

Congreso

SER

AdOLESCENTE,
HOY

Libro de ponencias

Libro de ponencias

Madrid, 22, 23 y 24 de noviembre de 2005

Organizan



FUNDACIÓN DE AYUDA
CONTRA LA DROGADICCIÓN



© FAD, 2005

Edita

Fundación de Ayuda contra la Drogadicción
Avda. de Burgos, 1 y 3
28036 Madrid
Teléfono: 91 383 80 00

Cubierta

Jesús Sanz

Maquetación

Quadro
Plaza de Clarín, 7 - 28529 Rivas Vaciamadrid (Madrid)

Impresión

Ancares Gestión Gráfica, S.L.
Ciudad de Frías, 12 - Nave 21 - 28021 Madrid

ISBN

84-952248-67-0

Depósito legal

M-

presentación

Desde hace años estamos viviendo, de manera que en ocasiones parece progresivamente acelerada, cambios sociales de profundo calado. No sólo en los aspectos estructurales, en los que nuestras sociedades han experimentado, a veces para mal, casi siempre para bien, una auténtica revolución; también en la dimensión cultural, los modelos y formas de relación de la colectividad y de los grupos que la integran están viviendo intensas transformaciones.

Los modelos de socialización, los roles, la jerarquía de valores dominantes, las fórmulas de interacción, las expectativas ciudadanas, la naturaleza y funcionalidad de los grupos, las estructuras familiares..., todo está en proceso evolutivo. Se han abandonado, o son severamente cuestionadas, formas históricas de la dinámica social, sin que, en algunos casos, queden claras las alternativas.

En el epicentro de estas transformaciones, a veces sufriendolas y más frecuentemente representándolas, los adolescentes aparecen como un claro elemento de significación.

Los adolescentes ejemplifican, en toda su ambigüedad, la dinámica del cambio. Productos de una crisis de la socialización y representación de la misma, agentes de inquietudes sociales y depositarios de ansiedades desplazadas, sujetos y víctimas de muchos desajustes sintomáticos del funcionalismo social, paradigmas del cambio y de las cuestiones irresueltas, los adolescentes son la diana de múltiples miradas, y deben ser el horizonte de una reflexión crítica sobre nosotros mismos. Sobre todo, porque son en parte nuestra criatura y, más aún, porque representan el futuro colectivo.

De ahí que la FAD haya sentido la necesidad de promover el foro de pensamiento y debate que significa este Congreso. Con ello no sólo atiende a sus responsabilidades institucionales sino que pretende contribuir al proceso en un camino que a todos nos implica.

índice

conferencias

<i>Identity and its Construction during the Adolescent Years/La construcción de la identidad durante la adolescencia.</i> Augusto Blasi	11
<i>Propuestas para observar y comprender el mundo de los adolescentes. O de cómo mirarlos sin convertirlos en un problema.</i> Jaume Funes Artiaga	35
<i>La violencia de los adolescentes como reflejo de la sociedad adulta.</i> María José Díaz-Aguado Jalón	51
<i>Adolescencia producida y adolescencia vivida. Las contradicciones de la socialización.</i> Manuel Martín Serrano	73
<i>El grito de los adolescentes.</i> Javier Elzo Imaz	83
<i>Del "pasotismo" a la "res publica": los adolescentes como ciudadanos.</i> Eusebio Megias Valenzuela	97
<i>La adolescencia como producto diseñado por el mundo adulto.</i> José Antonio Marina	103

mesas redondas

LA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

<i>La santé des adolescents. Constants et evolutions/La salud de los adolescentes.</i> <i>Observaciones y evoluciones.</i> Marie Choquet	111
<i>Hedonistic and 'Cool', but Not-So-Clever? Being Adolescent in the U.K./Hedonista y 'guay', pero ¿no tan listo? Ser adolescente en el Reino Unido.</i> Leo Hendry	129
<i>Adolescence, Identity and Diversity in Italy Today/Adolescencia, identidad y diversidad en la Italia de hoy.</i> Piero Paolicchi	167

LA PERSPECTIVA COMPARADA

<i>¿'Inversión' de la adolescencia migrante? Miguel Ángel de Prada (Colectivo IOE)</i>	185
<i>Los adolescentes ante un futuro laboral que cambió.</i> Fernando Conde Gutiérrez del Álamo	197
<i>Chicos y chicas. Estereotipos de equiparación, estereotipos de diferencia.</i> Elena Rodríguez San Julián e Ignacio Megias Quirós	203

FENÓMENOS QUE PREOCUPAN I

<i>Violencia y conducta antisocial.</i> Raquel Bartolomé Gutiérrez y Cristina Rechea Alberola . . .	213
<i>El culto al cuerpo y los trastornos de alimentación.</i> Isaac Amigo Vázquez	225
<i>Violencia interpersonal y bullying en la escuela.</i> Rosario Ortega Ruiz y Rosario del Rey Alamillo	231

FENÓMENOS QUE PREOCUPAN II

<i>¿Tribus? ¿urbanas?</i> Carles Feixa Pámpols	241
<i>Las experiencias de ocio como aprendizajes para la vida.</i> Domingo Comas Arnau	257
<i>Crecer entre pantallas.</i> José Antonio Gabelas Barroso	273

FENÓMENOS QUE PREOCUPAN III

<i>Adolescencia, drogas y salud pública.</i> Andreu Segura i Benedito	285
<i>Tendencias en el consumo de drogas por escolares en España.</i> José Miguel Mata de la Torre	291
<i>El consumo de drogas y otras conductas desadaptadas en adolescentes: los problemas nunca vienen solos.</i> Lorenzo Sánchez Pardo	301
<i>Experiencias de tratamiento y prevención en menores consumidores de drogas.</i> Oriol Esculiés Plou	313

SOCIALIZACIÓN FAMILIAR Y EXTRAFAMILIAR

<i>La escuela como contexto socializador.</i> Gonzalo Musitu Ochoa, David Moreno y María Martínez	319
<i>Socialización familiar, pese a todo.</i> Ana Miranda Casas y Josefa Pérez Blasco	339
<i>La construcción social de la adolescencia. El adolescente como operador simbólico.</i> Manuel Delgado Ruiz	351

comunicaciones

<i>Influencia de los medios de comunicación en el comportamiento de los adolescentes.</i> Elena Martín Rasines	363
<i>Planet-Club: espacio de ocio alternativo. Las normas como clave de prevención.</i> Ángeles Castro Díaz	375
<i>Fronteras de la psicopatología en la adolescencia.</i> César Luis Sanz de la Garza, Julia Pérez Lanza, Susana García Tardón e Ignacio López	381
<i>Formación de la sensibilidad. Proyecto Museo de Arte Contemporáneo.</i> Susana García Mangas	385
<i>Problemas de comunicación familiar, victimización escolar y soledad en los adolescentes.</i> David Moreno Ruiz, Sergio Murguía Pérez y Gonzalo Musitu Ochoa	391
<i>Algunos aspectos socioemocionales de jóvenes en riesgo de exclusión social.</i> Sara M. Vázquez y M ^a Inés Monjas	397
<i>Adolescencia: abordaje interdisciplinar y comunitario.</i> M ^a José Petit Pérez y José de la Corte Navas	403

