de la dimensión intragrupal a través de ocho indicadores: creencias, formas de comunicación, objeto de valor, tolerancia, inclusión, relaciones de género, capacidad de asimilación de la disidencia interna y espacios “naturales” en los que se mueven y desarrollan estos jóvenes.

Es decir, más que evaluar su desempeño desde un conjunto de parámetros preestablecidos, se trata más bien de comprender desde sus propios ritmos y espacios las dinámicas particulares que configuran sus percepciones del mundo y sus prácticas.

Antes de adentrarnos en el análisis particular es conveniente trazar algunas coordenadas globales, con la advertencia de que este es un acercamiento que busca resaltar algunas *tendencias generales* pese a lo problemático, por la esquematización, que ello pueda resultar.

Transito y mutaciones

Al iniciarse la década de los noventa se consolidan o se aceleran algunas de las tendencias que venían anunciándose desde la década anterior, esto es: la mundialización de la cultura por vía de las industrias culturales, los medios de comunicación y las supertecnologías de información (Internet es el ejemplo más acabado, aunque no el único): el triunfo del discurso neoliberal montado sobre el refinamiento del estado y sobre la exaltación del individualismo, el empobrecimiento creciente de grandes sectores de la población (América Latina comienza la década con 200 millones de pobres, 70 más que el de la década anterior), descrédito y deslegitimación de las instancias y dispositivos tradicionales de representación y participación (especialmente los partidos políticos y los sindicatos).

Estos elementos han afectado a los jóvenes en:

- a) Su percepción de la política.
- b) Su percepción del espacio.
- c) Su percepción

Situados en los márgenes de la sociedad —objetiva o simbólicamente—. Los jóvenes, pese a las diferencias (de clase, de género, de emblemas aglutinadores) comparten varias características que pueden considerarse definitorias de las culturas juveniles en

este fin de siglo:

1. Poseen una conciencia planetaria, globalizada que puede considerarse como una vocación internacionalista. Nada de lo que pasa en el mundo le es ajeno, se mantienen conectados a través de complejas redes de interacción y consumo.

2. Priorizan los pequeños espacios de la vida cotidiana como trincheras para impulsar la transformación global.

3. Hay un respeto casi religioso por el individuo que se convierte en el centro de las prácticas. Puede decirse que la escala es individuo-mundo y, que el grupo de pares no es ya un fin en sí mismo, sino una mediación que debe respetar la heterogeneidad.

4. Selección cuidadosa de las causas sociales en las que se involucran. Su solidaridad ha sido canalizada, en México, hacia dos frentes básicos: a los grupos indígenas y a los migrantes mexicanos en Estados Unidos. Sus protestas tienen dedicatorias explícitas y van de las grandes transnacionales a las políticas y gobiernos locales.

5. El barrio o el territorio han dejado de ser el epicentro del mundo.

Estas características representan un cambio respecto a la década pasada.

En los ochenta, para los jóvenes de los sectores populares, el grupo de pares servía para cobijar bajo un manto homogéneo las diferencias individuales y ofrecer el efecto ilusorio de un nosotros compacto que se convertía en el punto de llegada y salida de las visiones del mundo: el barrio transformado por complicados mecanismos rituales de bautizo en territorio apropiado representaba el "tamaño del mundo"; la identidad colectiva hundía sus raíces en el lugar que servía simultáneamente como frontera que delimitaba lo anterior-propio con lo exterior-ajeno.

Para los jóvenes de los sectores medios y altos, los ochenta fueron una década perdida. Herederos del desencanto político, del descrédito de las grandes banderas, muchos de ellos cómplices involuntarios de relatos paralizantes, adoptaron a *posteriori* la denominación "generación X", que peligrosamente saltó del título de una novela del canadiense Douglas Coupland (*Generation X*², publicada en 1991) a una "categoría" que ha servido para definir el nihilismo, el consumismo, la depresión profunda y la renuncia al futuro de los jóvenes de los sectores acomodados de Norteamérica pero que penetró rápidamente las fronteras nacionales y sirvió como un discurso *post facto* para justificar el tamaño del desinterés, la desarticulación y el desencanto de los jóvenes mexicanos universitarios, yupies o empleados a tiempo completo como hijos de familia "porque qué flojera o no hay trabajo".

De distintas maneras las tres formas de identidad juvenil que aquí se abordan: punks, taggers y ravers, han replanteado sus visiones y sus acciones. Varios factores han contribuido a esta reformulación. Entre ellos está indudablemente el peso (diferencial)

² Al inicio de los ochenta Hill Idol formó una banda de rock punk llamada precisamente Generation X. Coupland ha negado alguna relación entre el título de su vendido libro y el nombre de aquella banda.

que ha tenido la rebelión zapatista y de manera muy especial el discurso político-poético del “sub Marcos” que ha logrado interpelar —como no lo han conseguido los partidos—, a los jóvenes tanto de los sectores populares como entre las clases medias universitarias. De un lado, el sentirse convocados y de otro, experimentar la solidaridad hacia otro concreto que no les exige mayor militancia que la que les permite su pasión. Pesa también el haber entrado en contacto con el componente indígena del país. No como un elemento folclorizado del pasado, sino como presente lacerante y vivo y al mismo tiempo esperanzado. El zapatismo ha funcionado para los jóvenes mexicanos como un momento aglutinador interclasista.

Los otros factores que han dinamizado los cambios de perspectiva en los jóvenes se abordan de manera particulares al interior de cada una de las grupalidades estudiadas, en la medida en que representan “efectos diferenciales”.

El anarquismo revisitado o el punk es algo más que un estado de ánimo.

Durante el desarrollo del Segundo Encuentro Nacional Hardcore Punk, que se celebró en Guadalajara del 26 al 28 de enero de 1996, decenas de jóvenes de diferentes puntos del país se dieron cita para discutir en torno al Estado, la iglesia, los partidos, la intolerancia, el arte, la cultura y por supuesto, para escuchar la música de 15 bandas de *hardcore punk*, cuyos nombres —elocuentes— son una forma de crítica y expresan la vinculación estrecha entre la música y la ideología punk: “Fallas del sistema”, “Lucha autónoma”, “Visión caótica”, “Boicot y “Pinches farsantes”, entre otros.

El movimiento punk, surgido en Inglaterra en los primeros años de los setentas, se vuelve una opción, en los ochenta, para los jóvenes de los sectores populares urbanos en México, que o bien habían pertenecido a las bandas o tenían en este tipo de grupos casi la única salida posible.

Las bandas juveniles (que siguen siendo una alternativa para muchos jóvenes en el país), tuvieron su mejor momento en la segunda mitad de los ochenta y aglutinaron a miles de jóvenes entre 13 y 28 años cuyas expectativas, en general, no iban más allá de la sobrevivencia cotidiana en los límites espaciales y simbólicos del barrio. Desertores tempranos de la escuela (por dificultades económicas del grupo familiar o por la inhabilitación por consumo de drogas) y sin posibilidades de insertarse en el mercado laboral primos o parientes cercanos de migrantes a Estados Unidos, muchos de ellos hijos e hijas de policías y de obreros no calificados, encontraron en la banda una forma de resistencia ambigua: sobrevivir a un futuro que no llegaba, esperando sin esperar nada.³

³ Para un análisis más detallado y actualizado de estos elementos véase Rossana Reguillo, *En la calle otra vez. Las bandas juveniles. Identidad urbana y usos de la comunicación*, 2ª ed., Guadalajara, Iteso, 1995.

En ese contexto en el que el discurso y la cultura punk empieza a configurar una nueva oferta identitaria para los y especialmente las jóvenes de los sectores marginales, que sin negar nada de lo anteriormente descrito, se distancia de la banda en relación a la cultura política y a una propuesta de acción. El futuro gris, incierto, negado, se avizora por primera vez en años, como una posibilidad y siempre en relación con la propia acción. “Si no actúas, no hables” reza el lema punk.

En los noventa los jóvenes punks mexicanos se agrupan en torno a lo que ellos denominan cinco principios básicos: “ni principio de autoridad, ni patriarcado, ni capital, ni Iglesia, ni Estado”.

Que todos opinen... del principio de la autoridad a la autodeterminación

No podemos pensar que el sistema se va a suicidar y que el PRI va a hacer unas elecciones limpias y que va a tolerar la oposición, eso no es cierto... los poderosos están en el poder porque son ojetes y son también inteligentes, tenemos que reconocer que es gente que sabe mucho y sabe dominarnos... por eso nosotros tenemos que estudiar...

Así comienza el análisis político en torno a la situación actual del país por parte del colectivo “anarcoautonomista punk”.

Atentos al acontecer político nacional del que se informan a través de la prensa y de la radio, “porque la televisión es una mierda que presenta los intereses de quienes están en el poder”, los punketos consideran que las luchas por el poder son lo más preocupante en el terreno político. No hay alternativas ya que los grupos que pelean por el poder son siempre las mismas cúpulas con intereses económicos.

Para los punks, la palabra neoliberalismo es otro de los nombres del capitalismo que crea miseria y que no puede crear bienestar para todos. Su análisis es contundente “dicen que éste es un gobierno para todos y hasta ahorita todavía hemos visto que es un gobierno que es para un minigrupo de oportunistas que se siguen llenando los bolsillos a raíz de todo el pueblo”.

El problema político radica, para los punks, en un sistema que se apoya en el principio de autoridad que ellos entienden como dominación. En tal sentido, la lucha electoral no aparece como una alternativa viable. “Los punks no votamos, no encontramos para qué”, señalan.

Los jóvenes de los sectores marginales considerados apenas como botín electorero en tiempos de secas, no contemplan con demasiado entusiasmo ni a los partidos políticos ni a la democracia electoral. A ese sentimiento difuso de descrédito fundamentado, el punk le pone contenido: los partidos políticos no sirven y las elecciones son un circo al que hay que asistir ritualmente.

El anarcopunk propone una sociedad civil autoorganizada sin partidos y federada. Para que esto sea posible hay dos condiciones: el que cada quien sea dueño de su propia vida, y de otro lado, el que cada ser humano se desarrolle libremente. Estas dos condiciones están estrechamente vinculadas con la educación, una educación que no frene sino que impulse el progreso libre y creativo de las personas, que no sea manipulada “por los intereses de la clase que nos domina”.

Aletargados por una crisis que no acaba y por la somnolencia de las drogas duras, los antecesores de los punks —los chavos de los barrios—, no veían en la educación ninguna alternativa a sus condiciones cotidianas de existencia. Educación era sinónimo de escuela y escuela sinónimo de inalcanzable por los factores a los que ya se ha hecho alusión. Hoy los punketos proponen una condición para la acción, la necesidad de desarrollar las capacidades y cualidades de sus integrantes y para ello, están dispuestos (hasta) a “transar” con el sistema, “Porque necesitamos abogados dentro del movimiento por ejemplo ahora con lo de la reducción de la edad penal”. Pero no centran sus expectativas en las instituciones educativas: para ellos la educación tiene una dimensión que rebasa el ámbito escolar, de ahí que proliferando por todo el país, emergen los llamados *squads* (cuarteles) y grupos de discusión y estudio que lo mismo revisan un comunicado zapatista que un libro de poesía. El sentido de estos grupos es el de generar espacios de interlocución, que acaben con “la ignorancia que estanca”, en los que todos opinen y esto a su vez posibilite una participación informada y comprometida.

Ellas están hartas y ellos... entienden

Pese a que la banda ha generado espacios de participación horizontal muy importantes a través de complicados mecanismos de distribución y ejercicio del poder, reprodujo hacia su interior estructuras de dominación y de reproducción de valores. Los machines han sido siempre varones y en general la banda es una agrupación centralmente masculina. Es verdad que muchas jóvenes se agruparon en bandas femeninas todavía más duras que las masculinas, en la medida en que en este caso había que reivindicar una triple opresión: la condición socioeconómica, la de ser joven en un mundo de adultos y la condición femenina. Las bandas mixtas no lograban sobrevivir más allá del tiempo que duraban las primeras batallas por el derecho a la posesión de “las mejores chavas”. Las mujeres han sido lindos motivos para el tatuaje en honor a la virgen, la madre, la novia; motivos de inspiración para una buena rola y, en muchos casos, herencia indiscutible que venía junto con el territorio y que se defendía junto con éste de cualquier intromisión extraña.

No debe olvidarse que el entorno en el que florece la banda es el de la pobreza y el de la complicidad involuntaria con las estructuras de dominación. Así, puede decirse que en términos generales para las jóvenes escritoras de prosa y poesía, para las artistas de

la pared o graffiteras, las cantantes de rock o simplemente para aquellas que han buscado en el grupo de pares alternativas de identificación, no ha habido demasiadas opciones o se resignaban a ser las "mujeres de los machines" o formaban sus propios grupos, enfrentando, además del hostigamiento de las instituciones de control, el de sus propios compañeros.

El punk se constituye en una alternativa. Los jóvenes adscritos a estos grupos encuentran en "el patriarcado" y en el machismo el principal mecanismo de dominación del sistema. Para ellos la familia es como un Estado pequeño, la familia es opresiva y es donde se establecen las formas de dominación del hombre sobre la mujer. A partir de este análisis básico, el primer paso hacia un mundo diferente basado en la fraternidad y en la igualdad, se propone abolir las relaciones machistas.

En los colectivos punks todavía es inferior el número de integrantes mujeres, sin embargo, es notoriamente mayor en otros grupos juveniles y hay cambios cualitativos en el modo de inserción.

La diferencia fundamental con otra formas de adscripción identitaria juvenil, no sólo respecto a las relaciones de género, está en la crítica y en la búsqueda de soluciones que encarnen en las rutinas y en las relaciones cotidianas.

Del fatalismo religioso a la impugnación

Junto al Estado, la iglesia católica representa para los jóvenes punks mexicanos una poderosa institución de opresión, que fomenta las relaciones de dominación al manipular a las personas a través de la fe.

La claridad con que se expresan en torno a este tema amerita una transcripción textual a varias voces, que no traicione el sentido de la crítica punk a la Iglesia:

La iglesia católica es un negocio más, es una empresa. El Vaticano tiene la tercera reserva mundial en oro más grande del mundo, tiene empresas y tiene todas las iglesias de Latinoamérica y de otros países que mandan sus cuotas al Vaticano. Es una institución que está aliada a la gente que tiene el poder para controlarnos. La resignación, el "pon la otra mejilla" y el "aquí sufres mucho pero no importa porque en el cielo vas a tener una vida muy buena, vas a tener todo" y todas esas cosas que son para que la gente no haga nada ahora en su presente. Siempre en el futuro las cosas van a mejorar. Eso es una manipulación porque te hacen olvidar el presente y te hacen olvidar que el futuro se construye en el presente. Entonces si ahorita no hacemos nada, si ahorita no cambiamos, el futuro va a ser lo mismo. La gente que va a la iglesia ha olvidado el sentido de su vida, ha olvidado la diversión, la creatividad, cosas que son chingonas y hay un dogmatismo y una enajenación bien cabronas...

Más allá de los contenidos y la crítica concreta a la institución, hay en la producción discursiva de los punks un cambio fundamental respecto al eje temporal. Los jóvenes de los sectores marginales se mantenían dentro de un presente perpetuo en el que se podía flotar sin mayores cuestionamientos. A la manera del lema de alcohólicos anónimos (“hoy no tomo”), el discurso de estos jóvenes estaba montado sobre la difícil afirmación “hoy, ya la hicimos”. El mañana siempre aparecía como una incógnita por la que no valía la pena interrogarse.

Al demostrar los argumentos —a través de la crítica— de los discursos dominantes del sistema político, de la familia, de la iglesia, los jóvenes recuperan el presente como posibilidad de acción y con él, la noción del futuro que les había sido incautada.

Del barrio a un mundo sin fronteras

Al punk, al igual que a las bandas, se ingresaba por contactos con hermanos mayores, primos o amigos, a través del intercambio de música y de publicaciones subterráneas, los llamados *fanzines* o revistas de baja producción. No hay un proceso de “reclutamiento” y cada quien se va asumiendo según sus ganas y sus posibilidades.

La composición de los grupos de punks en México es bastante homogénea. Sus integrantes provienen de barrios “muy jodidos, muy marginales”, según su propia descripción.

Es con relación al barrio donde aparece uno de los principales cambios en torno a los constitutivos identitarios de los jóvenes de los sectores marginales.

El barrio, el territorio, el lugar simbólico cargado de significaciones, si bien ha constituido un elemento fundante para el surgimiento de grupos juveniles, también ha operado como un freno para la organización. En la crónica roja son todavía frecuentes (aunque cada vez menos), las noticias de enfrentamientos entre grupos de jóvenes de barrios distintos.

Fueron infructuosas las llamadas que hicieron repetidamente algunos de los líderes de las bandas para frenar las batallas campales por el control de un territorio, apelando a un sentimiento de unidad que los jóvenes no podían experimentar porque su mundo y su idea de ciudad estaba restringida a un barrio específico. Muchos han ido a dar a la cárcel, más que por robos o consumo de drogas, por herir o matar a otros jóvenes con armas blancas o como ellos dicen, “por alfilerear (acuchillar) a un bato (joven) del otro barrio que se pasó de lanza (listo)”.

El punk con su internacionalismo, su negativa a reconocer las fronteras y su vocación por las causas universales, logra que muchos de los jóvenes que ya experimentaban el ahogo del espacio restringido, tomen distancia y reconozcan, como señala un informante, que “eso de los territorios son puras pendejadas, esas divisiones están haciendo que la gente se enfrente, no se puede delimitar a la gente a un espacio. Hay que rebasar

la idea de un barrio nada más. En eso somos distintos a los cholos, por ejemplo, que siguen bien aferrados”.

La estética de la inconformidad y los consumos no sólo culturales

Los patrones estéticos entre los jóvenes han jugado un papel fundamental como elementos de identificación y diferenciación, no sólo respecto al mundo adulto, sino entre ellos mismos.

Entre los jóvenes la tendencia a distinguirse de otros grupos de pares⁴ mediante ciertos usos estéticos y a través de marcas simbólicas específicas, se desplaza ahora hacia una diferenciación que tiene como plataforma central lo que, a falta de un concepto más pertinente, se denomina “consumos culturales”, es decir, a partir de su relación con productos culturales como la literatura, el cine y especialmente la música.