<i>AFECTOX. Programa de educación afectivo-sexual para adolescentes.</i>	
M ^a José Paz Rodríguez y M ^a Genoveva Sayago Martínez	409
<i>Convivencia y violencia en la infancia y adolescencia.</i> Berta Ruiz Benitez, Mariano Hernán García, Francisco J. Alaminos y Andrés Cabrera León	413
<i>Proyecto de intervención escolar en un caso de bullying.</i> Marina Parés Soliva	421
<i>La otra cara de la violencia escolar: el maltrato en la interacción profesor-alumno.</i> Brenda Mendoza González y M ^a José Díaz-Aguado Jalón	427
<i>Adolescentes, violencia e inmigración. La construcción mass-mediática de una realidad.</i> Ángel Luis Maroto Sáez, Nuria Manzano Brea y Domingo Desiderio Henríquez Cabrera . . .	431
<i>Padres y profesores: un análisis de su influencia en la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional en adolescentes y su comportamiento en la escuela.</i> Estefanía Estévez López, Belén Martínez Ferrer y Gonzalo Musitu Ochoa	437
<i>Prevención de los trastornos de la alimentación: taller de formación de padres.</i> Joaquim Puntí-Vidal, Alfons Vila-Cots, Àurea Autet, Luis Villar, Marta Fernández, Isabel Fernández y Pere Bonet	443
<i>Los jóvenes y sus representaciones sociales sobre las drogas.</i> Fanny T. Añaños Bedriñana	447
<i>Una visión etnográfica del "botellón".</i> Alfonso Antona Rodríguez y Juan Madrid Gutiérrez . .	453

conferencias

Identity and its Construction during the Adolescent Years

Augusto Blasi

INTRODUCTION

To speak about identity is a little like entering a discussion about love: what people mean by this term differs so much from person to person, and they are so convinced of talking about the same reality, that one should almost expect of being misunderstood. As for identity, the recent popularity of the term with the mass media and in everyday conversation only increased its vagueness and ambiguity. In the social sciences, specifically in my own field of psychology, discussions about identity, while couched in learned and technical language, are no less confusing. Here, the confusion has two main sources. On one hand, "identity" is referred to different kinds of psychological processes: for some of us identity has to do with external social categories, like nationality or professional association; for others with self-concepts, or perhaps with a structure, a network, of self-concepts; for others again it has to do with the theories people have about themselves; and for some with the stories people tell about themselves. Another source of confusion is that frequently "identity" is referred to rather specific and very different aspects of the person. Thus psychologists speak of body identity, sexual identity, gender identity, family identity, school identity, geographic identity, national identity, racial identity, ethnic identity, work identity, sports identity, and on and on, indefinitely.

This latter practice indicates something worse than conceptual confusion. Psychologists, in fact, tend to deal with these many concepts as if they referred to separate and distinct identities, as if each of them pointed to real, separate psychological realities, all applying to the same individual person. The hypothetical Joe Smith, then, would have a sexual identity, a gender identity, a national identity, a work identity, and so on. He would not have one identity, but a lot of them, crowding in together, and all competing in the task to define him. As one may expect, problems begin to appear the moment one asks, perhaps naively: Where is Joe Smith? Who is Joe Smith? Of course, there is a sophisticated answer to these questions, somewhat contemptuous of our naiveté: there is no single self, we are told, each of us is a "population of selves". In his recent novel, *The ground beneath her feet*, Salman Rushdie describes an interesting character, Ormus Cama. Ormus is a musician working with a team of musicians, each playing a different instrument. At one point, he fires all his collaborators in order to record all the instruments by himself. He explains: "What I want my music to say is that I don't have to choose... I need to show that I don't have to be this guy or that guy, the fellow from over there or the fellow from here... I'll be all of them, I can do that. Here comes everybody right? That's where it came from, the idea of playing all the instruments..." (p. 303)¹. Rushdie touches, here, on one central theme

1. Rushdie, S. (1999). *The ground beneath her feet*. New York: Henry Holt.

of the identity issue, and also of my talk, the unity and individuality that identity is supposed to produce. Is it possible, or not to choose at all? Without a choice, a commitment to becoming and being a certain kind of defined—that is, limited—person, would we not become, in Rushdie's words, "a cacophony, a mass of human noises that did not add up to the symphony of an integrated self" (ib., p. 299)? From the fragments of our life experiences—from the facts of being white, female, Spanish, lower class, Catholic, born as a twin, a successful student, a wife, a mother, and so forth—how do we become "a symphony of an integrated self", compact and self-possessed, with a specific direction providing order to the rest of our life?

Going back to the conceptual confusion that surrounds psychological work on identity, I thought that the most sensible solution for me would be to approach my presentation exclusively from the perspective of a single conception, in which identity is understood as consisting of the subjective experience of a deeper, core, essential self, providing a sense of personal unity and individuality, as well as direction to one's life. I call this kind of identity "identity of the self". Mine is obviously a choice; I leave other perspectives entirely out. My choice, however, is far from being arbitrary and presents several advantages: it stresses the sense of personal unity; it emphasizes those characteristics that correspond to the modern experience of identity, namely, autonomy from social definitions and pressures, sense of authenticity, and responsibility to one's identity; it organizes many of the observations on which the other conceptions of identity rely, by ordering them along a developmental continuum; most important, it clarifies the motivational power of identity—the fact that identity makes us suffer and rejoice, makes us do things, organizes our life and guides our decisions—by placing at its center the person's desires and concerns. This crucial function remains a mystery when one looks at identity, as most other conceptions do, in purely cognitive terms, as a matter of perceptions, categories, concepts, or stories.

In what follows I first elaborate, as briefly as I can, this conception of identity, and explain what I mean by the identity of the self. In a second part, I discuss adolescence and the ways identity develops during the adolescent years. Finally, in a third part, I open the question of the contents of identity, of how and why people select this or that characteristic, this or that issue, as the core of their sense of self.

THE IDENTITY OF THE SELF: A CONCEPTION

I present my general conception of identity, briefly and schematically in four points. But first I need to acknowledge, at least this one time, the strong influence on my thinking of two authors among many others: Erik Erikson with his work on adolescence and identity, and particularly the American philosopher Harry Frankfurt with his work on the construction of the will².

First point. As I understand and use the term, a person does not have an identity, unless he or she experiences, and at least implicitly relates to, some of the personal characteristics as more real and true than the others, as deeper, as the core or the essence of one's being. The other characteristics feel more superficial, more dispensable, and overall less important to the sense of one's self. Notice, however: when it comes to identity, a characteristic is important, not for its consequences or for what it gives me—success in school or at work, friendship, a happy marriage, esteem, etc.—but exclusively because it makes me who I am, constitutes the essence of my own self.

2. From the rich bibliographies of these authors I would select: Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton; Frankfurt, H. (1988). *The importance of what we care about*. New York: Cambridge University Press.

Second point. In looking for what is particularly true and real and central about oneself, one finds certain desires, likings, or wishes, that one wants to have, and wants to keep also in the future. This apparently simple statement needs to be unpacked. One central human characteristic is to have not only desires, but also desires about one's desires, impulses, or needs. Some we want to have, others we would like not to have. Sometimes we may be satisfied with having a vague, ineffectual desire; at other times we want our desire to be effective in reaching its object: we support it, try to eliminate obstacles, and struggle to facilitate its path. In other words, whatever the objects of our desires may be—a person; one of our activities; our own characteristics, such as being intelligent or empathic; or rather abstract objects, such as the value of nature, religion, the ideals of beauty and justice—we have the tremendous capacity to appropriate the desires we find in us, make them our very own, and also shape them to fit what we want.

It is also possible that we care so much about certain objects – things, people, institutions, or ideas - that we want to desire them also in the future. In these instances, our will is shaped by a commitment, that is, by the serious intention to actively pursue these objects also in the future, and to try to reach them by eliminating internal and external obstacles. To indicate this personal attitude, Harry Frankfurt speaks of “caring about”. As Frankfurt understands the term, to “care about” something does not mean primarily to have an emotion or a feeling about it; it rather means to “have at heart”, to be concerned about, the object of our desire, to invest ourselves in it, to rejoice for its successes and suffer for its defeats. In my view, the things that we care about, and our caring about them, are the raw materials, the building blocks, in the construction of the identity of the self.

Third point. An additional step is needed before reaching the sense of identity. At some point in development, some people—not everyone— identify themselves with one or more of their concerns, and see themselves as centrally characterized by these concerns, for example, for one's career, for one's family, or for peace in the world. These people, then, at the same time care about a double object: the object of their central desires and concerns, but also their own caring about them. For instance, I want peace in the world, am committed to do what I can towards this goal; in addition, because I care about peace, I want to maintain this psychological characteristic of mine, that I care about peace, am committed to it. I want to be, am committed to remain the kind of person who cares about peace. It matters to me a great deal that there be peace in the world; but also that I **personally** care about peace, that I personally become an instrument toward achieving it. **This is really who I am.**

The **fourth and last point** has to do with the unity of identity. Not only do we have many desires, but we also care about a good number of objects, and are committed to them in different degrees: family and friends; city and country; the political party we support, our values, and perhaps also the lifestyle to which we are accustomed in its concrete details. At this level, the sense of identity is inevitably scattered and fragmented. However, as soon as our desires or our commitments come into conflict with each other, we realize that we must choose, and that our choices are not random, but are repeated over and over. And so, from conflict to conflict, choice after choice, a person's will gradually becomes ordered and structured; at the same time, his or her identity acquires layers and depth. To speak of “real and true self”, then, would have different meanings depending on how central or marginal are the concerns with which we identify. Only a few would constitute the core, the essence, of one's being. A person may not give up any of his commitments, but his identity slowly becomes clarified and unified.

This process of unification is helped by two important psychological experiences. One is the realization that, when it comes to certain objects, one has no choice, but must care about them; that one's commitment to these objects is necessary. The other, related to the first, has to do

with the sense of integrity or wholeness of the self, the caring about one's integrity, and the need to maintain it. Of course, one still can, and sometimes will, act against one's necessary commitments. But there is a price to be paid: the loss of the sense of unity will be experienced like self-betrayal, as a wound inflicted to the essence of one's being.

In sum, according to this conception, identity is acquired when a person identifies with some of his or her concerns in such a way that they define him more truly and centrally than any other aspects of his personality, and grows in organization and unity by progressively subordinating and ordering the other aspects to those that he experiences as his core self.

This very abstract account can be made a bit more concrete by anchoring it to examples of the two extreme ends of the identity continuum. At one end, there are those people who could be called "the indifferent". Godard gave us a wonderful portrait of this kind of personality in *À bout de souffle* and Fellini did the same in *I vitelloni*. These characters do have desires, which they try to satisfy; but none that they care about, or are committed to. These people seem to be recreated at every moment, by the shiny sensations of each instant, by the passing whim. There are no chains or strings that keep them rooted; no ballast that keeps them grounded. Like transparent balloons, they happily go with each wind, reflecting the colors and shapes of the surroundings.

The example I offer at the opposite extreme of the identity spectrum is of a person whose sense of self was coherently organized and centered around a concern for justice and for the victims of injustice, and particularly around the desire to be a witness of their fate and suffering. As a young Italian officer, he was sent to the Russian front—we are in the middle of WWII—to head a platoon of Alpine soldiers. There, as he tells the story, his eyes were opened: to the tragedy that was unfolding, to the total lack of preparation of the Italian army, to the corruption and betrayal of superior officers; to the evidence that he and his side were the aggressors, and, most important, to the suffering of the young men, that had been entrusted to him. There he felt that he had to tell the world about his experience and the experience of his soldiers. He had to be a witness. "Remember and tell", he kept repeating to himself. He, an amateur writer, spent the rest of his life to write and publish a series of books, some requiring seven or eight years of intense work: a diary of his Russian experience and of the experience of his soldiers; a collection of personal stories told by the humble survivors; a collection of letters written to their families by those who did not survive; and then books about the victims of the sudden and thoughtless industrialization of the mountain region immediately after the war. In this writer, a central passion was transformed into commitment, a commitment that organized emotions, shaped the will, and the continuity of his life, and defined the sense of who he was at the core.

Here, I should try to dispel a possible misunderstanding. One may get the impression that the identity of the self is acquired in a very conscious and deliberate manner, or that it is always constructed around the highest and most noble ideals and values. The role that values and ideals have in people's identity is a complicated issue, and I will come back to it later in my presentation. In principle, however, strong identities could also be shaped, and frequently are shaped, around rather concrete and ordinary commitments, like being a good mother, and a responsible worker.

This observation leads us to a very important distinction, between the forms and the contents of identity. The processes I described so far—caring about, commitment, identification, sense of one's core self—are general and, to some extent, are independent of the specific objects and issues that people select to identify with. These issues, different from person to person, are the contents or the domains of identity. The kinds of relationship people establish between the identity contents and themselves are the formal aspects of identity. The same kind of

relationship may occur with quite different contents, for instance, political, artistic, or religious commitments. As such, the centralized and unified sense of self says nothing about which aspects of the world one is struck by and is responding to in constructing one's identity, not even whether they are good or bad, moral or immoral, creative or destructive. At the same time, the same content, for instance, nationality or patriotism, can be approached by different people with very different motives, concerns, styles, and depth: for some, nationality is one of many aspects of oneself, perhaps a superficial one, but useful to differentiate oneself from other people; for others, instead, it is the source of ideals, organizing their entire life, and constituting the essence of their being.