Los punks comparten su gusto por las “perforaciones” en la oreja, en la nariz, en las cejas y en los labios con *taggers*, *ravers* y con otros jóvenes sin clara adscripción identitaria. El pelo sigue siendo un distintivo (aunque cada vez es más frecuente encontrar entre jóvenes de preparatoria y universitarios de clase media, los tintes de colores verde, naranja, morado y rojo, que fueron durante los ochenta distintivo casi exclusivo del punk (internacional); los grandes *mahawk* —el pelo parado en picos— es propiedad exclusiva de los punkis, especialmente entre los del Distrito Federal. En cuanto al vestuario no hay propiamente reglas pero es notoria en este momento la influencia que ha tenido el estilo “industrial”⁵ en su indumentaria; las botas de trabajo, cinturones de seguridad y los overoles hacen pensar en los obreros de una gran fábrica. Las mujeres utilizan el mismo tipo de vestuario y accesorios, aunque es frecuente que los pantalones sean sustituidos por apretadas minifaldas negras y chamarras.

Mientras que otros grupos juveniles otorgan discursivamente una importancia fundamental a la apariencia, los punks entrevistados parecen minimizar estos elementos y decir que lo punk no es externo sino que es una actitud de vida; se puede parecer punk pero no serlo, o al revés. Al insistir sobre los aspectos y pedirles interpretaciones sobre su apariencia, reconocen que hay en ello una actitud de rechazo y de protesta. Sin embargo, no hay mucha reflexión o elaboración sobre los significados de sus emblemas distintivos, a diferencia de los *cholos* que son portadores de un discurso simbólico complejo

⁴ Para un análisis detallado de las diferencias estéticas entre cholos, metaleros, industriales, punks, véase Rosana Reguillo, *op. cit.*

⁵ Movimiento musical y cultural aparecido en México durante el segundo quinquenio de los ochenta, que recrea a través de la música, del ambiente y del vestuario, los valores asociados a la industrialización: sonidos metálicos de repetición en serie, ropa de obrero, distintivos de trabajadores de la industria como cierto tipo de zapatos, guantes, overoles protectores, etcétera. Si el cholicismo ha ostentado como emblemas identitarios algunos elementos del viejo pachuquismo y con ellos se ha tratado de reivindicar la identidad del trabajador migrante, los símbolos distintivos del industrial pueden pensarse en términos de una recuperación de la identidad obrera. Los entendidos ubican al industrial como una de las raíces fundamentales del *techno* y de los *raves*: volveremos sobre estos aspectos.

y compartido, que asigna a cada una de las marcas distintivas un valor mágico-ritual.

Uno de los libros favoritos de los punkis es 1984, de George Orwell. En cuanto a los pensadores que reconocen como inspiradores de su movimiento libertario y autonomista, aparecen menciones importantes a las ideas políticas de Raúl Senil, líder del Movimiento de Liberación Nacional de Uruguay (Tupamaros), Flores Magón, Zapata y Villa.

El punk no podría existir (prácticamente ningún movimiento juvenil) sin la música. El género musical distintivo puede ubicarse en la aparición del puk rock con bandas como los Sex Pistols que evolucionó en poco menos de seis años para dar origen al *hardcare* que a su vez ha derivado en muchos subgéneros musicales.

Pocos punkis reconocen la adicción de algunos de sus miembros a cierto tipo de drogas. Entre las variedades del punk existe una corriente denominada *straigh age* que se define por su rechazo a las drogas y a los alimentos chatarra y por su posición ecologista. Sin embargo, durante el trabajo de campo ha sido posible detectar una fuerte presencia de drogas, desde alcohol hasta algunas más sofisticadas.

Las drogas de uso común entre los punkis son la marihuana, la coca y las anfetaminas y las que se desprenden de sus combinaciones. Un joven paga cien pesos mexicanos (alrededor de 15 dólares) por un gramo de coca que luego puede transformarse en crack, que es una mezcla de coca, carbonato y agua, que se fuma en pipa: sus "fieles" reciben el nombre de "pipos" o "baserolos". Están también las llamadas "roche 2" que son pastillas estimulantes (conocidas como "pingas") y los "primos" que son cigarros mezclados a partes iguales de coca y marihuana.

No existe uniformidad respecto a la opinión punk sobre el consumo de drogas pero hay una tendencia generalizada a ubicar este asunto en la dimensión personal de los sujetos. Uno de los informantes, que declara no consumir drogas, dice que "las drogas constituyen otra trampa de manipulación, de tenerte entretenido en algo que te crea adicción y que te perjudica. Pero si un chavo, sabiendo esto y sabiendo lo que le puede pasar quiere drogarse, es su elección libre. La droga no es algo del punk, es algo social que pasa en todos lados".

El anticredo punk y los afanes de su solidaridad

No creemos en la educación manipulada y en la manipulación de nuestras vidas están también los medios de comunicación. No creemos en las relaciones autoritarias, por ejemplo en las relaciones machistas en la pareja, en todo lo que engloba el patriarcado que es la domesticación del niño para que empiece a adoptar el rol de dominador hacia la mujer. No creemos en el principio de autoridad, no creemos en que una sola persona tenga que decidir y mandar a los demás, no creemos que eso nos sirva. No creemos en los partidos, en las elecciones tal y como son ahora. No creemos en los gobiernos de ningún tipo. No consideramos

que nadie tenga la verdad absoluta. No vamos a aceptar que venga aquí una persona que estudió en Harvard, y venga a decirnos lo que necesitamos y queremos.

Desde esta declaración de principios, en lo que va de los noventa, los punks se han involucrado en distintas causas sociales. Se destaca su interés por la rebelión zapatista, y aunque decepcionados “por la manipulación de algunos políticos de oficio metidos a la oposición”, han mantenido su vinculación con algunas colectividades nacionales interesadas en la situación de Chiapas. Han organizado conciertos para conseguir fondos con los que compran artículos de primera necesidad que hacen llegar a Chiapas. Se han manifestado en contra de la ley 187 (que niega la asistencia social a los migrantes mexicanos en Estados Unidos) y cada 2 de octubre (conmemoración de la matanza de estudiantes en 1968), en el Distrito Federal forman su propio contingente y marchan con algunos otros grupos.

Semantizarás la ciudad: los taggers y el graffiti

El *Guilligan* tendrá unos diecisiete años y es un apasionado del graffiti. Su cuerpo ágil y moreno se hace uno con el bote de aerosol y la pared va respondiendo como si desde siempre contuviera los diseños que el *Guilligan* va trazando; el muro obedece a sus instrucciones y “suda” letras y a veces, rostros y objetos. Riguroso tenis, pantalón corto, camiseta blanca bajo una enorme camisa desabrochada y la infaltable cachucha “para atrás”, son el atuendo favorito del *Guilligan* y de todos los taggers del país.

Las “firmas” o *tags* inundan la ciudad: tras esos manchones multicolores aparentemente ininteligibles, hay muchos jóvenes tanto de los sectores populares como medios de la sociedad, agrupados en lo que ellos denominan el *crew*, cuya traducción literal sería “cuadrilla (de obreros)”; hay otro uso lingüístico de esta palabra que se refiere al pretexto de *to crow* que significa cacarear, hacer alarde, jactarse. Ambos sentidos son apropiados para entender la lógica de operación de los taggers.

Organizados como verdaderas cuadrillas de trabajo (con todo y relevos) los taggers —mucho más jóvenes que sus hermanos punks—⁶ andan la ciudad dejando tras su paso la huella de su presencia en muros, puertas, poses, banquetas, anuncios espectaculares y en los más increíbles y aparentemente inalcanzables lugares, haciendo con ello ostentación de que no existe reglamento, lugar y vigilancia que no puedan burlar para dejar estampada su marca identitaria, que consiste en el nombre del que realiza “la firma”, una cifra a veces arbitraria, a veces significativa, como la cantidad de integrantes de su *crew*, su fecha de nacimiento, algún número mágico como el 7 o el 13 etcétera, y

⁶ La edad de los taggers no rebasa los 18 años. He localizado “firmadores” apasionados y confesos de apenas nueve años, que manejan con absoluto dominio y conocimiento diferentes estilos de letra y tan hábiles que son capaces de “poner su firma” en una patrulla policiaca con todo y la presencia de sus ocupantes.

las tres iniciales de su *crew*, por ejemplo FLC (firmando la ciudad), CCP (contra los cerdos policías), RET (real estilo tag) o su versión en inglés RTS (*real tag style*).

Los taggers o rayadores aparecen en México ya entrada la década de los noventa. Este estilo de graffiti no se había visto, pero lo que más llamó la atención y produjo incluso el desconcierto de autoridades y la molestia de ciudadanos, fueron los lugares donde aparecía, por ejemplo en centros históricos y en edificios públicos, en estatuas, en colonias residenciales, en calles destinadas al comercio; de pronto algunas ciudades se vieron bombardeadas por estos artistas del aerosol.

Tradicionalmente el graffiti, como una práctica asociada a la banda, no salía casi nunca de los límites del barrio, al interior de sus fronteras simbólicas el graffiti o mejor, el "placazo" ha tenido un sentido de afirmación identitaria de los grupos que detentan el control de un territorio: además de cumplir con una función expresiva muy importante, el placazo es un delimitador territorial que opera como advertencia para la policía, otras bandas y en general cualquier extraño. Los motivos y mensajes del graffiti en la banda han estado vinculados a la expresión de la cultura popular, a los símbolos de identificación religiosa y a la recreación de imágenes patrióticas; vírgenes, santos, ángeles, banderas, guitarras, águilas, diablos y muertas, que se mezclan sin ningún pudor para celebrar la identidad.

La práctica extendida del graffiti entre los chavos banda, principalmente entre los reconocidos como cholos, ha sido motivo de orgullo y ha dado como fruto verdaderas obras maestras que todavía resisten heroicas en las periferias urbanas escapando al ojo vigilante de los municipios. Junto a estos murales ha existido también el graffiti político que, pese a la distorsión de las letras (hay un alfabeto cholo), podría ser descifrado por los ojos de extraños.⁷

Las cosas hoy son diferentes.

Los orígenes

El surgimiento del estilo *tag* suele atribuirse a un repartidor de pizzas en Nueva York, salía a realizar sus entregas, acompañado de un bote de aerosol que le servía para ir estampando su firma en algunas paredes. Con algunas variantes los taggers repiten y honran la historia de *Taki 183*; ese sobrenombre y su número de identificación como repartidor, se extendió como una ola expansiva y pronto otros repartidores y más tarde muchos jóvenes copiaron a Taki y la ciudad se fue llenado de firmas.

El estilo tag se extendió rápidamente en México desde el norte del país hasta el

⁷ Véase Rossana Reguillo, "Discursos, rollos y camaleones. Las tonalidades claroscuros de la producción discursiva de las bandas juveniles", en Andrew Roth y José Lameiras (eds.), *El verbo popular*, México, El Colegio de Michoacán/Iteso, 1995.

centro occidente y luego más lentamente hacia el sur, como ha sucedido con otras prácticas juveniles.

Esta práctica se tradujo pronto en una nueva forma de adscripción identitaria que cobró muchos adeptos ya que resultaba menos "tirana" que los colectivos de bandas de cholos, de metaleros, de punks, ya que ser tagger depende más de la voluntad individual que de complicados mecanismos rituales de iniciación. De hecho el *crew* o "club" como también suele ser llamado, tiene una existencia de carácter más virtual que de facto y hay taggers que adoptan las iniciales de un *crew* en español o en inglés, aunque la característica gregaria propia de los adolescentes los haga andar la ciudad en pequeños grupos de "rayadores". La identidad de estos jóvenes no se construye a partir de la pertenencia a un territorio y su "nosotros" tiene una configuración mucho más cambiante y universal.

Se puede adoptar las iniciales identificadoras de *crews* muy lejanos e integrar un pequeño grupo con compañeros de escuela, con amigos unidos por su gusto hacia cierto tipo de música (el hip-hop, el rap, y el techno), con antiguos vecinos. Las posibilidades son variadas.

Los taggers atesoran en sus cuadernos de colegio diseños, patrones de letras, fotografías de sus propias obras y de algunas ajenas, que se muestran e intercambian con el asombro y la reverencia con que se contempla un tesoro.

Nómadas con nombre propio

A mi juicio, hay dos elementos centrales en esa nueva forma de graffiti que señalan importantes cambios en la manera de concebir el mundo y por consiguiente en las formas de acción.

En primer término, los taggers abandonan los guetos territoriales en los que muchos de los jóvenes de los sectores populares se habían (o habían sido) confinado(s). Esto facilitaba que las autoridades y la sociedad en general ignoraran o fingieran ignorar la existencia de jóvenes lejanos al modelo ideal de los comerciales televisivos.

Al apropiarse de la ciudad a través de sus marcas, los taggers,⁸ señalan de entrada que no están dispuestos a renunciar a la ciudad en su conjunto, que no hay fronteras y aduanas simbólicas suficientes para contenerlos dentro de un espacio delimitado. Como termitas avanzan invisibles, lo mismo sobre la propiedad pública que sobre la propiedad privada.

La aparición constante de estas inscripciones murales señala el nomadismo de estos jóvenes. Por ejemplo, el *kaos* dice que a él y a su *crew* les gusta poner las firmas en

⁸ Me refiero a los taggers de los sectores marginales y de los barrios populares. Entre los jóvenes de clase media y alta, esta práctica empieza a cobrar adeptos pero aunque tiene características similares, tiene mucho de imitación, de contagio estilo MTV y de transgresión por aburrimiento.

los lugares donde las puedan ver todo el tiempo (mientras no se borren) y añade: "yo rayo el camino de mi casa a la escuela o el que camino para ir a la casa de mis cuates". El tagger va dejando la huella de su paso.

En segundo término, hay un desplazamiento de un sujeto colectivo a un sujeto individual. El nombre propio queda expuesto a la mirada pública y al mismo tiempo enmascarado por los trazos que solamente los familiarizados con este código pueden descifrar. Se trata de una autoproclama: "lo que más me gusta es ver mi firma justito frente a la casa del gobernador, es como decirle 'mira bato, aunque no me veas, aquí estoy'", señala un veterano en las lides de plasmar su firma en los lugares más peligrosos y más insospechados.

El procedimiento de las firmas hace pensar en una construcción identitaria que va de lo individual-grupal a lo global. El *crew* como ya se apuntó tiene dos dimensiones: de una parte la que se refiere al intragrupo integrado por varios miembros, se trata de "los cuates" que brindan protección, con los que se intercambian ideas e instrumentos que proporcionan un sentimiento de identidad compartida; de otra parte, la que se refiere a los colectivos internacionales que son bien conocidos y gozan de prestigio, al utilizar las siglas de estos *crews* famosos, los rayadores adquieren estatus y se hacen acreedores de respeto; aquí la dimensión presencial no es importante, lo que cuenta es lo que simboliza.

Así en las firmas estamos ante un yo-individual como sujeto de la enunciación que se define por un nombre propio en relación a un colectivo presencial que hace las veces de cómplice y testigo, y a un colectivo ausente que opera como fuente de identificación.

Entre ellos las firmas/rayas/tags, tienen el mismo valor que una conversación colectiva silenciosa, un guiño cómplice entre socios que conocen el secreto.

"¡Si el graffiti es un crimen, deja que Dios lo perdone!" (el Vico)

Tanto el graffiti (como pieza elaborada) como las firmas, llevan implícita la transgresión, ése es su sentido. Es decir, no se trata sólo de autoafirmaciones placenteras, lo que un tagger pone en juego al realizar un diseño es una apuesta por el desafío que significa retar a la autoridad. En este juego de visibilidad-invisibilidad un tagger le demuestra a otro su habilidad para sortear toda clase de peligros que van desde la represión policiaca hasta los físicos (un joven tagger se fracturó la cadera al intentar "rayar" una fuente y no son poco frecuentes los accidentes de este tipo).

En conversación con los taggers del CCP (contra los cerdos policías) a propósito de la ilegalidad, señalaban que ésta tiene diversos componentes: lo ilegal está en el estilo, en quién lo hace, en la técnica, en el lugar donde se deja la marca y en el contenido. "¿A ver qué contamina más?", preguntan retadores, "¿nosotros o los partidos con su propaganda política?".

Con un discurso bastante más fragmentado o menos desarrollado que el de sus hermanos punks, los taggers elaboran su propio análisis de la situación política del país: “Está de la chingada, no hay jales (trabajo), ya no hay lugar en las escuelas públicas, el gobierno se dedica a hacerle caras bonitas a los ricos”. El enemigo principal es la policía que aparece en el discurso como la encarnación del sistema contra el que se muestran molestos. “Ellos (el gobierno) piensan que con sus represiones y sus campañas estúpidas,⁹ nos van a detener, pero nosotros somos muchos y muy rápidos. A ellos les toma meses borrar las paredes que a nosotros nos toma unas horas de la madrugada decorar”.

Aunque buenas rayadoras son más miedosas

Existen pocas mujeres entre los taggers. Entre ellos y ellas no se ponen de acuerdo acerca de los motivos por los que muy pocas de ellas se acercan a este tipo de expresión. Hay muchas adolescentes que en la apariencia participan del estilo y de los gustos de los taggers, incluso son muy buenas diseñadoras de cuaderno, pero son muy raras las que participan en algún *crew* y salen a la calle a rayar.

Algunos taggers, como el Guilligan, piensan que esto se debe al “peligro”. Rayar, explica, “significa andar por toda la ciudad, a veces a las dos o tres de la mañana y muchas veces en lugares bien peligrosos. Si a uno le da miedo, a las chavas más. Además por las cuestiones de la educación ¿no?, las chavas están como más controladas y no se avientan fácilmente”.

Kaos, dice que no, que la culpa es de ellos por ser machistas. Que hay unas chavas que son más buenas diseñadoras que ellos, pero que no se sienten a gusto en el *crew*.

Blue, una tagger experimentada de 16 años, miembro de los CCP, opina que éste es un trabajo duro y que requiere de mucha práctica.

Aquí hay que ser bueno para correr, para aguantar la carrilla (las burlas o el trato fuerte) y que no te agüite (deprima, preocupe) que te apañe (atrape) la tira (policía), a la mejor por eso no tenemos más morras (mujeres jóvenes), yo nomás conozco otras dos rayadoras que son buenas y son bravas. Está triste esto porque las morras en mi escuela tienen ganas de salir a mentar madres a la calle y por cómo las tratan en su casa y otras ondas, pero mejor les gusta aguantarse y no se juntan con uno.