ADOLESCENCE AND THE CONSTRUCTION OF IDENTITY

In this section I shift from conceptual analyses to empirical research, and from general considerations to a focus on adolescence. Adolescence—broadly understood, ranging in age from 12 to the early 20s—offers a privileged window to observe the development of identity, from its inception to the first manifestations of its mature forms. Before I enter this topic, however, I should say a brief word about what could be called the prehistory of identity, which, in my opinion, lies in the developmental vicissitudes of the self-as-subject, or of the person's subjectivity.

Already in infancy there occurs a crucial transformation: the biological and cognitive organism becomes a self. This transformation is constituted by two not quite separable events: the experience of agency in intentional action, namely, the immediate experience that one—the subject self—, guided by conscious goals, is a source of, and controls the action; and the development of ownership and "mineness", that is, in its most primitive and basic form, the experience that one's body is intimately and uniquely one's own, separate and different from other objects and people. These two kinds of experience come together, are fused with each other, and reinforce each other. Since it is guided by one's own desires, goals, and intentions, the experience of agency extends the experience of "mineness" beyond the given body and the passively received sensations into the active involvement with the surrounding world. The actions the infant performs, his awkward attempts to reach his goals, are felt as his own and nobody else's. The infant sense of self has a third central characteristic, namely, to be a desiring self. As soon as the impulse generates intentional action, determining the goal that subtends it, the impulse is taken over and appropriated by the agent, and is transformed into a desire or an early form of willfulness. At this point the self is not only experienced as the agentic source of action, but also as a wanting self. In sum, in the early development of the subjective self, and forever after, there is the convergence of two central aspects characterizing the self—the experience of mineness in agency and the experience of the mineness of desire—. From very early on, the frequent and intense experience of desire is shot through with the characteristic of ownership and possession.

Later developments of the subjective self, in childhood and later life, continue along its two threads, agency and mineness, always in reciprocal interaction. Along the agentic line, the child becomes progressively capable to control impulses and regulate the feelings and the expressions of emotions; is better and better able to respond to social requests, to feel a sense of obligation, to make promises and to responsibly keep them, and to commit himself or herself to various projects. Along the mineness line, in conjunction with cognitive and reflective processes, the child assimilates to the early experience of "mine" and appropriates not only his actions and engagements, but also an increasingly rich repertory of perceptions, images, concepts, and stories, that cumulatively become what he is—his self-perceptions, self-concepts, and self-stories—. This repertory of cognitive materials shape a sort of identity: in fact,

they provide a sense of continuity, of being the same person of the remembered past, of the lived present and of the expected future; and also a sense of consistency across various activities, roles, and social exchanges. This kind of identity, integrating the person in the social fabric, seems to be necessary to all human beings; and for many it may be sufficient, at least for the purpose of leading a life that is well integrated in the social fabric, productive, and guided by a sense of purposefulness.

This is where the child and the early adolescent stand on the eve of the development of identity proper; at least this is what we found in our studies. The observations I present now are principally drawn from several empirical projects conducted by myself and my co-workers, and by other colleagues, but are also supported by a variety of other investigations about adolescence³. The studies I mainly rely on were explicitly guided by the definition of identity of the self that I discussed earlier. Information was consistently gathered through lengthy interviews, constructed around three basic questions: First, what could one mean by true or real, or core me; how should one go about identifying it and distinguishing it from the rest of us? Second, how do they —people in general and the interviewee in particular— relate to their true self: do they feel responsible for it, are they committed to it? Third, what are the emotional implications of experiencing the true self: how would they feel if they lost it or betrayed it? Those we interviewed belonged mainly to four age groups: 12- to 13-year-olds, 17- to 18-year-olds, college students in their early 20s, and adults from a wide age range.

Through careful and detailed analyses of interview material we were able to describe four different ways or forms of relating to one's self and to the issues one selected to identify as one's own identity. We refer to these forms as **identity modes**. These identity modes seem to be related to each other developmentally, in the sense that the more complex ones only appear at later ages; however, earlier modes may be maintained and may characterize personalities also through the adult years. Three of these modes could be observed during the adolescent years: these I describe in what follows.

At the dawning of adolescence, between the ages of 12 and 13, many of our interviewees were puzzled by our questions, and could not select any aspect of themselves as being more real or more true of them; as they put it, all of their characteristics —physical appearance, thoughts, preferences, and also family and friends— would be equally true and real. Those children who eventually made a distinction chose as particularly true of them their physical characteristics, their typical or preferred behaviors, their social roles, but also social and family relations, and socially approved feelings. These external aspects, children explained, are especially real, because “you can touch them”, and they can be clearly seen from outside. These children do know that they have an internal life of thoughts and emotions, and are familiar with it; and yet they are not interested in it. It is as if, to them, personality is flattened out, one-dimensional in its concreteness and externality. Therefore sincerity and phoniness are not a problem for them, as they are for later adolescents. Finally and most significantly, these children are not interested in their own self: they think that it is not important to reflect on themselves; they do not care about their characteristics simply because they are their own, but only for the positive or negative social response that they elicit. We called this way of relating to oneself *Social Role Identity Mode*, even though, strictly speaking, one should speak of pre-identity rather than identity.

All the children in this age group, with one single exception, were classified in this category. On the basis of our criteria, they had not yet started developing a genuine sense of identity. Charles'

3. Cf., e.g., Blasi, A. and Glodis, K. (1995). “The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject”. *Developmental Review*, 15: 404-433.

interview is typical: The true self, he explained, is what one does frequently and what one likes to do; for himself, that's "playing baseball, I guess; because I like to play baseball." When he was presented with a list of characteristics, he chose as belonging to the true self "my heart—he meant the physical organ— and my friends...., because my heart always follows me around; and I hang around with my friends a lot." By contrast, interests are at the bottom of his list: "I really don't think about them too much; I just do what is right." When he was asked to imagine being alone and trying to think about himself and what he really is, Charles explained: "I get half and half grades,... I don't get into a lot of troubles,... I have a lot of friends." And then he added: "it's not really important to think about yourself, because you can just play everything by ear." He was not sure about the meaning of the expression, "I want to find out who I am"; he thought that it may have to do with looking for one's real parents, if one is adopted, or with getting one's birth certificate. In any event, he believes that everybody else can know his own true self; they only need to "hang around with me and... know what I do and what I don't do." In sum, Charles certainly has a sense of self, of being the same person in time and space; his sense of himself, however, appears to be exclusively embedded in his body, social relations, and actions. He did not yet construct out of his internal life an inner "substance" that he could experience as his true self, and that would become an object for reflection and a source of emotional responses.

Only a few years later it is possible to observe a dramatic transformation, a total reversal, not only in the way the self is understood, but also in how it is perceived and experienced: from lack of concern for who one is to a keen interest in what is one's own; from lack of differentiation to sharp distinctions among one's traits, from a flat one-dimensionality to the beginning of depth, from the external to the inner life, from the public to the private, from social blending to emphasis in individuality, from being good and being liked to being sincere and loyal to oneself.