⁹ El presidente municipal de Guadalajara, el panista César Coll, ha implementado una campaña para abatir el graffiti a través de un programa denominado Guadalajara Joven coordinado por unos bien intencionados jovencitos panistas. Se trata de darle algunas bardas a los graffiteros para que pinten. Hasta ahora el programa no ha dado resultado. El problema es que los mensajes son contradictorios, de un lado la represión, de otro campañas amables pero poco imaginativas. Resulta interesante comentar que la esposa del alcalde Maribel de Coll dijo en una conferencia ante jóvenes universitarios que cuestionaron la actuación del ayuntamiento en torno al graffiti, que ella está de acuerdo con que “el graffiti es un arte, efímero pero arte y que los graffiteros son maravillosos”.

El mundo es una pared rayada

Pobreza, falta de oportunidades, represión y control son la constante en el mundo de estos jóvenes rayadores. Un cigarro de marihuana, unas cervezas frías, a veces— —cada vez menos— una estopa con tonsol o una bolsa con chemo (inhalantes) y un bote de aerosol en la mochila son suficientes para confortar sus sueños.

El mundo es un muro blanco, opresivo y horrible, al que hay que transformar con aerosol y entusiasmo.

- ¡Qué la raza viva porque sino, nos morimos!
- ¡Dedicado a los que corren de la ley por expresar su arte, sigue corriendo!
- ¡Morir joven o buscar una solución!
- ¡Organiza el odio!

Y sin embargo:

- ¡Vivan la viejas, las chelas y la mota!
- ¡Un aerosol para el sub Marcos!

Pequeñas inscripciones que transforman el significado de la ciudad e instauran el conflicto por la palabra pública.

Chamanismo tecnológico: los ravers, los rituales y la noche

La abolición de la palabra como medio de comunicación. Esa es la regla, ése es el juego. Estar juntos sin hablar, sin tocarse. Lo que aquí cuenta es el movimiento del cuerpo, la estética, la música, como vínculo social, como expresión.

Los ravers hacen su aparición en el Distrito Federal y luego en Guadalajara durante 1992-1993. Se trata de una fiesta que dura toda la noche y gira en torno a la música techno en sus infinitas variedades, con efectos viales en grandes pantallas y la presencia de algunos químicos “que ayudan a alcanzar profundos estados de conciencia”. Proveniente de Europa (Inglaterra y Alemania, principalmente), lo que al principio parece ser sólo una moda, poco a poco empieza a expandirse entre los jóvenes de clase media y alta que encuentran en el rave mucho más que una fiesta, un movimiento cultural cuyos principios básicos sin llegar a constituir un “manifiesto”, pueden resumirse del modo siguiente:

- a) Respeto al individuo y su visión del mundo, como el principio más importante.
- b) Empatía por la gente que participa del rave.
- c) Conciencia del mundo.
- d) Presencia de la tecnología.
- e) Niveles elevados de conciencia.
- f) Música y baile como rituales de trascendencia.
- g) Conciencia ecológica.

Para los integrantes del Aural Image, un grupo de jóvenes dedicados a la "profesión" del techno y a la organización de raves, este movimiento significa "el rescate de cierto sentido místico-mágico de la vida que genera el ritual o el trance. Todo eso de la percusión y de llegar al éxtasis por medio de la hipnosis que genera la música, todo eso es un sentimiento global... es un sentimiento de aquí y de donde sea".

Esta "tribu global" se mantiene informada de lo que sucede en el mundo y en México, a través de Internet.

El techno, como un movimiento cultural que rebasa lo musical pero que gira en torno a la música, dispara la pulsión lúdica que caracteriza y ha caracterizado a las culturas juveniles.

Asaltar el futuro

Ciertamente descontentos con el estado actual de las cosas, los ravers decidieron hacer las paces con la tecnología y antes de dejarse avasallar por ella, servirse de ella para "humanizarla" y con su mediación recuperar la magia. El mundo rave mezcla la más sofisticada tecnología con los elementos más primitivos como el ritmo, los colores y el baile ritual, combinado con valores ecológicos. Un mundo que parece la proyección anticipada de un futuro no catastrófico.

Computadoras, tambores, sonidos e imágenes de delfines que nadan libres en mares transparentes, extraterrestres de rostro amable (por los que los ravers tienen especial predilección), sintetizadores y beats que se repiten incesantemente, se conjuntan para crear la atmósfera propicia para vivir el...

[...] tiempo de la transformación con la unión e identificación de individuos que han encontrado un lugar sin diferencias, pero si con una manifestación plena de las personas en compañía de semejantes con quienes compartes la misma visión de un futuro en común, un territorio de igualdad y convivencia en armonía [Aural Image]

La condición para alcanzar ese futuro y ese territorio común, está precisamente en la armonía, en el cuidado del entorno, en el respeto al individuo, en la tolerancia.

Los ravers comparan las fiestas con una experiencia religiosa que facilita la introspección y con ello se hace más fácil compartir con los demás, sentir el mundo como si fuera un ente vivo...

[...] y esta actitud se te va haciendo un estilo de vida, no es que no nos preocupemos por la política o las cosas que están pasando. Yo leo mucho. Lo que sucede es que pensamos que si estás bien contigo mismo puedes ser mejor persona y entonces empezar a cambiar desde uno, poco a poco. El mundo puede ser mejor así que con tantas consignas [opina una raver universitaria]

Con el dinero recabado en algunas fiestas, los ravers apoyan proyectos indígenas de los huicholes (grupo indígena en los estados de Jalisco y Nayarit): “Les dimos tres millones y medio (alrededor de 500 dólares) a los huicholes, bueno ya hicimos algo. No podemos decir que eso va a cambiar el mundo. Pero hay un sentimiento y una idea de apoyar a los indígenas.

La ceremonia comienza

El atuendo de los ravers es una mezcla de la psicodelia sementera, de un hippismo revisitado y atenuado, destaca la búsqueda de una apariencia infantil (ellos overoles y camiseta de rayas; ellas, chonguitos y camisetas con florecitas o muñequitos). Lo interesante de estas marcas es que son tan cotidianas que no son visibles hasta que se ve a los jóvenes concentrados en un rave.

Las fiestas se organizan en talleres mecánicos, en casa abandonadas, en cines, que se acondicionan con equipo sofisticado.

El personaje más importante de una ceremonia rave es el disc-jockey, amorosamente llamado *dillei* (por sus siglas en inglés DJ), que será el responsable de transportar a los asistentes en su viaje a través de los sentidos, cuyo trabajo es mucho más complicado que sólo seleccionar la música. Es considerado el chamán de la tribu, el sumo sacerdote. El *dillei* se instala en una cabina elevada desde donde puede ver toda la pista, su equipo: unos platos “Technics”, una mezcladora “Ecler”, una maleta de la que va saliendo la cultura musical y un correcto monitoreo que no sólo incluye la secuencia musical, sino la vigilancia atenta de lo que está pasando abajo.

Cuentan que en el DF está uno de los mejores *dillei*, que es capaz de mover a tres mil gentes al ritmo de sus tornamesas y que mientras va mezclando habla con un sonsonete por el micrófono... “creo en Dior, en Christian Dior”. En su repertorio de frases también existen consignas zapatistas.

Los juegos de luces comienzan y el primer beat es soltado y poco a poco empieza la combinación de los distintos subgéneros del Techno: acid, trance, house, acid-trance, proto-techno, breakbeat, tribal. No hay pausas, ni respiro, las luces de un estroboscopio ayudan a la aceleración del ritmo, en las paredes se proyectan imágenes.

Para ayudarse en el trance algunas veces se recurre al “éxtasis”, unas pequeñas pastillas (similares a una aspirina) que contienen ácido amfetamínico derivado de la mezcalina, cuyo costo aproximado es de 150 pesos (más o menos 25 dólares) por pastilla. El “éxtasis” es mejor conocido como “tacha” (por la X del éxtasis). Están también los “micros” que son pastillas de ácido LSD. Según los entendidos se trata de drogas que acrecientan el estado de conciencia, son “hiper reales”. No hay posibilidad de que te pierdas, al contrario, “te ves a ti mismo con todos los frenos que te ha puesto la sociedad”.

En los raves circula poco alcohol pero hay en cantidades industriales preparados de

frutas con suplementos vitamínicos y aminoácidos (de los que utilizan los levantadores de pesas o los deportistas que hacen ejercicio pesado), por ejemplo de la compañía Om-nitricion. Estas bebidas reciben el nombre de smartdrinks (bebidas inteligentes) y hay entre los ravers la creencia de que actúan como neurotransmisores. Por lo menos ayudan a mantener hidratado el cuerpo de los bailarines que pierde agua tanto por el ejercicio como por la ingestión de los químicos. No hay mucha coca y la marihuana se utiliza para re-disparar los efectos del ácido.

Avanzada la fiesta, la mayoría está metida en la música y no se escucha ninguna conversación. Un joven dice que “la fuerza de la pinche música te mete en ti mismo, pero se corta ese proceso de idea-lenguaje, eres pura imagen, te liberas. Lo único que te rige es la música”. Un compositor de música techno explica que por eso no hay letras, la letra es un distractor; además en este espíritu globalizado se trata por ejemplo de que la producción alemana se entienda en México y al revés.

Todos bailan con todos y al mismo tiempo todos bailan consigo mismo, ágiles y proyectados como flechas hacia el cielo. La fiesta no es ya pretexto para la seducción y el “ligue” (los verdaderos profesantes se molestan mucho cuando algún borracho o neófito, trata de pegar su cuerpo al de alguna mujer). Se trata de un goce del propio cuerpo en colectividad. Hay una sensación generalizada de armonía, que se prolonga más allá de la fiesta.

Ellos mismos dicen tener una visión deprimida-esperanzada del futuro. La esperanza está en el cambio individual.

Las chavas

Hay muy pocas mujeres *dilleis* en el mundo (en Guadalajara ninguna, en el DF sólo una), aunque hay muchísimas ravers; la presencia de las mujeres es mucho mayor que en los dos grupos abordados anteriormente. Se sienten cómodas y no agredidas, participan del sentimiento colectivo sin tener que defenderse, “aquí cabe todo mundo si tiene una actitud abierta” dice una D, una delgadísima y promisoria arquitecta.

El diagnóstico masculino sobre la falta de *dilleis* femeninas o de sacerdotisas, señala que esto obedece a que las “chavas se clavan menos”. Los integrantes del Aural Image, dicen por ejemplo que “no es que se les diga a las mujeres, tú no puedes entrar aquí porque eres chava. No es una cuestión de machismo, pero igual hay menos mujeres que hombres que se claven tanto en la música. Es rarísimo que llegue una vieja, no es despectivo, y te diga ‘oye buey, clávate, clávate’”.

Por lo pronto ellas no parecen preocupadas por ocupar la cabina o la cúspide de la pirámide, participan de la creencia en las inteligencias superiores, en un orden universal armónico, en sí mismas, en el cambio individual.

Las raves, los ravers y lo local

A nivel local la organización de fiestas rave ha representado un duro enfrentamiento entre jóvenes y autoridades. Enfrentamiento que ha terminado en varias denuncias de los jóvenes ante la Comisión Estatal de Derechos Humanos, por el hostigamiento policiaco del que han sido objeto.

En una de las últimas fiestas la policía irrumpió en el local que albergaba a poco más de 600 jovencitos. Armados con metralletas forzaron a los hombres a replegarse hacia el fondo del local: ahí los obligaron a bajarse los pantalones y los calzoncillos para luego solicitarles “amablemente” a punta de pistola y de los consabidos “ora si hijos de la chingada, ¡pónganse a hacer sentadillas!”.

Incapaces de hacer frente a los verdaderos problemas de seguridad pública, los ayuntamientos locales incrementan la vigilancia moral sobre el comportamiento ciudadano y aumenta la represión sobre los jóvenes.

Pese a que las fiestas se realizan con permisos y pagos de licencias municipales, los heroicos cuerpos policiacos insisten en hostigar y perseguir a los jóvenes. Parece que hoy día ése es el deporte favorito de las distintas corporaciones policiacas nacionales.

En el enfrentamiento con las autoridades y la policía, estos jóvenes han ido adquiriendo una cultura básica de los derechos humanos y más allá de las estrategias de sobrevivencia, han empezado a desarrollar tácticas de resistencia y negociación en la defensa de lo que ellos consideran más que unas fiestas y un estilo: un modo de vida y de compromiso.

El futuro sí es posible

Los tres tipos de agrupaciones juveniles aquí descritos, forman parte de la diversidad de prácticas y actores que desde posiciones diferenciadas y desiguales habitan un país que a testimonio cotidiano de su irrenunciable búsqueda de una sociedad más inclusiva y democrática. Los jóvenes no son la excepción.

De los más o menos 85 millones de habitantes del país, casi 29 millones tienen de 10 a 24 años, es decir, los jóvenes representan 34% de la población total. Pese a la importancia de este grupo social, las políticas y programas gubernamentales de atención a los jóvenes, en el caso de México, se han mostrado simples e insuficientes, no sólo en lo que tiene que ver con programas concretos, sino en cuanto a su misma concepción de los jóvenes.¹⁰

Por otro lado, según datos de la Unesco, para 1992 la esperanza de vida escolar en número de años en México era de 10.7, mientras que la de sus socios en el TLC, era

¹⁰ Para un análisis sobre el Plan Nacional de Desarrollo en relación con la juventud, véase Rossana Reguillo, “Juventud y exclusión o de de la pobreza de la política social”, en Enrique Valencia (coord.), ¿Devaluación de la política social?, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1996.

de 17.6 años en el caso de Canadá y de 15.9 en el caso de Estados Unidos.

Otro indicador: los gastos totales en educación en 1993 fueron en Canadá de casi 50 millones de dólares, mientras que en México se invirtieron ocho millones y medio de dólares. El socio de ambos, Estados Unidos, gastó en 1990, alrededor de 293 millones de dólares en el rubro educativo, según la UNESCO a partir de datos del Banco Mundial. La desproporción es elocuente. ¿Qué es lo que nos hace socios de estos países?

Además del creciente deterioro en las condiciones objetivas de vida, los jóvenes enfrentan hoy en día el incremento de la violencia institucionalizada y el endurecimiento del discurso autoritario, por ejemplo la polémica Ley de Seguridad Nacional que pretende, entre otras cosas, la reducción de la edad pena, bajo el argumento de que ante el exceso de violencia y la delincuencia propiciada por otros, hay que actuar en contra de los jóvenes con mayor dureza, volverlos a ellos "imputables" para castigar a los "otros". Con estos razonamientos se eluden los problemas de fondo: el de un modelo político-económico que clausura la esperanza y el de una corrupción que propicia la manipulación de los más vulnerables del país.

Sin embargo, este discurso autoritario no tiene como emisor solamente al gobierno y a algunos partidos políticos; entre la idealizada "sociedad civil" hay incendiarios llamados al control, a la represión y a la sanción. Ante estas posiciones duras hay que tener en cuenta lo que ha sucedido por ejemplo en Brasil, especialmente en Río, con la aparición de escuadrones de la muerte y grupos paramilitares, pagados por vecinos y comerciantes "decentes y honestos" para "desaparecer" a los molestos hijos de la calle.

En este contexto donde adquiere relevancia la pregunta por las formas organizativas de distintos actores sociales. Los jóvenes, principalmente de los sectores populares, se han autodotado de formas organizativas que actúan hacia el exterior —en sus relaciones con los otros— como formas de protección y seguridad ante un orden que los excluye; hacia el interior operan como espacios de pertenencia y adscripción identitarias a partir de los cuales es posible generar un sentido de común sobre el mundo.

La anarquía, las rayas en la ciudad, los ritmos tribales, la búsqueda de alternativas y los compromisos itinerantes, deben ser leídas como formas de actuación política no institucionalizadas y no como las prácticas más o menos inofensivas de un montón de locos "inimputables".

Las utopías revolucionarias de los setenta, el enojo y la frustración de los ochenta, mutan en los noventa hacia formas de convivencia que pese a su acusado y creciente individualismo se fundamentan en un principio ético-político generoso: el reconocimiento explícito de no ser portadores de una verdad absoluta en nombre de la cual ejercer un poder excluyente. El casi religioso respeto por los demás y su exigencia inversa, respeto por las propias visiones, que impregna en estos momentos a muchos de los colectivos juveniles (y que no solamente queda a nivel del discurso) señala la importancia de un

concepto promovido por los zapatistas y que se ha querido escamotear con argumentos de tipo jurídico: la autonomía, que en el caso de los jóvenes se formula como el derecho a pronunciarse con certeza sobre sí mismos y sobre el mundo. La conquista del derecho a existir en la diferencia sin que ello se traduzca en desigualdad.

Pese a las disparidades entre los distintos tipos de adscripción identitaria de los jóvenes hay una constante: el grupo de pares que opera sobre la base de una comunicación cara a cara, se constituye en un espacio de confrontación, producción y circulación de saberes, que se traduce en acciones. De maneras diversas, con mayor o menor grado de formulación, como ha sido posible ver en las páginas anteriores, lo que caracteriza a estas grupalidades es que han aprendido a tomar la palabra a su manera y a reapropiarse de los instrumentos de comunicación.

La consigna "no hay futuro" que ha operado como bandera interclasista entre los jóvenes (por diferentes motivos), que señalaría por tanto que todo presente es absurdo, parece estar cambiando por la de "no habrá futuro", a menos "que nos pongamos las pilas", como coinciden taggers, punks y ravers. Ello significa pensar y actuar en el presente a partir del compromiso con uno mismo, con el grupo y con el mundo.

En el paisaje político y social de fin de siglo conviene tener en cuenta la pregunta acerca de quién o quiénes están socializando para la vida; dónde están los inspiradores; dónde los espacios inclusivos que den un lugar a la diversidad; dónde los procesos articuladores que integren en la esfera pública las diversas voces y esfuerzos. Reconocer la densidad (y la complejidad) de un tejido social conformado por una multiplicidad de colectivos que están dinamizando día a día la sociedad, requiere estudiar las formas organizativas que "desde abajo" plantean propuestas de gestión y de acción, aunque éstas escapen a las formas tradicionales de concebir el ejercicio político y a sus escenarios habituales.