Middle adolescents, typically (numbers vary from sample to sample), have no difficulty in grasping the meaning of the question about the true self; they immediately locate the true self in their inner life, and speak about it as something having the quality of psychological substance: it is stable, solid though not concrete, and it is real, in fact, their real reality. By contrast, what is external, including their actions, is superficial, and only a compromising adaptation to social demands. Here lies the beginning of identity proper. This general orientation to the inner psychological aspect of oneself, and the tendency to relate to it as one's "real me" characterizes also later identity modes.

However, how the "inner" is defined and which of its aspects are especially important differ greatly from age to age, and determine the specific relation with oneself and the sense of one's identity. For the majority of middle adolescents, between the ages of 15 and 20, (but also for many adults) the inner consists of immediately experienced feelings, emotions, thoughts. These feelings in fact, as varied as they may be, in their spontaneous immediacy and vividness, are clearly perceived as very real, and also as uniquely one's own, hidden from others, and differentiating the person from everybody else. For these adolescents, "I am what I feel, because I feel it". Instead, the words one speaks, the gestures one makes, the behaviors one performs, are accommodations to social demands and expectations; they are compromises, frequently false and superficial. Therefore, the central core self must be the inner psychological self, in its given, unconstructed, multiple experiential truth; its immediacy seems to offer a guarantee that one's essence can be kept uncontaminated from external influence. In addition, for these adolescents, the inner true self is experienced as naturally given, as a spontaneous expression of their nature; it can only be observed and explored, but should not be tampered with.

In sum, this way of experiencing identity is differentiated from later identity modes by two central characteristics: it is constituted by one's spontaneous life of feelings, emotions, and thoughts, and is given naturally to one's observation and reflection. For these reasons we called this

orientation *Identity Observed Mode*. But we could also have called it, perhaps more appropriately, *Romantic Identity*. In fact, here too, as in classical romanticism, the natural given is a source of truth and goodness; which should not be tampered with, or artificially modified. Thus one 18-year-old boy explained his true self as follows: "I would just say and do what I felt at the time. Usually, when I do that, it turns out more positive...because I'm being myself." And he added: "The reality of who you are and who you believe you are are together. They fit together." And he continued: "It's not what I do; but it's more, I think, about what I feel inside than my behavior..., because I think that your feelings about anything that you experience are telling you about yourself. If I look at the way I'm feeling in a certain situation, that will give me an indication of where I am mentally."

Because these adolescents separate the inner from the outer, and drive a sharp wedge between them, they are faced with a problem that younger children do not experience in the same form, namely the problem of sincerity, of representing outwardly their internal life. It is understandable, therefore, how, for these young people, sincerity becomes the most important virtue, while being phony—the attitude of posturing, pretending to feel what one does not feel, and to be what one is not, or assuming attitudes that do not correspond to one's inner experience—is one of the most serious flaws, a real sin, about which adolescents feel righteous and unforgiving. Such sharp condemnation is difficult to understand unless one realizes that, from these adolescents' perspective, in being phony, as one boy put it, "you are not being what you really are." Insincerity, then, goes quite deep and indicates lack of respect for, and lack of loyalty to, the spontaneous emotions and beliefs that make up one's true self. Here lies one central drama of the adolescent experience: to need and want to belong to one's group and be accepted by it, to be loyal to one's friends; at the same time, to believe that going along with one's group means to betray the true self that one is in the process of discovering.

In addition, there is an intrinsic element of instability in the belief that all the emotions and thoughts one spontaneously experiences are equally parts of one's true self, simply because they are there and are personally felt. As it became clear during many interviews, several adolescents sensed a degree of contradiction, just below the surface of their statements: not only are spontaneous feelings frequently incompatible with each other, but what is naturally felt and respected because it is natural may not be what, from a different perspective, the adolescent would like to feel. For instance, one may experience hostility or envy as a spontaneous emotions and therefore as one's true self, while at the same time disapproving of such emotions; and yet, at another level, one may feel bound to accept them as the genuine aspects of one's being. To grasp these contradictions and deal with them, however, one would need to grasp that the true self, to some extent, is the result of responsible choices. This attitude is not available to many adolescents, because it runs counter the romantic naturalism of their identity.

This realization constitutes the core of the later, "adult", way of experiencing identity, what we called *Management of Identity Mode*. Those who experience this form of identity make a sharp selection among the many aspects of their inner self; they place in their essential self the values they cherish, the ideals they have for themselves, their life standards, or, as one adolescent put it, "what I believe very strongly and very passionately". They do not see these aspects as feelings, but as guidelines for activities and essential commitments. Identity, then, is not something natural and already completed, but something that should be "managed", namely, progressively shaped and actualized in daily activities. In addition, these people seem to realize that their values and ideals—the essential self—are fragile and need to be protected; therefore, they extend their responsibility to their identity, not only to actualize it, but also to preserve and nurture it. As one woman explained, "I am responsible for my true self if I care and protect it..., to make sure that you are gauging what you do against those particular values, to make sure

you are being consistent". These people are not too concerned with sincerity and being phony, but rather with the possibility of betraying themselves, their core ideals, by "selling out or compromising your life", as one older adolescent put it. Then, the very thought of betraying the values that are the core of one's identity typically elicits sadness, and a sense of psychological disaster, of total loss.

This is a completely different relationship to oneself than what is typical of middle adolescents. Across our samples, such a sense of self was found in about two thirds of well educated adults, but only in less than one third of equally well educated 18-year-olds. In addition, these adolescents' attitudes toward their identity differed in important respects from the adults that were classified at the same identity mode. Because many central commitments, e.g., to a family and a profession, were still in the future, their statements of care and responsibility sounded general and abstract. One exception concerns moral and ethical commitments, that already are one aspect of most adolescents' experience. However, these ideals too, as passionately as they may be expressed, seem to generate somewhat naive commitments, as they were not yet tested against the appeal of other values, or the demands of life. Adolescents, finally, seem to lack almost completely that attitude of uncertainty, questioning, and irony toward their identity — one, namely, that avoids both naiveté and cynicism— that is the mark of very mature adults, and a result of experiencing disappointment, failure, and also the occasional self-betrayal.

THE CHOICE OF IDENTITY CONTENTS

So far I discussed the forms of identity, the general kinds of identity relationships that people establish with their true self, through the adolescent years on the way to adulthood. However, both from the perspective of each person and also in terms of social relations and functioning, the content is the crucial aspect of identity: we tell ourselves and others who we are by the contents that we think define us—that I am a doctor or a farmer; that I am a free-thinking atheist or a devout muslim; a strong nationalist or a believer in international brotherhood, and so on—; and it is our identity contents that orient our choices and life in society. When one considers the specific issues around which people construct their identity, the central questions concern how they go about selecting what matters to them, and the factors that guide and influence their choices. To be completely blunt, as soon as we try to go beyond the most obvious and banal statements, we social scientists know next to nothing about these questions. Most of our work, my own included, I am sorry to say, has been about the forms of identity, probably because formal aspects are easier to classify and lend themselves to developmental studies.

And yet some general considerations are possible and, I think, useful. Here, I have to limit myself mainly to one issue, namely, the role that values and ideals have in the construction of identity. In listening to what people say when they talk about their identity, one is led to a broad distinction: some seem to ground their sense of self around rather concrete aspects of their life and circumstances—their gender, race, family roles, social and institutional affiliations, including their church and political party, the kind of work they do, and, of course, nationality—. These identities reflect attachments and identifications, that provide the person with a textured sense of existing, of being the same individual person in the world and in interaction with others. Other people, instead, seem to focus on more abstract issues, particularly the values they cherish and the ideals they chose for themselves. For instance, a young adult told us: "I am an architect, and live for the sense of beauty, that's really who I am"; another said, "I could not be who I am without my dedication to science: knowledge and truth are what matters to me"; and a third, "The day I did not care about social justice anymore, I would no longer be myself." Other people, using similar language, mentioned their commitment to the protection of the natural environment; their

struggle for peace in society; their compassion and humanity. Others, focusing more directly on themselves, spoke of their search for a spiritual life, of maintaining a sense of honesty and inner truth, or of achieving freedom from inner compulsions.

This distinction, I think, is important. The common characteristic of concrete identity contents is to be, at least on the surface, rather precisely determined and well circumscribed. Even in those cases where identity is based on institutional affiliations or social roles, one knows quite well what are the implications concerning relationships, duties, expected behaviors, and also emotions. By contrast, the abstract issues defining the identities of the second kind are open ended: one can always see new facets in the chosen values, new applications to different circumstances; one can make progress in pursuing one's ideal, but the goal is never reached; there always is a further step to which one is called. In sum, there are no limits to the possibilities of identity, when its content is defined in abstract terms. Of course, in deciding which contents are concrete and which are abstracts, one cannot completely trust the words by which they are expressed: behind the concrete identity of a soldier there may be an abstract concern for the welfare of one's country; behind the pride of a union man, one could find a deep concern for social justice. Vice-versa, abstract sounding expressions may indicate rather concrete, well-defined, identifications: thus the language of spirituality may simply refer to the subjective importance of being a member of one's religious community, while the term, ideal, may be used to simply indicate the conscientious performance of one's specific duties.

These two classes of identity contents are related to very different ways of experiencing and living one's personal identity, reflecting the different modes I outlined earlier. Of course, concrete social roles, when they are at the basis of one's sense of self, can also generate strong personal commitments; however, the commitment to values and ideals is not confined to precise, external, definitions; being indefinitely extended in time and across activities in space, it can give origin to projects that can structure a person's whole life. Moreover, because these commitments are expressed through repeated, sometimes creative, choices, they help establishing the sense of one's unique individuality, away from, and at times against, social norms and expectations. In addition, values and ideals, being abstracted from life's concrete vicissitudes, can provide a sense of continuity, beyond the flux of events, and beyond the sudden revolutions in institutions, customs, attitudes, and ideas, that frequently characterize our contemporary experience. To use only one example, it was interesting to observe the range of reactions to one of the most dramatic and unexpected changes in the 20th century, the fall of communist regimes in Eastern Europe. As we know, some people were overjoyed; others seemed not to care one way or another and adjusted quickly to their new world; others were confused, socially disoriented, and emotionally crushed, as the institutions to which they were committed and with which they totally identified had come to an end. But some, perhaps few in number, were not destroyed; as they saw the situation, the Communist party was gone, but the necessity to struggle for social justice—the abstract value at the core of their identity—remained intact. These people expressed sadness and discouragement, but the sense of being the same person at the core remained intact. Finally, an identity established around values and ideals tends to provide another kind of transcendence—not only from the flux of events, from concrete rules, or from the particularities of one's society, but also from material interests and the banal facts of daily experience—. As we know, this kind of transcendence corresponds to a central need in many adolescents.

I should add a word of caution before leaving the topic of values and ideals as bases in the construction of identity. Particularly now, when our societies seem to be immersed in the rhetoric of values, we may entertain the belief that values and ideals are always good, noble, and uplifting. In reality, these two terms lend themselves to rhetorical discourse, precisely because they are extremely vague. Strictly speaking, values are what people value, and, as we well know,

different people and different societies may value very different things. More important, values and ideals have their dark sides. Those of us who lived through the terrible events of the 20th century should have no illusions in this respect. Love for one's country, the value of patriotism, can easily be transmuted into nationalism; and nationalism can, and frequently does, lead to xenophobia, to the persecution of foreigners or of those who are different from the majority, and sometimes to genocide. We know what was done under the name —the ideal— of socialism; and we know that even "the best and the brightest" were capable of rationalizing the cruelties of terror. Similarly, religious concerns can lead to narrow-mindedness and intolerance, not to speak of persecution and torture. Even morality, with its potential for rigidity and accusatory aggressiveness, does not come out unscathed from this sort of analysis. All this is not simply a result of the corruption of good values and ideals. Certain values and ideals include positively immoral and evil goals: for instance, Italian Fascism, or certain strands of it, encouraged the cult of war and death; and German Nazism urged the idolatry of the pure race.

It is important to realize that people can construct their identities not only around values that are noble and good, but equally well around ideals that are corrupted and even immoral. The identity of the self has to do with the progressive organization of the sense of who one is around what a person cares about and is committed to, thus establishing a sense of purpose, of inner unity, and of continuity in time and space. As such, identity has nothing to say about the nature of the specific objects or issues around which it is constructed —whether they are socially adaptive or not, moral or immoral, creative or destructive— or about the specific motives that lead a person to care about certain objects and certain projects. In other words, identity cannot be burdened with the tasks that concern other instruments of our personality: it cannot supply intelligence or understanding, the ability to grasp reality, the ability to respond cognitively and affectively to moral problems, or the ability to evaluate one's goals and judge their worth, when these abilities are absent or in any way defective.

These last considerations open up many and important questions concerning the processes by which personal identity is constructed, and the way these processes can be guided by sensitive and responsible adults, particularly during the adolescent years.

One would have to discuss how constructing one's identity requires, on the part of the adolescent, making certain choices and evaluating them; how the choices are not, normally, a result of deliberation, nor do they concern, directly, the kind of person one wants to be, but rather what one wants to care about. One would have to discuss how evaluating one's choices mainly has to do with seeing them from a moral perspective, and, even more important, from the perspective of reality and truth —the truth of one's own past, and the true history of one's society—; the reality of one's present situation, the truth concerning one's abilities and interests, and also one's limitations; that the contents of one's identity may be rooted, in various degrees, in one's unconscious needs, frequently generating distortions and defenses; that, while one may be conscious of one's commitments, one may not be aware of the variety and the force of those impulses and desires that motivate the same commitments; and that, for these reasons, adolescents as well as adults would need a certain capacity of distancing from themselves and of questioning what appears to be obvious and true about themselves.