Por lo pronto, las impugnaciones subterráneas de los jóvenes están ahí, con sus fortalezas y debilidades, con sus contradicciones y sus desarticulaciones. Sin la explicitación formal de proyectos políticos, las culturas juveniles actúan como expresión pura que codifica, a través de símbolos y lenguajes diversos, la esperanza y el miedo. En su configuración, en sus estrategias, en sus formas de interacción comunicativa, en sus percepciones del mundo hay un texto social que espera ser descifrado: el de una política con minúsculas que haga del mundo, del país, de la localidad, del futuro y del día, un mejor lugar para vivir.

Bibliografía

- Alonso, Jorge (1988), *Los movimientos sociales en el Valle de México*, vol. 2, México, CIESAS.
- Augé, Mac (1996), *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*, Barcelona, Gedisa.
- Certeau, Michel de (1995), *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, México, Universidad Iberoamericana/Iteso.
- Cruces, Francisco y Angel Díaz de Rada (1995), "Representación simbólica y representación política", en *Revista de Occidente*, núm. 170-171, julio-agosto, Madrid.
- Fernández Chrislieb, Pablo (1993), "El conocimiento encantado", en *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, núm. 13, Madrid.
- Lechner, Norbert (1995), "¿Por qué la política ya no es lo que fue?", en *Nexos*, núm 216, diciembre, México.
- (1990), *Los patios interiores de la democracia*, México, FCE.
- Martín-Barbero, Jesús (1994), "Dinámicas urbanas de la cultura", en *Comunicación y espacios culturales en América Latina*, Bogotá, Cátedra UNESCO de Comunicación social/Política Universidad Javeriana.
- "Mediaciones urbanas y nuevos escenarios de comunicación", en *Comunicación y espacios culturales en América Latina, op. cit.*
- Melucci, Alberto (1994), "Asumir un compromiso: Identidad y movilización en los movimientos sociales", en *Zona Abierta*, núm. 69, Madrid.
- Pizzorno, Alessandro (1994), "Identidad e interés", en *Zona Abierta*, núm. 69, Madrid.
- Reguillo, Rossana (1996), "Juventud y exclusión o de la pobreza de la política social", en Enrique Valencia (coord.), *¿Devaluación de la política social?*, Guadalajara, Red Observatorio social.
- (1995), *En la calle otra vez. Las bandas juveniles. Identidad urbana y usos de la comunicación*, 2ª ed., Guadalajara, Iteso.
- (1995), "Discursos, rollos y camaleones. Las tonalidades claroscuras de la producción discursiva de las bandas juveniles", en Adrew Roth y José Lameiras (eds.), *El verbo popular*, México, El Colegio de Michoacán/Iteso.
- (1993), "Las tribus juveniles en tiempos de la modernidad", en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, num, 15, Colima, Universidad de Colima.

Rodríguez-Villasante, Tomás (1988), "Democracia de base y democracia delegada", Román Reyes (dir.), *Terminología científico-social, Aproximación crítica*. Barcelona Anthropos.

Valenzuela, José Manuel, *Vida de barro duro. Cultura juvenil y graffiti*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara (en prensa).

Las bandas, una vuelta al Far West*

Silvia Duschatzky

Las bandas, una vuelta al Far West

“Vivir por debajo de la línea de pobreza empuja a muchos jóvenes a buscar agrupamientos marginales. Las bandas enfatizan ese carácter del margen”, señala Pedro, miembro de los equipos de psicología de la Dirección General de Escuelas.

Carles Feixa define las bandas como una

[...] agrupación juvenil de carácter informal, propia de ámbitos urbano-populares, que se caracteriza por la vinculación a un territorio local, por un liderazgo situacional y por la solidaridad moral que se da entre sus miembros (1998: 268).

Las bandas no son simples agrupamientos juveniles. Por el contrario, a los ojos del vecindario se perfilan como un signo de vandalismo. Droga y vandalismo aparecen progresivamente asociados en el acto de nombrar a los jóvenes.

Las bandas, en los encalves periféricos de exclusión social, se inscriben como una modalidad juvenil de doble marginalidad, una primera dada por la condición de pobreza y una segunda marginalidad de carácter sociocomunitaria construida en el marco de los territorios de inscripción. En general los miembros de las bandas han roto todo tipo de vínculos con las instituciones oficiales, escuela y familia, centran sus actividades en las esquinas de las calles y a pesar de guardar cierto lazo con los otros jóvenes que viven en el mismo barrio y compartieron las primeras experiencias de socializan dejan de conservar empatías mutuas.

Las bandas constituyen fuertes marcas de identidad: *“Acá enfrente hay una banda que tiene un jefe con mucha fama porque estuvo en la cárcel. La cárcel prestigia, el que estuvo sabe de todo, te puede enseñar todo. Las bandas son grupos cerrados y son los que permiten la identificación, la banda les permite pertenecer y ser ‘reconocidos’ por los otros. Si la banda es quilombero, los que se reclutan tienen que ser quilimberos; si son tomadores, todos tienen que chupar. En las bandas se cumplen todos los roles: el líder, el boludo, el chivo expiatorio”,* cuenta Juan, el párroco.

Estos estilos de agrupamientos juveniles se configuran en una relación de enfrentamiento que funciona confirmando lugares recíprocos. La banda es para sus miembros

* Duschatzky, Silvia, *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires 1999, ed. Paidós (Cuestiones de educación), pp. 61-65.

el escenario de exposición, gracias a las bandas pueden ser mirados. Para los "otros", al contrario, es el lugar de lo indeseable.

Las bandas revelan el espacio de ruptura con los sistemas de valores dominantes. Los atributos que sus miembros consideran "respetables" provienen de los "antivalores".

"Las bandas son círculos cerrados, con ellos no te metas. Los de la banda no van a la escuela, hay entre ellos un analfabetismo impresionante pero disimulan muy bien que son analfabetos", relata Juan —el párroco—, quien tiene una fuerte implicación con la problemática juvenil del barrio.

Como no participan de los circuitos culturales socialmente autorizados, sus miembros invisten a la banda de una función compensatoria. El fracaso social atribuido a muchos adolescentes que están fuera de la escuela los impulsa a unirse a ellas, en busca de fuentes alternativas de autoestima (Cohen, 1995). En la banda los valores centrales del mundo "normal" —sobriedad, decoro, conformismo— son reemplazados por sus opuestos: hedonismo, desafío a la autoridad, desenfado.

El sustrato moral de las bandas son las lealtades, y el barrio es la demarcación de lo inviolable. La banda genera el atributo de la lealtad a cualquier precio. No importa el valor de lo que se diga sino quién lo dice. El criterio de autoridad está garantizado en la figura del líder. *"Aquí en la Justina las bandas se arreglan entre ellas, los que se drogan no joden a los que chupan. Entre las bandas se comparte, se saludan, el quilombo es con otros barrios, los de Borrego o los de Los Ceibos. A mí nunca me rompieron un vidrio, nunca un acto de venganza,* dice Juan.

"Lo que pasa es que los del barrio se respetan, ser del barrio es un orgullo, los únicos que al final te van a proteger son los de acá".

"A los que joden es a los nuevos. Si te conocen no pasa nada pero si sos nuevo sonaste. Hace cinco años vino a vivir un tipo, en el fondo de mi casa, que tenía una beba. Un día ellos entraron y le robaron una cuna, mi viejo los paró y les dijo: vayan a robar a otra parte, a los que tienen, acá somos todos pobres", nos cuenta Gabriela.

La única ley es la ley del territorio. *"Aquí hay dos bandas. Chicago y Browns, una es de la Foresta y la otra de San Pedro. Si viene alguien que se lo reconoce como de la otra, chau, lo matan, no puede entrar. Pero hay ciertos códigos que las bandas tienen con los de adentro. A mi cuñado le robaron un estero y le pareció que uno de ellos lo tenía. Se acercó para sacarse la duda y uno le dijo: 'No te preocupes, a los de aquí no les robamos'."*

"Con la gente del barrio se da como un pacto de no agresión, cada banda tiene su ámbito de actuación y en general es en otros barrios o con extraños", cuenta Silvia.

"La mayoría de los integrantes de las bandas son muy pobres, muy marginales, ni siquiera terminaron la primaria. Muchas de ellas arman bardos muy pesados, nosotros sabemos que los Capanga mataron a un montón de gente, pero la cana nunca les hace

nada", relatan Marina y Sandra.

Las bandas juveniles no son nuevos modos de agrupamiento sino que reconocen antecedentes históricos.¹ Lo nuevo, no obstante, se juega en su significación coyuntural. Las bandas no sólo expresan uno de los rostros de la exclusión social sino que ponen al descubierto los quiebres de algunas instituciones públicas. La policía es parte interesada del mundo de la droga y por lo tanto está fuertemente vinculada con muchas de las bandas comprometidas con el narcotráfico y el consumo.

Las "bandas" juegan en el límite viejas hostilidades interbarriales. *"Borrego no es un barrio quedado, es muy distinto a La Justina. Nosotros somos un barrio más joven y sin embargo hemos crecido mucho más. Hay más escuelas, más iglesias, una sociedad de fomento y todo está en mejores condiciones"* dice Marina.

Si bien las bandas sintetizan el modo organizado de la violencia social, ésta se filtra en el conjunto de las relaciones barriales.

"Humberto, un vecino, casi le dispara a un pibe. Resulta que este chico, como no tiene adónde ir, se escondió abajo del escritorio, esperando que todos se fueran a la escuela. En un momento tuvo hambre y se dirigió a la cocina a prepararse un mate, prendió todas las luces y eso alertó a los vecinos. Una vecina fue a llamar a Humberto, él cazó una arma y cuando entró le apuntó. El pibe empezó a temblar y le contó lo que le pasaba. Entonces Humberto se lo llevó a la casa y le dio un lugar para dormir", relata el director de la escuela.

En este hecho se conjugan distintas representaciones fuertemente paradójicas. El "otro" es un enemigo que despierta actitudes defensivas de carácter destructivo o por el contrario es un semejante que por ser tal origina compasión y protección. La alerta de agresión, en el seno del vecindario, hace resurgir una solidaridad defensiva, una forma negativa y caricaturesca de cohesión social.

Lo que advierte es la emergencia de una violencia difusa, ligada al *modus vivendi*, que traspasa las fronteras de la distinción simbólica para hacerse "real" (violaciones, maltrato familiar, etcétera).

La práctica horizontal de la violencia va minando la confianza recíproca en la vida cotidiana. En tanto afecta la sustancia misma de la interacción de cada día, toca los aspectos más básicos de la seguridad ontológica. La solidez de la vida cotidiana se ve amenazada por la mirada "sospechosa" del otro y en la medida en que el otro se convierte en un peligro potencial, la propia identidad también se ve trastocada dado que la subjetividad se ancla en la intersubjetividad.

La seguridad ontológica, va a decir Giddens, se asocia a los otros. Los otros no están ahí para ser descubiertos sino que constituyen el sustrato emocional y cognitivo de la

¹ Véase Dick Hebdige: *Subculture, the Meaning of Style*, Suffolk, The Chaucer Press/Open University, 1979.

conciencia del yo. La confianza es la

[...] fe en la fiabilidad de una persona o sistema, respecto de un conjunto dado de resultados o sucesos donde esa fe expresa la creencia en la probidad o el amor de otro o en la corrección de unos principios abstractos (1990:34).

Esa fe implica la capacidad de afrontar, contrarrestar o reducir al mínimo los diversos peligros y amenazas que parecen desafiarnos, tanto en nuestra condición de individuos como en nuestra condición de miembros de colectividades. Y éste parece ser el requisito *sine qua non* de la vida social.

Más allá de la escuela: consumos y prácticas juveniles*

Silvia Duschatzky

La problemática de los consumos y prácticas culturales resulta relevante para nuestro estudio teniendo en cuenta las diferencias detectadas entre la población de jóvenes escolarizados y los que permanecen fuera de la experiencia escolar.

Distinguiremos consumos de prácticas con el objeto de introducir una diferencia entre la apropiación (por cierto, activa) de productos culturales acabados y la producción de artefactos culturales propios.

La diferencia no radica en la actividad del sujeto, ya que tanto los consumos como las prácticas suponen una cierta fabricación de sentidos. Sin embargo, mientras la producción de los consumos masivos carece de visibilidad, es dispersa y no deja marcas en los sistemas de producción,¹ la de los productos propios lleva desde el momento de su concepción hasta la externalización de las huellas de sus autores.

Algunos dirán que en estas consideraciones sobrevuela la idea de un sujeto soberano que puede escapar a las redes de poder incryptas en los lenguajes de constitución. Si bien tanto los consumos como las prácticas suponen un conflicto entre el poder y el deseo, entre la sujeción y los intersticios de libertad, la elaboración propia de productos revela un paso más allá en el uso de los márgenes de libertad de acción, ya que supone operar de un modo más activo sobre la indeterminación y la innovación.

Es aquí donde la experiencia escolar retorna nuevamente como posibilidad. Las actividades de autogestión detectadas en nuestro universo de indagación (centros de ex alumnos, producción de revistas y de una radio local) escapan de la determinación escolar, se arraigan en la comunidad y por lo tanto extienden su radio de influencia hacia otros grupos de jóvenes.

Pero no es un dato menor que la iniciativa de gestión de estas actividades haya surgido de la inquietud de jóvenes que asisten a la escuela. En este sentido es posible

* Duschatzky, Silvia, *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires 1999, ed. Paidós (Cuestiones de educación), pp. 93-105.

¹ Véase Michael De Certeau: *L'invention du quotidien*, París, Seuil, 1980. A lo largo de este volumen el autor recorre las operaciones de los usuarios supuestamente condenados a la pasividad y a la disciplina. El examen de esas prácticas no implica el regreso al individuo. La cuestión tratada concierne a los modos de operación o esquemas de acción y no directamente al sujeto portador. La pregunta acerca de las prácticas cotidianas surgió a partir de trabajos sobre "cultura popular" y marginalidades. El autor sostiene que el abordaje negativo de la cuestión se debe a la imposibilidad de localizar la diferencia cultural en grupos singulares.

advertir que la experiencia escolar funciona como motorizadora de proyectos.

La vida escolar, lejos de monopolizar la experiencia juvenil, estimula la proliferación de nuevas redes de intercambio. Tanto la diferencia registrada en torno de los consumos culturales, como la emergencia de prácticas autogestivas, ponen de relieve la importancia de la experiencia escolar y al mismo tiempo la relatividad de su influencia.

Si la escuela sólo fuera imposición de significados, lo esperable hubiera sido una tendencia a la homogenización de gustos y preferencias culturales. Por el contrario, el campo de los consumos culturales es un terreno de disputa entre los jóvenes que van a la escuela. Al mismo tiempo si la escuela fuera sólo "institución total", en palabras de Goffman (1984), decrecería la probabilidad de producir otros discursos.

Los *consumos culturales* son una fuente de distinción de la población joven de la zona. *"Cada vez nos resulta más difícil comunicarnos con los chicos del barrio, a ellos les gusta otra música. Siempre andan con la cumbia"*, nos confiesan Daniel y sus amigos.

El rock no es una música que mueva por aquí, casi todos se prenden con la cumbia", agrega Lío.

Pablo, egresado de la escuela media de la zona comenta: *"La bailanta es lo que más atrae, es música de gente sencilla, les habla de cosas reales. Por aquí los pibes van sólo a las bailantas, al cine no van, menos al teatro. De cable ven películas de acción y fútbol. Video Match se ve muchísimo, en cambio Día D y CQC nada que ver. Yo me acostumbré a ir al cine desde que empecé a ser maestro. Antes sólo quería ver Jurassic Park; Amadeus no la entendía y ahora me encanta verla."*

Los consumos de los jóvenes que asisten a la escuela se circunscriben centralmente a la radio y a la televisión. A pesar de que el libro ocupe un lugar secundario en la escala de consumos, tienen presencia entre algunos jóvenes que encuentran en la lectura una fuente de placer.

En lo que respecta a los gustos musicales, es posible advertir una tendencia hacia el mestizaje de estilos. Las preferencias se reparten entre la música tropical, el folklore, los cantantes melódicos y el rock.

Mientras un grupo señala que *"la cumbia es una moda, es pegajosa, no deja nada, no tiene mensaje, tiene rima fácil, las letras siempre dicen lo mismo"*, otro apunta que *"el ritmo de Sombras es uno de los mejores de la música tropical, igual que Los Chacales y Green"*.

El género de mayor distinción es el rock, en general sus seguidores rechazan la cumbia por "fiestera". A su vez entre los rockeros es posible distinguir los seguidores de la música pop de los amantes del punk y de los nostálgicos del rock and roll.

"La música de los '60 y los '70 es revolucionaria. Elvis y Creedence, por ejemplo, denuncian problemas que nos afectan: alcohol, drogas, sexo, muerte. A nosotros nos gusta el rock, escuchamos mucho esa música: Pescado Rabioso, Serú Girán, Santana,

Janis Joplin, Sui Géneris, más algunos actuales como Los Piojos, La Renga, Los Redondos."

"A mí no me gusta la música de esos viejos hippies, eso era música toda tranqui. Yo soy punk, porque cuando uno es joven le gusta el peligro, la emoción y esto está en el pogo, en Sex Pistools y en Los Ramones. El punk no es como el rock and roll, el punk no se baila, está en el cuerpo, es el pogo", cuenta Rodrigo.

Los *graffiti* también son expresiones de hibridización musical: *"Los Redondos son un sentimiento, ladren lo que ladren los demás", "Nirvana", "Muerte a los Stones", "Punk is violence", "Punk not dead", "Ariba los Greens".*

La música melódica encuentra sus adeptos especialmente entre las mujeres, y el folklore (Los Iracundos, Los Carabajal) suele estar repartido entre los que escuchan rock, pop y los bailaneros.

El *consumo musical* es un signo de polifonía de las identidades, en la mezcla de estilo se juegan referentes de identificación locales y globalizados. La cumbia es el eslabón que reactualiza los componentes territoriales de identidad, mientras que el rock agrega nexos de identificación desterritorializados.

En los gustos musicales de los jóvenes funciona de modo residual un vínculo con la historia del movimiento juvenil y con la tradición popular. Podemos señalar que, tanto la recuperación del rock del '60 como el apego a estéticas musicales de raigambre local—folcklore y música tropical— constituyen el residuo de narrativas que marcaron fuertemente el imaginario de distintas generaciones. En ambos casos se invocan mitos que agregaron utopías de "felicidad". En un caso el mito de la comunidad y la libertad de la mano de los *hippies* y en el otro el mito romántico-populista que reivindica a la cultura popular como la verdadera expresión de la identidad nacional.