Finally we would have to recognize the paradoxes, and the risks, that well-meaning and caring adults face in attempting to guide the formation of their adolescents' identity, precisely because one important function of personal identity is to produce a sense of individuality and independence, at this point in life, primarily from those to whom they are most closely attached. Perhaps the safest and best intervention would be to provide adolescents with the concrete conditions and experiences that are necessary to sensually and intellectually appreciate the

importance of those values that matter, since these are the factors that should generate their caring about them. In sum, the issues to be discussed are so many and so important, that one or two more papers would be needed to do them justice. So I simply end my comments with one observation: probably the most important contribution that adults and society can offer adolescents in the process of shaping their identity is to provide for them the conditions for hope, these too based on reality and not on rhetoric. Identity is about the future; in a hopeless world, the essential condition would be missing for committing oneself to what one cares about, and for wanting to be the type of person that can make a difference in the success of what one has at heart.



*La construcción de la identidad durante la adolescencia**

Augusto Blasi

INTRODUCCIÓN

Hablar de la identidad es un poco como entrar en una discusión sobre el amor: lo que la gente quiere decir con este término difiere tanto de una persona a otra, y están tan convencidos de hablar de la misma realidad, que uno debería casi esperar ser malinterpretado. Con respecto a la identidad, la reciente popularidad del término en los medios de comunicación y en las conversaciones cotidianas sólo ha aumentado su vaguedad y ambigüedad. En las ciencias sociales, específicamente en mi propio campo de la psicología, las discusiones sobre la identidad, aunque estén expresadas en un lenguaje aprendido y técnico, no son menos confusas. Aquí la confusión tiene dos fuentes principales. Por una parte, "identidad" se refiere a diferentes tipos de procesos psicológicos: para algunos de nosotros la identidad tiene que ver con categorías sociales externas, como la nacionalidad o la asociación profesional; para otros con auto-conceptos, o quizás con una estructura, una red, de auto-conceptos; para otros de nuevo tiene que ver con las teorías que la gente tiene sobre ellos mismos; y para algunos con las historias que la gente cuenta sobre ellos mismos. Otra fuente de confusión es que frecuentemente "identidad" se refiere a aspectos bastante específicos y muy diferentes de la persona. Por lo tanto, los psicólogos hablamos de identidad corporal, identidad sexual, identidad de género, identidad familiar, identidad escolar, identidad geográfica, identidad nacional, identidad racial, identidad étnica, identidad laboral, identidad deportiva y así indefinidamente.

Esta costumbre reciente indica algo peor que la confusión conceptual. Los psicólogos, de hecho, tienden a tratar todos estos conceptos como si se refiriesen a identidades separadas y distintas, como si cada uno de ellos hiciese referencia a realidades psicológicas separadas, que son todas aplicables a la persona individual. El hipotético Joe Smith, entonces, tendría una iden-

* Traducción, realizada por los editores, de *Identity and its Construction during Adolescent Years* para facilitar la lectura del texto de Augusto Blasi.

idad sexual, una identidad de género, una identidad nacional, una identidad laboral y así sucesivamente. No tendría una identidad, sino un montón de ellas, juntándose desordenadamente, compitiendo todas en la tarea de definirle. Como uno puede esperar, los problemas comienzan a aparecer en el momento en que se pregunta, quizás inocentemente: ¿Dónde está Joe Smith? ¿Quién es Joe Smith? Por supuesto, hay una respuesta sofisticada a estas preguntas, de alguna forma contraria a nuestra inocencia: no hay un yo único, se nos dice cada uno de nosotros es una "población de yoes". En su reciente novela, *The ground beneath her feet (El suelo bajo sus pies)*, Salman Rushdie describe un personaje interesante, Ormus Cama. Ormus es un músico que trabaja con un equipo de músicos, tocando cada uno de ellos un instrumento distinto. En un momento, despide a todos sus colaboradores para grabar él solo todos los instrumentos. Explica: "lo que quiero que mi música diga es que no tengo que elegir... Yo necesito mostrar que no tengo que ser este tío o el otro, el tipo de allí o el de aquí... Seré todos ellos, puedo hacerlo. ¿Lo entiende así todo el mundo? De ahí vino, la idea de tocar todos los instrumentos..." (p. 303)¹. Rushdie toca, aquí, un tema central de la cuestión de la identidad, y también de mi charla, la unidad y la individualidad que se le supone a la identidad.

¿Es posible, es deseable, mantener la propia multiplicidad y apertura, elegirlo todo, o no elegir en absoluto? ¿Sin una elección, un compromiso de llegar a ser y de ser un cierto tipo de persona definida —esto es, limitada— no nos convertiríamos, en palabras de Rushdie, en "una cacofonía, una masa de ruidos humanos que no se añaden a la sinfonía de un yo integrado" (ib., p. 299)? ¿De los fragmentos de nuestras experiencias vitales —del hecho de ser blanco, femenino, español, de clase baja, católico, gemelo, un estudiante exitoso, una esposa, una madre y así sucesivamente— cómo nos convertimos en "una sinfonía de un yo integrado" compacto y auto-poseído, con una dirección específica que proporciona orden al resto de nuestra vida?

Volviendo a la confusión conceptual que rodea el trabajo psicológico sobre la identidad, pensé que la solución más sensata para mí sería enfocar mi presentación exclusivamente desde la perspectiva de un concepto único, en el cual la identidad se entiende que consiste en la experiencia subjetiva de un yo más profundo, nuclear, esencial, que proporciona un sentido de la unidad personal y de la individualidad, así como dirección para la propia vida. Llamo a este tipo de identidad "identidad del yo". La mía es obviamente una elección; dejo otras perspectivas completamente fuera. Mi elección, sin embargo, está lejos de ser arbitraria y presenta varias ventajas: enfatiza el sentido de unidad personal; enfatiza aquellas características que corresponden a la experiencia moderna de la identidad, esto es, autonomía de las definiciones sociales y las presiones, sentido de la autenticidad, y responsabilidad por la propia identidad; organiza muchas de las observaciones sobre las que las otras concepciones de la identidad se basan, ordenándolas a lo largo de un continuo evolutivo; y lo que es más importante, clarifica el poder motivacional de la identidad —el hecho de que la identidad nos hace sufrir y nos alegra, nos hace hacer cosas, organiza nuestra vida y guía nuestras decisiones— situando en su centro los deseos y las preocupaciones de la persona. Esta función crucial sigue siendo un misterio cuando uno mira a la identidad, como ocurre con la mayoría de las otras concepciones, en términos puramente cognitivos, como un problema de percepciones, categorías, conceptos o historias.

En lo que sigue primero elaboro, tan brevemente como puedo, esta concepción de la identidad, y explico lo que quiero decir con identidad del yo. En una segunda parte, discuto sobre la adolescencia y las formas en que la identidad se desarrolla durante los años de la adolescencia. Finalmente, en una tercera parte, abro la cuestión de los contenidos de la identidad, de cómo y por qué la gente selecciona esta u otra característica, este u otro tema, como el núcleo de su sentido del yo.