La música tropical, así como también la folklórica, lleva impresa la marca del lugar. Muchos de los conjuntos más conocidos como Sombras y Los Alfiles pertenecen a estos barrios. *"Ellos salieron de acá y su estética es igual a la de cualquiera de los que viven en el barrio",* comenta un profesor.

Las razones que interpelan la adhesión de grupos juveniles a la música tropical son las mismas que despiertan el rechazo de otros jóvenes. Las letras fáciles y la rima pegadiza son el principal motivo de interpelación. La música tropical nombra las penurias cotidianas en un lenguaje familiar. En este sentido, los esquemas de percepción y del sentir común son reproducidos en la canción. Entre los productos y los receptores se crea una suerte complicidad, que no hace más que reactualizar la fuerza de "lo real" y legitimar las estructuras de significación más profundas de la cultura popular: el lenguaje llano, el *kitsch* como estilo comunicativo, los sentimientos "puros", la primacía de lo corporal.

Sin embargo estos signos de interpelación también circulan como estigmas de identificación de los que muchos jóvenes desean escapar. *"La cumbia es música fiestera,*

ya saben que el lema de la radio es cumbia no, entonces no pidan que pasemos temas tropicales”, insisten en aclarar a la audiencia Daniel, Freddy y Raúl, desde el programa de radio local que conducen.

“La cumbia no me dice nada, todas las canciones dicen lo mismo, mi amor, mi vida, me dejaste; para colmo habla de todos amores frustrados. En cambio el rock sí dice cosas. Hendrix tiene cada frase que es genial. Vos escuchás a Bob Marley y te llega, ellos vivieron cosas que nosotros también sufrimos. No me molesta la cumbia como parte de la cultura del pueblo, pero me jode cuando la usan para distraer”, dice Maricela, Coordinadora de la comisión de ex alumnos.

“Yo puedo bailar una cumbia pero jamás escucharla, el rock arma bardo, la cumbia no” afirma Lío.

“Jamás van a prohibir una cumbia, en cambio a La Renga la prohibieron no porque diga cocaína, marihuana, sino porque dice la verdad: Cocaína, cocaína se la quedan los de arriba”. “Hermética también critica a los políticos y al poder y nosotros queremos escuchar eso porque es la realidad”, agrega Ramón.

La pertenencia al rock les permite a estos jóvenes participar de estilos contraculturales y sumarse a un imaginario juvenil que traspasa las fronteras de la clase social o la cultura local.

Si bien el punk está más cerca de una expresión subcultural que contracultural, en los contextos analizados, interpela al igual que el pop un sentimiento de rechazo a toda forma de discriminación y exclusión. Los seguidores del punk, en estos barrios, hacen una refuncionalización de los preceptos originales. *“A mí no me gusta que me manden”,* dice Darío. *“¿Entonces, cómo te bancarás la escuela?”,* le pregunto. *“Es que en la escuela no me mandan, en la escuela me enseñan”,* responde, Más que los contenidos de rechazo, lo que interpela del punk es su fuerza contestataria. La familia y la escuela, instituciones consideradas como violatorias de la libertad individual por el movimiento punk,² quedan fuera de toda impugnación absoluta. *“Yo voy a seguir la Penitenciaria porque allí voy a ganar como para mantener a mi vieja, a mi hermano y a mi novia”,* concluye Rodrigo.

La música, y en particular el rock, se constituyen en un signo de identificación de la condición juvenil que supera las barreras de la clase social. No sucede lo mismo con otras esferas de experiencia, como la escuela que a pesar de tener a los jóvenes como destinatarios comunes interpela de modo diferencial la condición social.

El rock, constituye, para algunos estudiosos del campo cultural, el lugar de emergencia de la cultura juvenil. El sistema de comunicación autónomo y subterráneo de que es vehículo la cultura rock, para la cual la sensación es superior a las abstracciones, el

² Véase Paul Yonnet: “Rock, Pop, Punk” en *Juegos, modas y masas*, Barcelona, Gedisa, 1988.

sentimiento a las palabras, el clima a las significaciones racionales, aparece como el territorio privilegiado de los grupos juveniles y es aquí donde parecen desdibujarse las fronteras sociales de distinción.

Escuchar la misma música acorta las distancias culturales entre los jóvenes del conurbado y los de la Capital. *"En los gustos musicales somos parecidos a ellos"*, dice Marina. Por el contrario, si bien la experiencia escolar acerca al mundo de los otros, éstos remiten a un imaginario indiferenciado de integración social. La escuela viabiliza la entrada a los códigos contemporáneos de intercambio social pero no necesariamente estrecha vínculos entre grupos heterogéneos de jóvenes. Este fenómeno pone de manifiesto la existencia de una gramática escolar que poco tiene que ver con las peculiaridades de las culturas juveniles.

En relación con el consumo televisivo, podemos distinguir preferencias por género. Los programas que más atracción despiertan en los varones son *Fútbol de Primera* y *Video Match*. Las mujeres no se inclinan por los programas juveniles sino por las novelas, muchas de producción latinoamericana.

La recepción televisiva no es ajena a la segmentación socioeconómica de las ofertas culturales. Si bien el abanico de la programación juvenil es variada, muchos de los productos vigentes responden a una estética escasamente convocante en estos ámbitos, ya sea porque explotan una imagen del joven contemporáneo que poco tiene que ver con estos sujetos (90-60-90, Verdad/Consecuencia, Beverly Hills 90210) o porque apelan a un lenguaje audiovisual de bajo impacto en este grupo de receptores; fragmentación de la imagen, rapidez, ironía, sutileza (Cha-Cha-Cha, El Rayo y CQC).

El proceso de selección de los programas no es casual. *Tanto Fútbol de Primera como Video Match* reproducen el clima "fiestero", y los lazos comunales, la excitación, la catarsis, la emoción y el cuerpo marcan el perfil de estos programas.

No obstante, al igual que el consumo musical, la recepción televisiva reconoce procesos de hibridación. Aunque en menor escala, algunos jóvenes se inclinan por productos cuya estética rompe la retórica local.

"Nosotros vemos Verdad/Consecuencia,³ tiene una producción interesante, juega mucho con la imagen y la cámara, hace tomas muy copadas. Nos sentimos más identificados con las historias que narra que con el paisaje. Los conflictos de pareja son similares a los que vivimos aquí pero el estilo de vida es diferente. No tenemos nada que ver con el personaje de Viviana que rechaza un trabajo porque la recomendación vino de su ex novio. Tampoco tenemos nada que ver con la manera de vestirse o con el barrio en que viven", comentan Sandra y Marina.

"A mí me gustan Las patas de la mentira y Planeta canibal, porque allí se denuncia

³ Verdad/Consecuencia es un programa televisivo que narra historias de jóvenes de sectores medios urbanos cuyas edades oscilan entre 25 y 30 años.

con un estilo irónico lo que pasa en la realidad”, agrega Ramón.

“No nos copan demasiado los noticieros, casi todos son programas de opinión muy serios. CQC también testimonia la realidad pero con otro lenguaje, maneja el doble sentido y no abusan de la palabra, tanta palabra marea. Pergolini tiene menos vueltas para decir las cosas, tiene un ritmo más rápido y nos gusta más”, dicen Raúl, Daniel y Freddy.

A estos dos consumos predominantes hay que agregar el consumo del libro. Si bien la cultura letrada perdió el lugar de enunciación privilegiada que poseía en otros tiempos, para los jóvenes en cuestión el libro sigue siendo un bien preciado.

Los testimonios lo confirman. “Yo leo cualquier libro que me llega. Cien años de soledad no lo entendí, tiene muchos personajes. Con Mujercitas me pasó otra cosa, me quedé leyéndolo hasta las cuatro de la mañana”.

“A mí me apasiona leer, leí Apuntes para un libro de viaje de Marta Lynch, El visitante de Carolina Trujillo. Empecé a leer El origen del hombre pero lo dejé porque era muy difícil.”

“A mí me gustan los libros que tengan que ver con la realidad. Por ejemplo, Las calles de San Petersburgo que contaba la historia de alguien que imaginaba que toda la gente era re-buena pero después se desilusionó.”

“A mí me encanta Bécquer. Mi papá cuando anda por la Capital recoge los libros que tiran en los contenedores y me los trae. Así fue como conocí a Bécquer”, comenta Dalma.

El consumo del libro no es predominante entre los jóvenes entrevistados. Su poder de interpelación, diferencial, habría que inscribirlo en la restricción de ofertas culturales y en una relación precaria con las nuevas tecnologías. No se trata siempre de fuertes motivaciones literarias de base sino del consumo posible frente a la restricción de opciones culturales. No obstante, una vez que el “placer del texto” se instaló, se convierte en una elección reiterada.

La necesidad de ampliar los umbrales de experiencia impulsa a los jóvenes a construir nuevos espacios simbólicos. La producción de objetos propios supone un paso más allá de los procesos implicados en los consumos. Cuando los jóvenes se reúnen para impulsar una *radio local*, para producir *revistas* y para conformar un *centro de ex alumnos*, están pasando de una apropiación invisible y errante, como la que define a los consumos culturales, a una práctica de visibilidad pública. Las producciones juveniles llevan impresas desde su concepción las marcas de sus autores. En este sentido *las prácticas* de los jóvenes dan cuenta de una necesidad de tomar la palabra.

La característica central de estas experiencias es que son producidas por actores “no autorizados” institucionalmente. La palabra ha surgido del lado de aquellos que no participan del diseño institucional y en este sentido ha tomado la forma de exterioridad. Siguiendo a Michel de Certeau (1995), la palabra convertida en lugar simbólico señala el

espacio creado por la distancia que separa a los sujetos sociales de las modalidades de asociación entre las que se encuentra la escuela.

La escuela como institución de "despegue" hacia la búsqueda de otros horizontes, no deja de revelar su esencia paradójica. Por un lado se hace evidente su lugar posibilitador si tenemos en cuenta que las actividades de gestión juvenil surgen de la iniciativa de grupos que comparten la experiencia escolar; pero al mismo tiempo la instancia institucional agota la necesidad de transitar por otras esferas de subjetivación. En este sentido, la escuela, como toda configuración social contingente, revela sus fisuras desde donde los sujetos intentan nuevos tránsitos.

La comunicación es el eje articulador de estas prácticas juveniles. La radio supone el intercambio con los oyentes, las revistas con los lectores y el centro de ex alumnos la circulación entre la comunidad. Estas tecnologías de la comunicación plantean además la hibridación de registros y lenguajes. Tomadas en su conjunto revelan la mezcla de lo oral con lo escrito, del texto con la imagen, de la palabra con el sonido.

La radio local hace que el territorio pase de ser el punto Terminal de recepción de un influjo llegado desde un centro emisor externo para convertirse en un espacio productor. Los intercambios radiales recuperan dialectos, usos y códigos locales reactualizando de este modo señas identitarias. Derivas semánticas, equívocos, palabras inventadas, permite a emisores y receptores reconocerse mutuamente. Freddy anuncia la segunda entrega del diccionario cultural:

"Para los que usan palabras que no saben lo que quieren decir, presten atención a lo que sigue:

Punto: tipo al que se lo puede engrupir fácil.

Loncha: saberla bien por experiencia.

Patota: la barra que se rejunta.

Lancha: móvil policial."

Asimismo lo local deja de ser el ámbito configurado por el cara a cara para perfilarse desde formas interactivas de comunicación tecnológica.

Lo local se sirve de lo global a través del uso refuncionalizado de los nuevos lenguajes. Los perros callejeros, personajes típicos de los paisajes barriales acompañan la programación semanal. Gracias a los efectos especiales, "Batuque" hace su aparición en cada emisión, haciendo de lo virtual un verosímil.

A través de la radio, este grupo de jóvenes aprende a servirse de los medios y a tomar la palabra para expresar intereses y demandas. El programa en cuestión se llama "No va más", convirtiéndose en un acto alocutorio que revela la posición de estos jóvenes frente a los rasgos autoritarios de la escuela y la homogeneización de los gustos musicales.

Dado que la estación radial carece de teléfono, los mensajes llegan a través de un buzón que los conductores se encargan de colocar en el patio de la escuela.

Asimismo, la radio local funciona como puente de apertura cultural. La invitación a consumir productos globales de la cultura de masas contribuye a crear nuevos nichos de interés en el seno de pequeñas comunidades. *"Hoy le toca el turno a Criaturas celestiales"*, comenta Raúl. *"Es una película que trata de relaciones singulares [...] tiene muchos efectos especiales, las escenas se intercalan y juegan con el tiempo alternando las cronologías. Está dirigida por Meter Jackson. Andá a tu video club y alquilala"*, recomienda.

El territorio mediático es el escenario privilegiado de acción de los jóvenes. Además de la radio, los jóvenes producen artesanalmente distintos tipos de revistas (*Hora libre, Hacete cargo, Venus, Ruta 3*).

Nacidas todas del seno de la escuela, constituyen sin embargo formatos de reacción cultural. La preferencia por este género textual expresa mucho acerca de las relaciones conflictivas que mantienen los jóvenes con la cultura escolar. Las producciones a menudo se centran en la poesía, la ciencia ficción o las tiras cómicas utilizando una retórica que pasa por alto el esquema temático escolar, el hablar correctamente y el vocabulario decoroso. El Rock, la vida sexual, la pareja, la amistad, la muerte, la escuela, el futuro, el fútbol, la justicia, los políticos, la dictadura militar son narrados desde el humor, la imagen, la metáfora, los sobreentendidos, la parodia.

Las revistas juveniles derriban las barreras artificiales que el discurso oficial del saber erigió entre la lengua escrita y la lengua oral y entre las racionalidades ilustradas y las del sentido común, mostrando que unas se nutren de las otras.

Tanto la radio como las revistas enfatizan la perspectiva del hablante. En ambos casos el lenguaje es apropiado por los locutores para establecer su posición frente a los destinatarios y para expresar su relación particular con el mundo.⁴

Los jóvenes toman la palabra, cuando despliegan toda la diversidad de los juegos de lenguaje al servicio de la enunciación.

Un, dos, trip, crak

Primero, dinero, puntero

Locura, basura, fisura

Mentís, huís, atchís

Astilla, pastilla, la villa.

Tranza, balanza, no alcanza

Baldeás, robás, te picás

⁴ La contribución de Emile Benveniste permite concentrarse en el acto de la enunciación más que en el texto, es decir, en lo que imprime el acto en el texto, y enfatizar la perspectiva del hablante. Enunciación es el proceso mediante el cual el lenguaje es apropiado por el locutor para establecer su posición frente a su audiencia y para expresar una relación particular con el mundo. Véase *Problemas de lingüística general I, Madrid, Siglo XXI, 1995*.

*Ungueo, choreo, careo
Sirena, pena, condena.*⁵

La comunicación mediática no agota todas las formas de grupalidad juvenil. Entre las experiencias recogidas hemos detectado la existencia de un centro de ex alumnos (de escuela primaria) que agrupa a jóvenes cuyas edades oscilan entre los 15 y los 20 años.

El centro tiene una estructura formalizada pero se caracteriza por una gestión horizontal. En los momentos de constitución, contaba con autoridades fijas pero actualmente se plantean una conducción compartida.

Este movimiento reproduce estilos característicos de las asociaciones intermedias, centrado en el intercambio comunitario cara a cara y orientados a la intervención local. *“Trabajamos hace seis años para la escuela y la comunidad. El centro se formó con los chicos que son ex alumnos pero luego nos planteamos la posibilidad de que se incorporen otros pibes del barrio”,* explica Mariela.

“Si bien se formó a instancias de unas maestras que nos veían siempre yirar por la escuela, hoy funcionamos autogestivamente. Peleamos un montón para que nos cedan la escuela como lugar de trabajo y para que la cooperadora nos reconozca. Siempre sospechan de nosotros y no les gusta no tener el control de lo que hacemos”.

El centro se aleja bastante de los agrupamientos neotribales. Se organizan en torno a un proyecto, abrir espacios de participación juvenil, crear redes con otros barrios, ofrecer alternativas recreativas para los chicos de la zona, y su lógica está fuertemente impregnada de formas de acción política. Se plantean estrategias de convocatoria a otros jóvenes, actúan en el seno de las instituciones, sostienen la ética de la participación y no abandonaron la racionalidad discursiva para referirse a la problemática política y social.

“Nosotros queremos organizar talleres para los pibes, pero nos preocupa además cercar a los padres a través de ellos... Queremos una sociedad que no discrimine o por la pinta o por el pelo o por lo que pensás. Esto no es una democracia verdadera, ahora quieren sacar un decreto antisubversivo y con eso todos vamos a ser subversivos. Este sistema es corrupto, también te oprime, es como una dictadura disfrazada”, expresa Mariela.

La lucha política en sentido amplio es un territorio de interpelación para estos jóvenes. *“Nosotros apoyamos a los que hacen cosas, por eso estamos con la lucha de los maestros. Pero creemos que hay cosas de la enseñanza que tienen que cambiar. La escuela es poco exigente, si querés llegar a la universidad no te alcanza con lo que aprendiste en la escuela. Los planes de estudio están mal hechos y eso tiene que cambiar”.*

“A mí me encanta venir a las reuniones del centro”, dice una de las integrantes,

⁵ Esta poesía fue publicada en Ruta 3 “La primera revista de historietas de La Matanza”, editada por los estudiantes de tres escuelas medias de González Catalán.

"[...] desde que me acerqué siento que no tengo demasiadas cosas que compartir con los pibes del barrio que no hacen nada, a ellos sólo les importan los bailes y a mí me importa todo. Aquí hacemos charlas, y participamos de la lucha de los docentes."

Estas formas asociativas expresan un conflicto con las modalidades culturales emergentes. *"Cuando me imagino el futuro, veo una sociedad colgada del walkman todo el tiempo, nadie le da bola a nadie. Me contaron que ahora hay colectivos con pantallas que pasan información sin parar, es un horror. Ponerte una pantalla es como no dejarte libre ni un minuto. Yo, en el colectivo pienso mil cosas, es el lugar en donde más pienso, miro a la gente y con esto de la pantalla te colgás. No quiero un futuro así, por favor."*

El conjunto de prácticas por las que atraviesan estos grupos juveniles revela la necesidad de pensar en la precariedad de cada narrativa considerada en forma independiente. Los mundos usualmente separados son subvertidos por el tránsito y el cruce. En palabras de Chambers (1995:48): "No hay un lenguaje nítido y transparente sino una navegación que atraviesa una vorágine potencial de voces, una diseminación de sentidos en las que en algunas ocasiones, decidimos detenernos y en otras elegimos viajar".

El tránsito por la escuela, por el rock, por la música tropical, por la televisión y el libro, como también el intento por generar grupos de interés con proyección comunitaria no hablan de otra cosa que de una tendencia hacia la "sintaxis colectiva", hacia la mezcla de un mundo diferenciado que posibilita la constitución de "complejos de subjetivación".⁶

La escuela para los jóvenes de nuestro universo constituye una posibilidad, un encuentro incompleto que más que cerrar el campo experiencial, define umbrales para nuevos encuentros. Pensar a la escuela en términos de posibilidad y no de discurso autosuficiente y excluyente nos libra de la ilusión pedagógica de convertirla en el lugar "total" de constitución de la identidad juvenil.

⁶ Guattari acuña el término "complejos de subjetivación" para referirse a la subjetividad en tanto plural y polifónica. En nuestro caso tomamos prestado el concepto sobre todo para dar cuenta de la multiplicidad de referentes identitarios. Véase Félix Guattari: *Caosmosis*, Buenos Aires, Manantial, 1996.

El Proyecto: ¿Categoría fundamental en el pensamiento del siglo XX?*

Jean Guichard

¿Es el «proyecto» una de las categorías fundamentales del pensamiento en el siglo XX? Es legítimo formular esta pregunta si observamos que ese concepto constituye una de las nociones centrales en la obra de dos de los filósofos más importantes de nuestra época y que, además, está hoy en boga en un modo bastante extraordinario.

Es probablemente en 1927 con Heidegger, cuando el «proyecto» adquiere por primera vez un puesto esencial en la historia del pensamiento, porque queda referido a la cuestión central de la metafísica: la posibilidad de la comprensión del ser. Unos años más adelante, con Sartre el «proyecto» encuentra su puesto en el seno de una filosofía de la acción en la que se concibe que el hombre se convierte en aquello que él mismo se hace. En esa concepción, todos los proyectos particulares de un individuo se muestran como funciones de un proyecto fundamental: la manera que elige de estar en el mundo. Este proyecto primordial se oculta en cada una de sus intenciones particulares. «Por ejemplo, si estoy remando en el río, no soy otra cosa (ni aquí ni en otro mundo) que ese proyecto concreto de piragüismo. Pero ese proyecto (...) expresa mi elección original en unas circunstancias particulares: no es nada más que la elección de mí mismo como totalidad en esas circunstancias» (Sartre, 1943, pp. 623-625).

Así como en la primera mitad del siglo XX el «proyecto» se revela como una categoría esencial para pensar las cuestiones de la verdad y la libertad. En los años más recientes esa noción adquiere un gran empuje en los ámbitos más diversos de la vida cotidiana. ¿No será ésta, a fin de cuentas, la suerte de todos los conceptos que tienen alguna pertinencia?

Ahora se habla de proyectos de sociedad, de proyectos de empresa, de proyectos educativos, de proyectos de establecimiento, de pedagogías del proyecto, de proyectos profesionales, de proyectos personales, etc. Tanto en la esfera de lo general (la sociedad) como en la de lo privado, el proyecto es lo que remediará un estado presente caracterizado por insuficiencias: tasa de desempleo, falta de competitividad, desorganización de la producción, fracaso escolar, angustia ante el futuro, etc.

La escuela está lejos de ser ajena a ese movimiento. Disposiciones reglamentarias

* Guichard, Jean, *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Augusto Herranz (trad.), Barcelona 1995, Ed. Laertes (Psicopedagogía, 75), pp. 15-16.

imponen a los colegios y los liceos la determinación de los proyectos de establecimiento. En cuanto a los alumnos, no faltan los métodos para llevarlos a «activar su desarrollo vocacional y personal» o de «descubrimiento de las actividades profesionales y compromiso en proyectos personales». Tiende a difuminarse la idea republicana de una escuela única en la cual, por ponerlo como en la caricatura, todos los alumnos de un mismo nivel deben hacer la misma cosa a la misma hora. Frente al centralismo, a la unicidad, la noción del proyecto de establecimiento o de proyecto pedagógico contrapone, al menos en cierta medida, la diversificación de los públicos, los métodos y los objetivos.

Erik Erikson: Identidad y proyecto*

Jean Guichard

Según Erikson, la noción central es la de identidad personal e identidad del yo. La identidad personal es, por una parte, el sentimiento de una continuidad existencial en el tiempo y el espacio y el de ser uno mismo: «ese»; y, por otra parte, es también el reconocimiento, a través de las miradas de los demás, de esa continuidad y esa similitud. De esa interacción surge una determinada representación del yo, un determinado sentimiento de ser de tal modo: un estilo de individualidad de la persona, una «identidad del yo». Esa identidad, esa «calidad existencial propia de un yo determinado» (Erikson, 1972, p. 4), se construye por etapas. Constituye la integración de diversos sentimientos de identidad que, todos ellos, dejan huellas.

1. *Soy la esperanza que tengo y que doy*

La primera esperanza nace del hallazgo de una determinada intención social (una cierta cultura está ya presente) por medio de una persona de tipo maternal; maternal de un cierto modo. Ese hallazgo es evidentemente fundamental desde el punto de vista de un psicoanalista como Erikson. Es la primera experiencia de lo que más adelante, en el amor o en la admiración, se reencontrará en forma del sentimiento de la «presencia sagrada».

De ese período, en el cual el modo de satisfacción dominante es oral, nace el primer sentimiento de identidad, que es una cierta confianza básica (también puede ser una desconfianza básica: de ahí la importancia de la intención de la persona de tipo maternal).

Ese sentimiento se traduce en una actitud fundamental respecto a uno mismo y al mundo: puedo fiarme de la buena fe de los demás, y soy digno de la confianza de los demás. Eso puede formularse en forma de aforismo: «soy la esperanza que tengo y que doy».

Una cierta estructura embrionaria del proyecto se constituye, según Erikson, desde el origen, con ese primer sentimiento de identidad: «Esa esperanza que tengo y que doy».

* Guichard, Jean, *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Augusto Herranz (trad.), Barcelona 1995, Ed. Laertes (Psicopedagogía, 75), pp. 56-68.

Ahora bien: el enfoque psicoanalítico que ese sentimiento de identidad y los que le sucederán invaden la conciencia lúcida, pero también marcan el inconsciente. Eso implica que cada cual es influido, en sus actos, sus afectos, sus modos de ser, sentir y reaccionar, por un determinado sentimiento de confianza que «estructura» sus relaciones con los demás.

De ahí la importancia de esta cuestión: ¿cómo se forma esa confianza básica? Para Erikson, la respuesta está clara: se forma en la interacción entre una capacidad innata y más o menos coordinada de absorción bucal por parte del bebé y una capacidad más o menos coordinada por parte de la madre para responderle bien. Esta última capacidad depende del desarrollo de la madre como mujer, de sus inclinaciones inconscientes hacia el niño, de su actitud y la de su comunidad respecto a los cuidados que deben dedicarse al niño (cada cultura da a cada madre unos marcos de acción preestablecidos dentro de los cuales puede desempeñar su papel personal), y también de las reacciones del recién nacido.

En la opinión de Erikson, el proyecto se inscribe en los cimientos mismos de la identidad. Se basa en el sentimiento de hacerse lo que la gente espera que uno se haga.

2. Soy lo que puedo querer libremente

El paso a la segunda fase de la primera infancia se vincula al «acrecentamiento rápido de la maduración muscular, la verbalización, la discriminación y, por consiguiente, la capacidad (y la incapacidad, que se acusa doblemente) de coordinación de un cierto número de modelos de actividad altamente conflictivos caracterizados por tendencias a la obstinación y al abandonarse. De ese modo y muchos otros el niño, aunque sigue siendo dependiente, empieza a experimentar su voluntad autónoma» (Erikson, 1972, p.105).

Ese momento, en el que predominan las satisfacciones anales, es una etapa de importancia capital en la instauración de una voluntad libre.

Lo que ahí está en juego, dentro de la estructura familiar y en torno al control esfinteriano, es la capacidad del sujeto de sentirse sujeto de su proyecto, de su historia. También ahí es capital la interacción entre los padres y el niño, el cual empieza a experimentar su voluntad autónoma. «Un sentimiento de autocontrol sin que se dé una pérdida de la estima de sí mismo es la fuente ontogénica de un sentimiento de voluntad libre» (Erikson, 1972, p. 106).

A la inversa, un control demasiado rígido de los padres puede generar una propensión duradera a la duda y la vergüenza. La duda se refiere a uno mismo, a las propias capacidades, a lo que se ha dejado atrás. Ese sentimiento de duda puede revivirse transitoriamente en la adolescencia, en una duda completa de uno mismo, en la impresión de que lo ocurrido en el pasado (la familia, la infancia), no aporta las condiciones necesarias para un nuevo comienzo. En cuanto a la vergüenza, reside en el sentimiento de quedar

expuesto de modo prematuro y desconsiderado: se está expuesto y se es consciente de estarlo: él es visto sin estar preparado para ser visto.

A la duda y la vergüenza se contraponen el sentimiento de autonomía: una cierta convicción individual cuya fórmula general podría ser: «Soy lo que puedo querer libremente».

Ese sentimiento podría expresarse de otro modo: soy los proyectos que puedo asignarme. Estoy definido fundamentalmente por lo que puedo desear. No estoy, pues, en una coincidencia inmediata conmigo mismo, sino fundamentalmente, parafraseando a Heidegger, «por delante del yo».

3. *Soy lo que imagino que seré*

El período siguiente es el de la infancia. Es el momento en que predominan las satisfacciones fálicas.

El niño vive entonces según la modalidad penetrante: todas sus actividades e imaginaciones «son similares en cuanto a su configuración» (Erikson, 1972, p. 113). El niño anda. Domina su andar. Penetra en el espacio. Habla. Penetra en lo desconocido mediante una curiosidad devoradora. Empieza por establecer comparaciones. Se centra en las diferencias: de estatura, de edades, de sexos. Por último, imagina. Extiende su fantasía a roles imaginarios. En particular, de un modo a veces tremendo, se representa el falo penetrando en el cuerpo femenino.

En ese período se desarrollan unas representaciones imaginarias del yo que sobrecorren cualquier posibilidad de realización. Pero, a diferencia de los animales, esa etapa, en los seres humanos, no va seguida de una maduración sexual física sino de un período de latencia, cosa que lleva al descubrimiento de que, pese a todas las representaciones imaginarias del yo como un ser con las mismas capacidades que la madre o el padre, uno no será nunca el padre en una relación sexual con la madre, ni la madre en una relación sexual con el padre.

Esas anticipaciones imaginarias parecen decisivas para la formación del proyecto. Constituyen la experiencia fundamental de que el presente y lo deseable que se quisiera el presente no coinciden y que esto último puede muy bien ser, incluso en el futuro, que no se dé jamás. Se trata, pues, de una experiencia del límite, de la finitud, de la propia decadencia respecto a las anticipaciones imaginativas; y esa experiencia no dejará de marcar muy profundamente el proyecto.

El niño se recrea en fantasías en las que es un gigante. Pero en sus sueños corre, aterrorizado, para salvar la vida. He ahí el complejo de castración: el temor a perder (o, en la niña, a haber ya perdido) el falo como castigo de ciertas fantasías secretas.

Y es, en efecto, en esa época cuando la niña observa que le falta el pene y además, en la mayor parte de las civilizaciones, le faltan prerrogativas importantes. El niño,

por el contrario, tiende a asociar con ese órgano sus sueños de grandeza adulta.

Según el modelo que propone Erikson, es, dentro de un mismo movimiento que se constituyen las anticipaciones imaginativas del futuro y las representaciones sexuales del propio yo. Esa concomitancia autoriza, según parece, a preguntarse por el vínculo, cuya existencia constatamos diariamente, de modo empírico, entre la identidad sexual y el proyecto profesional. En nuestras sociedades, según Erikson, el niño desarrollará el sentimiento profundo de que debe *to make it*, y la niña el de que debe *to catch it*. Son dos representaciones del yo fundamentales, estructuradas de la identidad y determinantes del proyecto.

Ese período es pues, el de la iniciativa. El rastro dejado por el tercer sentimiento de identidad que aquí emerge es: «Soy lo que imagino que seré». ¿No es esa una excelente definición del proyecto?

Imagino que seré tal cosa. Juego a serlo. El proyecto se vive de entrada como un ruego, un sueño. Y eso deja huella: «Porque el hecho de que el hombre haya empezado su vida como un niño que juega deja en él un residuo de actividad lúdica y dramática incluso en aquello que el considera sus intenciones más elevadas» (Erikson, 1972. p. 117) Con eso se viene a decir que, fundamentalmente, el proyecto pertenece al orden de lo imaginario, que es poético, que está más allá de toda realización posible.

Esa manera de enfocar el proyecto tiene la ventaja de proporcionar un marco (muy general, eso sí) para explicar, en particular, la construcción de representaciones fantasmales de las profesiones. En tal profesión a la que quiero acceder, juego a ser de ese modo. Prosigo, y reemprendo el juego de mi infancia. Y me construyo una imagen ideal de esa profesión: si soy periodista, penetraré el mundo. El estereotipo, desde ese punto de vista, no es una categorización errónea, un accidente, sino que remite, por una parte, a mi imaginario particular, a determinados juegos que jugué en mi infancia; y, por otra parte, remite a aprehender una fracción de la realidad: a adoptar un ángulo de visión sobre esa profesión. Volveremos a ese punto (abajo, apartado 4 y capítulo 4, apartado 7).

En la determinación de los proyectos, el papel de los adultos es fundamental. Por lo que hacen, por las historias que cuentan sobre destinos ilustres, por aquello que, a sus ojos, representa el pasado por excelencia, los adultos ofrecen a los niños un marco general de la acción (un «*ethos*» de acción», escribe Erikson, «asimilando en forma de tipos ideales y de técnicas fascinantes»).

Pero el papel de los adultos puede ser negativo. El «gran maestro» de ese período de la iniciativa es la conciencia, y eso significa que, en adelante, el niño es sensible «a la vía interior» de la observación del yo, de la conducción del yo y del castigo del yo. El apremio moralizador de los adultos puede, entonces, traducirse a veces en secuelas patológicas que no aparecerán hasta mucho más tarde, en forma de impotencia o frigidez

sexuales o de incapacidad para coincidir con la actividad presente, o de inserción de elementos enfermizos en un proyecto de éxito profesional.

4. *Soy lo que puedo aprender a hacer que funcione.*

La edad escolar, o período de latencia, se caracteriza por el hecho de que el niño se dedica a ocupaciones concretas y a objetivos aprobados. En adelante, lo básico para él es lograr un reconocimiento cuando hace cosas. «Sublima» tranquilamente los impulsos que le han llevado al juego y al sueño. Todos los niños, «tarde o temprano», se muestran insatisfechos y mustios si no se sienten capaces de hacer cosas, de hacerlas bien o incluso a la perfección. Es lo que yo he denominado el «*sentido de la industria*» (Erikson, 1972. p. 122).

Erikson afirma: «Ésa es una fase eminentemente decisiva desde el punto de vista social» (Erikson, 1972. p. 122). Lo que el niño tiene que desarrollar entonces es, en efecto, un primer sentido de la división del trabajo y de las diferentes perspectivas que se le ofrecen. Las consecuencias normativas de esa afirmación son dobles.

Se refieren, por una parte, a la organización de la escuela. «Las configuraciones propias de esa cultura y las manifestaciones fundamentales de la técnica predominante han de inspirar ya de modo significativo la vida escolar, favoreciendo en el niño un sentimiento de competencia, o sea, el libre ejercicio de su saber hacer y su inteligencia en el cumplimiento de tareas serias, no afectadas por ningún sentimiento infantil de inferioridad» (Erikson, 1972, p. 122).

Esas consecuencias se refieren, por otra parte, a la elección de los maestros: los buenos maestros son los que «saben reconocer los esfuerzos particulares y alentar los dones especiales. También saben conceder el tiempo necesario a cada niño y manipular a esos chavales para los cuales la escuela, por el momento, no tiene importancia: la consideran algo que hay que soportar, no disfrutar» (Erikson, 1972. p. 122).

El sentimiento de identidad que deja ese cuarto período es éste: «Soy lo que puedo aprender a hacer que funcione».

En su modalidad negativa, ese sentimiento puede adoptar la forma de la conciencia de que jamás se será nada que valga la pena o, a la inversa, la del sacrificio de la imaginación y el placer del juego, la aceptación del trabajo como criterio único de lo que merece ser hecho. En este último caso, la alienación que amenaza al individuo es la de «convertirse en esclavo de su técnica y de la tipología predominante en cuanto a los roles» (Erikson, 1972. p. 123).

5. *¿Soy yo ése, a mis ojos y a los de los demás?*

La adolescencia es definida por Erikson como una moratoria psicosocial, un período de no compromiso definitivo en la existencia, que precede el acceso a una vida profesio-

nal. Ese período, en las sociedades industrializadas, se alarga cada vez más y se hace cada vez más marcado y más consciente.

Esa fase es necesaria para la constitución de la identidad final, que consiste en la integración de los elementos de identidad propios de las fases de la infancia. «En su búsqueda de un nuevo sentimiento de continuidad y de unidad vivida (*sameness*) que ha de incluir, en adelante, la madurez sexual, algunos adolescentes han de enfrentarse una vez más a las crisis de los primeros años antes de poder instalar ídolos e ideales duraderos como guardianes de una identidad final. Necesitan, ante todo, una moratoria para integrar elementos de identidad asignados (...) a las fases de la infancia» (Erikson, 1972, p. 125).

Esas tentativas de formación de una identidad final se realizan a partir de formaciones transitorias, y se expresan en la diversidad de las subculturas juveniles.

El adolescente que conserve, del primer período, una gran necesidad de confianza en sí mismo buscará con fervor hombres e ideas a los que pueda dedicar su fe.

Si el adolescente conserva huellas muy vivas de la necesidad de verse definido por lo que él puede querer libremente, entonces concederá una importancia capital a decidir por sí mismo los caminos a emprender. Temerá, sobre todo, verse obligado a actividades en las que podría quedar expuesto a la vergüenza o a la duda hacia sí mismo.

4. El proyecto como un más allá del yo y como posibilidad de angustia

Según Erikson, la construcción de la identidad de un individuo se explica por la génesis de sus «sentimientos de identidad». Su identidad es la integración particular de esos sentimientos, que lleva a cabo dentro de la interacción que le vincula a las expectativas y a los actos de aquellos que le educan.

Esos sentimientos de identidad se remiten siempre al futuro. Todos se enuncian, de un modo u otro, como: «Soy lo que seré». Se trata, pues, de representaciones del yo esenciales que permiten al individuo dar sentido a su vida y al mundo. La especificidad de esas representaciones del yo está en que no se trata de descripciones del yo como poseedor de la posibilidad de ser tal cosa. Dicho de otro modo: en la perspectiva desarrollada por Erikson, es la imagen del yo en el futuro la que determina la construcción de la identidad presente.

Eso sigue siendo aplicable en la adolescencia y la edad adulta; esa imagen del yo en el futuro adopta la forma de una adhesión a «ídolos e ideales como guardianes de la identidad final». También ahí tenemos un más allá del yo que permite pensarse a uno mismo: «Somos lo que nos gusta». (Erikson, 1972, p. 134).

Estas observaciones pueden compararse con las conclusiones de Vernant (1989) sobre el papel y el puesto de los dioses en la ciudad griega. Un griego forja su propia

identidad por medio del otro, que tiene enfrente; bajo su mirada. Ese otro quizá tenga los rasgos de un dios, o lleve la máscara de la muerte, o se presente en el rostro del ser querido, o quizá lo constituye el espacio político de la ciudad. Esas diversas formas son otros tantos seres a los que se confronta, o espejos reveladores en los que intenta discernir el reflejo del yo.

Parece que eso puede hoy decirse a veces del proyecto profesional. Cuando menciona el nombre de tal profesión que desea ejercer o tal ámbito profesional que le atrae, tal o cual adolescente se identifica: se describe (como podría describirse diciendo: «soy de tal signo astrológico»); se describe tal como querría ser. De ese modo, en el proyecto profesional entra en juego todo un imaginario que a veces permite al individuo identificarse. (Se constata por el modo más espontáneo como los adultos, sobre todo los del sexo masculino, traban conocimiento: «¿A qué se dedica?» Y se observa en el estado de depresión nerviosa que padecen algunos trabajadores licenciados.)

Vista así, la actividad profesional representada ocupa en alguna medida el puesto de los dioses, del ser querido o de la organización política en la ciudad griega.

La representación del yo, en ese caso, no se basa en los rasgos de la personalidad, sino que utiliza rasgos y estereotipos profesionales. Eso conlleva que el emprender proyectos nuevos conduce a los individuos a interrogarse sobre sí mismos. Por lo demás, parece positivo que pueda afirmarse que definir un proyecto nuevo signifique a veces re-cuestionar la propia identidad (ésta es probablemente una de las razones de que hoy se multipliquen las oficinas de *outplacement*, por ejemplo).

Según Erikson, la formación de la identidad es la construcción por parte del individuo de esas imágenes del yo en el futuro, las cuales llevan, por consiguiente, la marca del presente. Pero en el curso de su desarrollo, cada niño pasa por una sucesión de formas de esas imágenes del yo en el futuro. Y aunque el contenido no sea similar, las formas sí los son: la esperanza que tengo y que doy, lo que puedo querer libremente, lo que imagino que seré, lo que puedo aprender a hacer que funcione.

He ahí una de las diferencias esenciales respecto al modelo propuesto por Krumholtz. Según este último, los procesos de influencia y las representaciones elaborados por el individuo en su acción no se inscriben en un momento dado de su desarrollo de una manera determinada: la esperanza, el querer, el imaginario, la actividad elaboradora, la adhesión a ideales. Dadas las influencias que recibe y las conclusiones que saca de sus actos, el sujeto construye, simplemente, generalizaciones de observaciones del yo y habilidades para abordar una tarea. No tiene un sentimiento del propio proyecto en una edad determinada.

El papel atribuido al pasado para entender el presente es otro punto de diferencia entre las dos teorías. Tienen en común el énfasis en el peso de ese pasado. Pero en el modelo inspirado en el psicoanálisis, la influencia del pasado pasa por la mediación de

una visión del yo en el futuro: de un más allá del yo que permite al individuo dar sentido a su presente, a lo que es y a lo que hace. Por eso puede afirmarse que este último modelo es menos estrechamente determinista que la teoría del aprendizaje social de la toma de decisiones de carrera. El postulado básico del enfoque psicoanalítico es que la persona actúa, percibe, sufre y goza a través de sus construcciones de sentidos, las cuales llevan la marca de su pasado.

En esa proyección del yo en el futuro, el afecto epistémico que se representa, la persona no es sólo un sujeto epistémico que se representa sus problemas y busca las soluciones que más le convienen. Su modo de interrogarse es constitutivo de su identidad y la afecta profundamente. Ahora bien, los afectos pueden ser negativos. Erikson insiste en la alienación posible y duradera constitutiva de cada etapa: la desconfianza correlativa a la confianza, la duda y la vergüenza vinculadas a la libre voluntad, la culpabilidad correlacionada con el imaginario, el sentimiento de inferioridad afectando la actividad elaboradora.

Desde esa clase de perspectiva, el proyecto formulado por el individuo para identificarse se manifiesta vinculado de modo esencial a la angustia, al menos como posibilidad.

Esa concepción constituye una de las originalidades de Erikson. Le permite explicar un punto que los otros modelos ignoran: el proyecto se basa en los sentimientos de confianza y de libre voluntad, en el imaginario y en la actividad elaboradora. Pero a esos sentimientos no les faltan correlaciones negativas. Ahí, la perspectiva de Erikson está claramente marcada por el enfoque clínico de casos patológicos. Ése, por lo demás, es el único fundamento «experimental» de la teoría. Tan sólo esas observaciones clínicas permiten reconstruir los cinco períodos de la formación de la identidad.

Esa misma experiencia clínica le conduce, por lo demás, a vincular de modo esencial el proyecto con las representaciones sexuales de uno mismo. Es de modo simultáneo que el niño descubre la diferencia de sexos, empieza a anticipar roles y experimenta una culpabilidad. Y eso tiene una consecuencia: el proyecto es básicamente un proyecto sexuado.

Como con cualquier otro modelo general, es sumamente difícil cuestionar la validez de la concepción de Erikson. Se ha subrayado que permite explicar observaciones (la faceta negativa del proyecto y su raíz sexual) que quedan fuera de la órbita de otras teorías, por ejemplo la de la toma de decisión de carrera.

Observemos, con todo, que esa concepción se centra ante todo en experiencias infantiles. La escuela sólo se contempla desde un punto de vista normativo: la buena escuela, el buen maestro. No se describe ni se analiza la organización escolar como factor que contribuye a moldear un sentimiento de competencia, inspirándose de modo significativo en las técnicas predominantes. El buen maestro es el que ayuda al niño a descu-

brir su excelencia, dice Erikson.

Esa clase de visión de la escolarización es muy limitadora. Es lícito preguntarse si la institución escolar no desempeña un papel mucho más importante en la determinación de los proyectos de los jóvenes. Argumentaremos esta hipótesis en los capítulos siguientes.

Taxonomía escolar, sentidos y proyectos*

Jean Guichard

¿Y si la organización escolar de un país determinado, en un momento dado, se basara en una teoría implícita de la clasificación de las personas? Las observaciones, tanto las relativas a los que pasan «fuera de la competencia» como a los que se perciben como sujetos escolarmente cualificados, invitan a tomarse en serio esta pregunta.

¿Qué hemos observado, respecto a las representaciones de futuro de los jóvenes en la Francia actual? Ante todo, que están vinculadas de un modo primordial con la experiencia escolar. La línea divisoria queda clara: por una parte están los que se perciben y son percibidos por los demás como «fracasados» y, por otra parte, están los que tienen éxito: claro que con un grado mayor o menor de excelencia, pero logran lo que se considera «aquello que, como mínimo, debe obtenerse hoy de la escuela».

Los primeros salen de la escuela «sin cualificación»: ésa es su denominación oficial. Pero ese «sin cualificación» se basa en representaciones del yo que afectan la identidad de una manera mucho más profunda. A menudo, el «joven sin cualificación» se percibe como «básicamente incapaz de competir». ¿No tenemos ahí un signo de que ha asimilado perfectamente la regla principal del sistema educativo, la de la excelencia escolar? Esa regla, en cierto modo, la ha «incorporado», ha hecho de ella un ingrediente de su identidad (por tomar la terminología de Erikson), una generalización de la observación del yo (por recurrir a la de Krumboltz).

Ahora bien, esa «incorporación», esa «generalización de la observación del yo», le parece tanto más esencial (constitutiva de «su esencia») cuanto que la escuela ocupa un puesto esencial, acaso único, en las experiencias de aprendizaje del adolescente, siendo así tanto más cuanto más unificado esté el sistema educativo.

Tenemos, entonces, que el adolescente «con problema escolar» que puede obtener aprendizajes fuera de la escuela (por ejemplo, porque es hijo de un agricultor e interviene en los trabajos de la granja) probablemente no generará un sentimiento de sí mismo tan compulsivo y duradero. Ante sus propios ojos, es «capaz de hacer que algo funcione». Claro que en un ámbito menos valorado que el definido por la excelencia escolar, una excelencia que no puede ignorar. Pero el espacio de la competencia, para él, no es

* Guichard, Jean, *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Augusto Herranz (trad.), Barcelona 1995, Ed. Laertes (Psicopedagogía, 75), pp. 241-255.

inexistente.

Son pocos, sin embargo, los jóvenes con dificultades escolares que tengan la posibilidad de encontrar ese espacio que les ofrecería la oportunidad de adquirir (a sus propios ojos) ciertas competencias. Según observa el investigador, la mayoría son «pasivos». De hecho, la mayor parte de las veces, su comunidad social no les aporta ni los medios ni los estímulos necesarios para semejante compromiso. No «cae por su propio peso» el inscribirse en un club de informática, hacer teatro o ir a trabajar en el taller de un artesano durante el verano. No cae por su propio peso «porque una chica no zangaña fuera de casa», porque «hacer teatro no es cosa de chicos» porque «tal o cual cosa vale para los chavales ricos» o, más simplemente, porque no se distingue lo que hay que hacer en concreto para entrar en tales o cuales actividades (¿adónde hay que ir? ¿Qué hay que preguntar? ¿A quién? ¿Qué papeles hay que rellenar?, etc.).

Suponiendo que en ese universo sensato del joven con dificultades no se dé ninguno de esos obstáculos fundamentales para un compromiso activo, sigue habiendo uno, y grande: el sentimiento de estar fuera de la verdadera excelencia. El valor que se reconoce a la escuela tiene tanta universalidad que nada excluye que aquél que fracasa en ella genere un sentimiento de fracaso de tal envergadura que le impida emprender cualquier experiencia formativa.

La experiencia escolar, en efecto, es la de una organización que funciona según una regla simple, clara y unificada: hay que ser excelente en las disciplinas concebidas como aquéllas que ponen a prueba la excelencia para ser admitido en las ramas de estudio de la excelencia. Tanto el joven «sin cualificación» como el futuro politécnico han coincidido oficialmente en ese sistema unificado de formación. Y, en esa competición, el primero ha descubierto que está entre los últimos: es un mal alumno en una mala rama de un mal establecimiento. ¿No se han reunido las condiciones para que genere el sentimiento de que jamás, en ninguna parte, de ninguna manera, será capaz de cualificarse?

Aunque esa representación del yo no tenga tanta fuerza, tanta duración y tanta ubicuidad, queda anclada en la identidad de los jóvenes con dificultades. Hemos constatado hasta qué punto influía en sus expectativas de futuro. Lo que ocupa el sitio del proyecto profesional es la aspiración a tener un «puesto» que sea bueno. Lo cual manifiesta muy claramente que, sin el sentimiento de la competencia personal, no es posible representarse la cualificación de la profesión: todos los trabajos son equivalentes. Lo que los diferencia son, entonces, las situaciones en que se los ejerce y las posibilidades que ofrecen de permitir que se expresen en ellos rasgos fundamentales de la identidad: en particular, demostrar que se es un hombre.

Dicho de otro modo: incluso en esa forma de la aspiración de futuro, en la cual la profesión no figura como una vinculación entre las competencias personales y la cualificación del empleo, el proyecto consiste en «querer ser tal persona», ante todo ejerciendo

una profesión. Sin embargo, para aquél que se concibe fuera de la cualificación, el objetivo del proyecto no puede ser el ejercicio de sí mismo de una profesión. No puede imaginar la profesión como una aplicación de un saber hacer, dado que se percibe como desprovisto de competencias.

El empleo es representado, entonces, a partir de otros rasgos que constituyen el universo de sentido del joven en cuestión: un grupo de compañeros, la posibilidad de organizarse en ese grupo mismo, un mundo distinto del de las mujeres, etc. Además, las profesiones también pueden ser categorizadas de otro modo: en función de los rasgos aparentes de las personas que las ejercen: su modo de vestir, dónde viven, cómo emplean el ocio, su estilo de vida, etc. Pero esa categorización parece aplicarse sobre todo a los oficios de sueño. Volviendo a la terminología de Ginzberg, las profesiones se hallan ahí en el espacio del «imaginario».

Sí que hay, pues, una representación de las profesiones desde fuera de la cualificación: una representación que, también ella, remite a rasgos altamente significativos para el individuo. Pero esa representación no abarca el sentimiento esencial de ser capaz de hacer que algo funcione: el joven ha aprendido, en la escuela, que eso le fallaba.

El joven «sin cualificación» y el «enarca»^{*} tienen, pues, por lo menos, una característica en común. Están básicamente de acuerdo en un punto: es en la escuela donde se detectan las individualidades «excelentes» y las que están «fuera de excelencia». No cuesta imaginar hasta qué punto el joven que, a la inversa del precedente, ha cursado estudios brillantes en las mejores ramas de estudio de escuelas excelentes compartirá ese modo de ver que justifica, a los ojos de todo el mundo, su posición social y profesional. A veces, de eso se dice arrogancia.

Para el que tiene éxito en clase, aunque su excelencia no sea tanta que le permita un destino tan brillante, la experiencia escolar concreta es la de un determinado puesto dentro de ese sistema de la excelencia. Se entiende que sus tomas de decisión relativas a su futuro («sus intenciones de orientación») tengan por objeto, ante todo, conservar y, si puede ser, mejorar ese puesto. Pero sus opciones no se compendiarán en el cálculo de una simple adecuación de nivel jerárquico. Intervienen otros dos órdenes de factores: rasgos significativos generados escolarmente y características que remiten a un universo sensato en cuyo seno se percibe el alumno.

Un hecho parece difícilmente cuestionable: la escuela está organizada de tal modo que constituye una determinada categorización efectiva de rasgos escolares y sociales. Por ejemplo: las lenguas «van con» las letras, «también van con» la economía y «van con» los mejores bachilleratos, pero «no van con» la construcción mecánica. Por otra parte, las lenguas «van más allá» para las chicas que para los chicos. «También van me-

* Alumno de una universidad de prestigio. (N. del T.)

«jor con» las profesiones liberales que con los obreros. (Lo cual permite comprender que «no vayan en absoluto» con el bachillerato de construcción mecánica, uno de los que más acogen a hijos de obreros.)

El sistema educativo es, pues, un universo en que quedan categorizados conjuntamente, de un modo explícito, rasgos escolares (disciplinas) y, de un modo más o menos implícito, rasgos sociales simples: masculinidad-feminidad, clase dominante-clase dominada. Los rasgos sociales son mucho más visibles en las formaciones menos excelentes: las más frecuentadas por jóvenes de medios modestos. La escolarización en ese sistema constituye, pues, en especial, el aprendizaje, por medio de la práctica, de una taxonomía de las cualidades humanas (escolares y sociales) pertinentes.

En concreto: un adolescente determinado, tomando en consideración la importancia de una enseñanza determinada en la rama en que está (es decir, en función del sistema de categorización explícito de las disciplinas), tomando en consideración sus resultados en el conjunto de disciplinas, y tomando en consideración qué significa ir bien o mal en una «materia» dada, según se trate de un chico o una chica, según el medio al que pertenece, etc., considerará que los saberes adquiridos en ese terreno representan una competencia más o menos fundamental en base a la cual construir su proyecto. Es decir: la experiencia de la organización escolar como tal pesa mucho en la constitución de categorizaciones de rasgos escolares y sociales. Lo cual se manifiesta en el hecho de que esos criterios de las clasificaciones escolares pueden permitir, por sí solo, que se definan proyectos de futuro. Ya hemos subrayado en otra parte cómo se generaba y aprendía el criterio de la excelencia.

Hemos observado también que las diferentes formaciones podrían categorizarse como «más bien para chicas» o «para chicos», para «muy buenos alumnos» o «para jóvenes de origen modesto». Estos últimos criterios de categorización también se aprenden de modo práctico, por lo vivido cotidianamente en establecimientos que muestran esas categorizaciones puestas en obra: la clase de «G1» es geográficamente vecina de la «C» y de la «A». Para que el alumno se sitúe, a veces le basta con tan sólo abrir los ojos.

Está, pues, dentro del orden de las cosas que el proyecto de futuro de los alumnos de secundaria adopte, como forma más frecuente, la de la intención escolar y el anclaje en el presente. Ocurre como si el sistema escolar generase «especies» humanas, es decir, combinaciones de rasgos no sólo estructurados, sino estructurados de un cierto modo (La bachiller «F8», por ejemplo).

Parece, por lo demás, que podría aplicarse a la organización escolar un enfoque del mismo tipo que el conceptualizado por Foucault (1976, 1984) respecto a la categorización de la sexualidad en el siglo XIX. Según Foucault, la extraordinaria proliferación de discursos «científicos» sobre la sexualidad produjo, en especial, «una incorporación de las perversiones en una nueva especificación de los individuos» (Foucault, 1976, p. 59).

Puede pensarse que, de modo similar, la experiencia escolar determina una incorporación de rasgos escolares (y también sociales) organizados de un cierto modo y, por consiguiente, crea identidades escolarmente determinadas: «Soy un bachiller "C" del Liceo Louis-le-Grand»; «Soy un alumno de "G1"», etc.

Hay, eso sí, una diferencia notable con el dispositivo de la sexualidad: el sistema escolar está vinculado directamente con la estructura social. Lo que define, en última instancia, la excelencia escolar es la excelencia de las posiciones sociales a las que permite acceder. Es probablemente ésa la razón de que ese sistema de categorización no se base exclusivamente en rasgos escolares. Pueden percibirse los rasgos que constituyen su verdad última.

Con todo, no es que los proyectos de todos los alumnos o de todos los estudiantes se base únicamente en esa composición de rasgos escolares. Incluso cuando toman esa forma («soy bueno en lenguas; en una rama de lenguas, estudiaré idiomas y tendré un oficio en ese terreno»), se trata siempre de la composición realizada por un individuo en concreto, lo cual significa que el proyecto no está determinado enteramente por la organización escolar. Ya hemos observado que los modelos explicativos no aportan nunca nada más que una explicación parcial de las opciones personales.

Para analizar esa irreductible subjetividad del proyecto del adolescente, se ha propuesto definir dicho proyecto como la articulación de rasgos significativos elaborados con ocasión de sus experiencias personales, y por tanto sociales, y de su experiencia escolar particular en un sistema educativo determinado.

¿Cuáles son los rasgos que forman ese universo de sentido propio de un individuo determinado? Son, ante todo, todos los esquemas que constituyen un hábito y que determinan un cierto modo de ver el mundo, de actuar en él, de valorar las cosas y de tomar decisiones. Esos rasgos incluyen ideas muy generales sobre el sentido de la vida, sobre lo que hace que merezca ser vivida, sobre el puesto de los hombres y las mujeres en el mundo, sobre una organización justa de la sociedad, sobre el número de hijos que conviene tener, etc. (Se trata, pues, de representaciones que podrían calificarse de religiosas e ideológicas.) Pero esos esquemas incluyen también representaciones mucho más agudas relativas, por ejemplo, a los diferentes saberes (cf. Los trabajos de Moscovici, 1961, respecto al psicoanálisis), a la importancia de las diferentes disciplinas. Esos rasgos afilados también se remiten a las profesiones, que entonces son categorizadas de un modo muy expeditivo: más bien para hombres, selectiva, se corresponde con una determinada ideología, etc. Añadamos que esos rasgos están íntimamente vinculados con la experiencia cotidiana: es «normal» ir (o no) de vacaciones ahí más bien que allí, leer (o no) tal diario, mirar (o no) tal programa de televisión, celebrar (o no) grandes fiestas familiares, etc. Son rasgos que, generados en la experiencia cotidiana, la estructura y la organizan.

Es verosímil que, para formar ese universo de sentido, esos esquemas (Bourdieu diría que forman un hábito) se combinen con otros relativos a la subjetividad del individuo. Hemos observado que (de un modo esencial para Erikson, y significativo para Gottfredson) el proyecto profesional iba asociado con representaciones sexuales del yo: con la identidad de género. Probablemente no sea ésta la única determinación «intima» del proyecto: podrían mencionarse también (de acuerdo, en especial, con Krumboltz) el papel desempeñado por personajes significativos en el entorno o en la historia familiar, y el papel de las experiencias particulares.

Es, pues, en el seno del «universo de sentido» formado por esos significados que los rasgos escolares encuentran su sitio. Claro que la articulación (entre las características escolares categorizadas escolarmente y esos otros esquemas y representaciones) no se manifiesta unívoca. Se ha imaginado que podría tratarse de una especie de relación de fuerzas entre esas dos cosas, que el asunto puede estar en una simple prolongación de relaciones antagónicas. En ese último caso, se ha postulado que se privilegian los rasgos correspondientes al hábito más valorado socialmente. De ahí se desprendería que los alumnos de origen modesto que obtienen el bachillerato tenderían a adoptar «opciones estrictamente escolares», mientras que los alumnos privilegiados que están en una serie poco valorada expresarían proyectos más bien anclados en su hábito primario.

Así, por lo demás, como pueden interpretarse ciertas observaciones de Bourdieu respecto a la redefinición de los puestos de trabajo: «Pero el sitio por excelencia de esa forma de cambio (la redefinición de un puesto a consecuencia del cambio de las propiedades escolares y sociales de los que lo ocupa) ha de buscarse en el conjunto entero de las profesiones que tienen en común el asegurar el rendimiento máximo de ese aspecto del capital cultural que, transmitido directamente por la familia, no depende de la inculcación y la consagración escolares; puede que se trate de buenas maneras o de buen gusto, o incluso del porte o del atractivo físico, productos de la interiorización de las normas corporales vigentes en la clase dominante, por ejemplo en los oficios artísticos o semiartísticos, intelectuales o semiintelectuales, pero también en todos los oficios de consejo (psicólogos, orientadores, logopeas, asesores estéticos, asesores conyugales, dietéticos, etc.). las profesiones pedagógicas o para pedagógicas (educadores, animadores culturales, etc.), o las profesiones de presentación y de representación (animadores de turismo, azafatas, guías artísticos, presentadores de radio o de televisión, agregados de prensa, relaciones públicas, etc.)» (Bourdieu, 1978, p. 15).

Cierto que el modo como un individuo determinado elabora proyectos de futuro privilegiando esquemas constitutivos de sus hábito primario antes que rasgos escolares precede a esa redefinición de las funciones profesionales de la que habla Bourdieu. Con todo, para que se dé esa redefinición, es necesario que, previamente, la persona haya tenido la intención de entrar en esas actividades. Y parece razonable postular que es

porque se representaba a sí misma, de entrada, como poseedora de esas cualidades «extraescolares» que está en condiciones de formar tales proyectos. ¿Acaso eso no puede remitir, por otra parte, a disposiciones cognoscitivas tales que el presente pudiera situarse más fácilmente en el contexto general de la experiencia social: un «estilo cognoscitivo» independiente del presente escolar?

Nos queda, con todo, que para entender ese compromiso profesional como un proyecto es necesario subrayar que es ese individuo en concreto el que erige algunas de esas «cualidades sociales personales» como esenciales y las organiza en consecuencia. Entre el especialista en organizar recepciones, ferias y exposiciones profesionales, la consejera en *Weight Watchers* y el redactor de publi-reportajes hay, innegablemente, diferencias en cuanto a la identificación de esas cualificaciones sociales pertinentes, lo cual indica que, en esa selección de cualificaciones sociales, entran en juego no sólo los aprendizajes directamente sociales («organizó cócteles para un stand de tal Salón», o «soy azafata»), sino también aprendizajes escolares («me explico bien por escrito») y, también, de modo esencial, esos esquemas de categorización muy generales antes mencionados («eso va bien para una mujer»); se añaden, por último, determinaciones subjetivas muy precisas que desempeñan un papel primordial («me gustaría ser como esa mujer que decora las salas de recepción de las empresas; para mí, representa tal o cual tipo de vida, de personalidad, etc.»).

La complejidad de esas intrincaciones, ¿tiene como consecuencia que las únicas vías para abordar los proyectos individuales sean las de los métodos cualitativos, como la «novela familiar» o «las historia de la vida»? El proyecto de un individuo, ¿esa tan anclado en su subjetividad que no podría decirse nada al respecto, salvo con esos enfoques? ¿Significa eso, correlativamente, que no se pueda hacer nada para ayudar a la persona «que no ve claro» a que descubra lo que le importa o a elaborar nuevos rasgos que podrían cualificarla?

El análisis que hemos desarrollado precedentemente conduce a contestar que no a esas dos preguntas. Ciertamente, según subraya Erikson, el proyecto personal y profesional se inscribe en la intimidad del individuo, en identificaciones precoces o adolescentes, en expectativas familiares a veces poco conscientes, en sentimientos tan generales como una cierta confianza o desconfianza básica, etc. Por eso es difícil imaginar otra cosa que una anamnesis para permitir al individuo interesado en ello (por curiosidad intelectual o por dificultades personales) sacar en claro qué es lo que estructura en profundidad ese «espacio de sentido personal». Con todo, dentro de la perspectiva más cotidiana de ayudar a la persona a descubrir proyectos susceptibles de interesarla, parecen perfectamente válidos métodos más generales, menos precisos pero también menos costosos.

Esa intención de ayuda puede adquirir dos formas. La primera consiste simplemente en llevar a la persona a «ver con más claridad» lo que determina su elección y, con

ello, ayudarla a entrar en proyectos que le contengan. Los instrumentos utilizados desde esa óptica son a menudo cuestionarios de intereses. El modelo que acabamos de presentar plantea claramente la cuestión de si no deberían desarrollarse otros instrumentos más adecuados.

Pero la intención de ayuda puede inscribirse en una perspectiva más emancipadora. Ahora no se trata tanto de explicar a la persona qué es lo que la interesa (o llevarla a que lo descubra) como de llevarla a poner a prueba si «eso» podría constituir un elemento pertinente de un proyecto personal. Más radicalmente todavía: quizá se la pueda estimular a comprometerse en actividades en las que «se descubrirá capaz de...». Las observaciones precedentes indican que, para ayudar a los «jóvenes sin cualificación» a determinar proyectos profesionales, es la única vía que pueda convenir. Por lo demás, con esa intención se han desarrollado instrumentos (Guichard, 1988) y metodologías (Castrá, Lafitte y Valls, 1988).

En lo que respecta a los alumnos de secundaria y los estudiantes, tales intenciones pueden también constituir objetivos de ayuda a la elaboración de proyectos (Guichard, 1987 *a*, 1991 *a*,). Entonces, se tratará de estimularlos a comprometerse en experiencias de todas clases con el fin de descubrir un conjunto de saber hacer y de cualidades personales, y también con el de elaborar un cierto número de representaciones que podrían integrarse al espacio de los rasgos significativos importantes para la determinación del proyecto. Desde ese punto de vista, la intención es, pues, relativizar el peso de los rasgos escolares y estimular su integración en otros esquemas representativos descubiertos o elaborados con ocasión de diversas experiencias extraescolares.

Estas últimas experiencias dan pie a que ciertas representaciones muy generales encuentren determinaciones precisas (por ejemplo: ¿qué quiere decir: «ayudar y cuidar en el hospital»?). También permiten dar un contenido, en términos de actividades, a las profesiones que, como se ha visto, se categorizan sobre todo a partir de rasgos muy generales. Las observaciones desarrolladas en el capítulo anterior indican que esa metodología se orienta ante todo hacia los alumnos y los estudiantes de origen modesto. Su objetivo es relativamente explícito: estimularlos a adquirir algunas de las características (competencias sociales y representaciones del yo) que forman parte de la herencia espontánea de los privilegiados.

Las intenciones de otros métodos de ayuda a la determinación de un proyecto son diferentes. Pueden calificarse de más conservadoras. Ahí ya no se trata de estimular al adolescente a entrar en experiencias que le permitan descubrir que hay otras maneras de representarse el proyecto, además de las que le salen espontáneamente. El objetivo es, muy prosaicamente, ayudar a la persona a encontrar el puesto que le conviene. Eso puede tomar la forma de cursillos pedagógicos en los que los participantes se esfuercen en categorizarse y en categorizar las profesiones de acuerdo con una tipología (la de

Holland, por ejemplo). Puede llevarse a cabo mediante la utilización de ciertos programas informáticos (a veces basados en una tipología similar, como el logicial norteamericano «Discover»). A veces, se limita a la simple administración de un cuestionario de intereses.

Recordemos las críticas al enfoque de la «opción» profesional en términos de intereses, en teorías antes expuestas. Según Krumboltz, los intereses sólo explican las opciones profesionales en la medida en que constituyen resúmenes cómodos de «generalizaciones de observaciones del yo». Dicho de otro modo: los intereses constituyen una síntesis, bajo una forma particular, de las representaciones del yo que tiene un individuo, estando esa forma determinada por las categorizaciones (es decir, los tipos de intereses y su número) que se hallan en la base de las escalas de intereses. La crítica a Gottfredson no se queda atrás. En su modelo, los intereses hallan puestos bien definidos en el espacio representativo de las profesiones; por ejemplo, «interés intelectual» es sinónimo de «prestigio y sexualmente neutro». También Kokosowski emprende una crítica contra el enfoque en términos de intereses: «E contra de los enfoques que predominan en gran medida en la literatura anglosajona, en la que se intentan explicar las intenciones profesionales mediante la existencia de intereses característicos de la persona, nosotros proponemos un enfoque mucho más simple, en la medida en que privilegiamos el análisis de las interacciones que se establecen entre:

- los recursos del alumno (resultados escolares, pertenencia a una rama de formación);
- los recursos de su medio (recursos económicos, actitudes respecto a la escuela, informaciones y experiencias profesionales acumuladas),
- y el conjunto de las informaciones procedentes de comunicaciones sociales directas (con los enseñantes, los consejeros, pero también los padres) o surgidas del entorno social (estereotipos referidos a los roles masculino y femenino, imágenes valoradas de determinadas actividades, etc.)» (Kokosowski, 1985, p. 40).

El modelo que hemos propuesto para explicar el conjunto de las observaciones relativas a las representaciones de futuro de los adolescentes con o sin cualificación lleva a una severidad un tanto menos extrema en relación a los cuestionarios de intereses. El proyecto, en nuestro modelo, no se analiza como una resultante de simples interacciones entre recursos escolares y sociales. Se lo concibe en términos de articulaciones de esquemas significativos; algunos de ellos, contruidos socialmente, están integrados, de un modo determinado, en un conjunto de esquemas a la vez sociales y, mucho más, personales. En ese marco, las escalas de intereses no tienen otros valores que su capacidad de ofrecer algo así como una traducción del universo de sentido que orienta el proyecto de

un individuo; su validez sólo la obtienen de su posibilidad de expresar, dentro de sus límites, la articulación que elabora un individuo determinado entre rasgos escolares (categorizados escolarmente) y categorizaciones sociales constitutivas de su universo de sentidos.

Por eso el valor de los intereses es nulo para los «jóvenes sin cualificación». Un adolescente con dificultades sí puede, desde luego, montarse una escala y descubrir en ella intereses, pero eso no deja de ser un proceder insensato, porque ese adolescente se halla casi siempre en un sistema de categorización de las profesiones que no articula las competencias personales y las cualificaciones. El interés de una profesión no consiste en «cuidar», «realizar», etc., sino en ser un adulto, un hombre, etc.

Para los adolescentes «con cualificación», la utilización de escalas de intereses puede, con todo, constituir el punto de partida de una serie de interrogantes: ¿cuál es la pertinencia de la categoría elaborada? ¿En relación a qué categorías halla su «sentido para la persona»? ¿A qué remite? ¿A rasgos escolares? ¿A dimensiones mucho más profundas? ¿Cuáles? ¿Cómo se organizan?, etc.

Pongamos el ejemplo de una muchacha que, después de contestar a un cuestionario, revela tener «intereses literarios». ¿Quiere decir eso, simplemente: «Tengo buenos resultados en literatura en una rama de letras, y para una chica es un rasgo pertinente el tener esos intereses»? ¿O hay que remitirse a significados más profundos, como: «Simone de Beauvoir es para mí un modelo: ha dedicado su pluma a la causa de las mujeres»; o bien «Lo que corresponde a una mujer en la sociedad es quedarse en casa y ocuparse del arte y literatura»; o a la inversa «Quiero tener la independencia y la libertad de espíritu de la periodista de una revista política», etc.?

El interés literario, por sí solo, nos cuenta muy poco sobre su significado. Por eso, en función de la articulación de los esquemas significativos de esa adolescente, lo que aquí se manifiesta como un interés literario quizá podría «realizarse» en situaciones tan diversas como: maestra, militante sindical o feminista, directora de galería de arte, mujer de un abogado, periodista, vendedora de librería, responsable de comunicación de una empresa internacional, documentalista en un colegio, etc. (Esta variedad de las posibles realizaciones del interés es, sin duda, lo que explica que esos instrumentos, según sus autores, tengan también una buena validez predictiva.)

Por otra parte, el interés literario así designado queda en el repertorio de la taxonomía de los intereses propios del utensilio considerado. Dicho de otro modo, significará (según el autor de la categorización): «No abnegarse en ayudar y cuidar», «No dedicarse a la investigación científica», etc. Pero también podrá tener como sentido algo un tanto diferente en otro contexto: «No ser emprendedor», «No ser convencional», etc. Lo que aquí sugerimos es que lo que se manifiesta mediante esa prueba como un «interés literario» de la adolescente sólo adquirirá excepcionalmente su verdadero sentido en las cate-

gorizaciones que presupone ese instrumento; y que, por el contrario, sólo si se reditúa lo que se muestra como un interés dentro del sistema de los esquemas y las categorizaciones del individuo podrá salir a la luz ese sentido. Por eso los cuestionarios de intereses no parece que puedan utilizarse más que con determinados públicos, como puntos de partida y como mal menor.

Ese «a falta de otra cosa» significa que, en adelante, parece útil concebir utensilios más potentes que los de la psicología de los intereses. El objetivo del instrumento está claro: determinar cuáles son los rasgos constitutivos de los universos de sentido y cómo se integran. Ya hemos subrayado que una intención de determinación absoluta es, evidentemente, insensata. Con todo no parece hoy inalcanzable la elaboración de utensilios que se orienten a detectar, en un individuo determinado, cómo se organizan esos rasgos escolares y sociales, como los rasgos escolares son o no reinterpretados dentro de esquemas más directamente sociales, cómo esos esquemas se manifiestan también a través de ciertas categorizaciones de profesiones, etc.

Métodos estadísticos tales como el análisis de correspondencias han indicado que un universo de sentido puede abordarse de un modo distinto al de los métodos cualitativos. Por lo demás, la psicología social cognoscitiva, lo mismo que la sociología, han descrito vínculos entre categorizaciones, actitudes y conductas. Si aprovechamos esas adquisiciones, aplicándolas al proyecto, no parece impensable que aparezcan utensilios cuya intención podría ser la de ayudar a los individuos a descubrir sus categorizaciones y, de ese modo, permitirles situarse mejor en lo que se refiere a sus intenciones de futuro.