1. Rushdie, S. (1999). *The ground beneath her feet*. New York: Henry Holt.

LA IDENTIDAD DEL YO: UN CONCEPTO

Presento mi concepción general de la identidad de forma resumida y esquemática en cuatro puntos. Pero primero tengo que reconocer, al menos por esta vez, la fuerte influencia en mi pensamiento de dos autores entre otros muchos: Erik Erikson con su trabajo sobre la adolescencia y la identidad, y particularmente el filósofo americano Harry Frankfurt con su trabajo sobre la construcción de la voluntad².

Primer punto: Como yo entiendo y utilizo el término, una persona no tiene una identidad a menos que él o ella experimente y, al menos implícitamente, se reconozca con algunas de las características personales como más reales y verdaderas que otras, como más profundas, como el núcleo o la esencia del propio ser. Las otras características se sienten más superficiales, más prescindibles, y en conjunto menos importantes para el sentido del propio yo.

Hay que notar, sin embargo, que cuando se trata de la identidad, una característica es importante no por sus consecuencias o por lo que me aporta —éxito en el colegio o en el trabajo, amistad, un matrimonio feliz, estima, etc.— sino exclusivamente porque me hace quién soy, constituye la esencia de mi propio yo.

Segundo punto: Al buscar lo que es particularmente verdadero, real y central sobre uno mismo, uno encuentra ciertos deseos, gustos, o ilusiones que uno quiere tener, y que quiere mantener también en el futuro. Esta afirmación aparentemente simple necesita ser analizada. Una característica humana central es tener no solamente deseos, sino también deseos sobre los propios deseos, impulsos o necesidades. Algunos queremos tenerlos, otros nos gustaría no tenerlos. Algunas veces podemos estar satisfechos de tener un deseo vago, sin consecuencias: en otros momentos queremos que nuestro deseo sea efectivo en alcanzar su objeto: lo apoyamos, tratamos de eliminar obstáculos y luchamos para facilitar su camino. En otras palabras, sean cuales sean los objetos de nuestros deseos —una persona; una de nuestras actividades; nuestras propias características, como ser inteligente o empático; u objetos bastante abstractos, como el valor de la naturaleza, la religión, los ideales de belleza o de justicia— tenemos la tremenda capacidad de apropiarnos de los deseos que encontramos en nosotros, hacerlos nuestros, y también darles forma para adaptarlos a lo que queremos.

Es también posible que nos preocupemos tanto por ciertos objetos —cosas, gente, instituciones o ideas— que queramos desearlos también en el futuro. En estos ejemplos, nuestra voluntad se forma por un compromiso, esto es, por la seria intención de perseguir activamente estos objetos en el futuro, y de intentar alcanzarlos eliminando obstáculos internos y externos. Para indicar esta actitud personal, Harry Frankfurt habla de “preocuparse de”. Como Frankfurt entiende el término, “preocuparse de” algo no significa fundamentalmente tener una emoción o sentimiento sobre ello; más bien significa “llevar en el corazón”, estar preocupado por, el objeto de nuestro deseo, implicarnos en ello, alegrarnos por sus éxitos y sufrir por sus fracasos. En mi visión, las cosas que nos importan, y nuestra preocupación por ellas, son las materias primas, las primeras piedras, en la construcción de la identidad del yo.

Tercer punto: Antes de alcanzar el sentido de la identidad es necesario un paso adicional. En algún punto del desarrollo, algunas personas —no todas— se identifican con una o más de sus preocupaciones, y se ven a sí mismos como caracterizados de forma central por esas preocupaciones, por ejemplo, por la propia carrera, por la familia, o por la paz en el mundo. Estas per-

2. Cf., e.g., Blasi, A. and Glodis, K. (1995). “The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject”. *Developmental Review*, 15: 404-433.

sonas, entonces, al mismo tiempo se ocupan de un doble objeto: el objeto de sus deseos centrales y preocupaciones, pero también su propia forma de preocuparse por ello. Por ejemplo, quiero la paz en el mundo, estoy comprometido a hacer lo que pueda hacia esta meta; además, porque me preocupo por la paz, quiero mantener esta característica psicológica mía, que me preocupo por la paz, que estoy comprometido con ello. Quiero ser, estoy comprometido con seguir siendo el tipo de persona que a la que le importa la paz. Me importa mucho que haya paz en el mundo; pero también que **yo personalmente** me preocupe por la paz, que yo personalmente me convierta en un instrumento para conseguirlo. **Este es realmente quien soy yo.**

El **cuarto y último punto** tiene que ver con la unidad de la identidad. No sólo tenemos muchos deseos, sino que también nos ocupamos de un buen número de objetos y estamos comprometidos con ellos en diferentes grados: la familia y los amigos, la ciudad y el país; el partido político al que apoyamos, nuestros valores, y quizás también el estilo de vida al que estamos acostumbrados en sus detalles concretos. En este nivel, el sentido de la identidad es inevitablemente irregular y fragmentado. Sin embargo, tan pronto como nuestros deseos o nuestros compromisos entran en conflicto entre sí, nos damos cuenta de que debemos escoger, y de que nuestras elecciones no son aleatorias, sino que se repiten una y otra vez. Y así, de conflicto en conflicto, elección tras elección, la voluntad de una persona gradualmente llega a ser ordenada y estructurada; al mismo tiempo, su identidad (de él o de ella) adquiere niveles y profundidad. Hablar de un "yo real y verdadero", por lo tanto, tendría diferentes significados dependiendo de lo central o marginales que sean las preocupaciones con las que nos identificamos. Sólo unas pocas constituirían el núcleo, la esencia, de uno mismo. Una persona puede no renunciar a ninguno de sus compromisos, pero su identidad lentamente se clarifica y se unifica.

Este proceso de unificación se apoya en dos experiencias psicológicas importantes. Una la conciencia de que, cuando se trata de ciertos objetos, uno no tiene elección, sino que debe cuidar de ellos; que el compromiso de uno con estos objetos es necesario. El otro, relacionado con el primero, tiene que ver con el sentido de la integridad o de la globalidad del yo, el cuidado de la integridad de uno mismo y la necesidad de mantenerla. Por supuesto, uno todavía puede, y algunas veces lo hará, actuar contra sus propios compromisos necesarios. Pero hay un precio a pagar: la pérdida del sentido de la unidad será experimentada como una auto-traición, como una herida infligida a la esencia del propio ser.

En suma, según esta concepción, la identidad se adquiere cuando una persona se identifica con algunos de sus (de él o de ella) preocupaciones de tal forma que puede definirle de forma más verdadera y central que cualquier otro aspecto de su personalidad, y crece en organización y unidad subordinando progresivamente y ordenando los otros aspectos a aquellos que él experimenta como su yo nuclear.

Esta descripción tan abstracta puede hacerse un poco más concreta anclándola a ejemplos de los extremos del continuo de la identidad. En un extremo, están aquellas personas que podrían ser denominadas "los indiferentes". Godard nos dio un maravilloso retrato de este tipo de personalidad en *À bout de souffle*, y Fellini hizo lo mismo en *I vitelloni*. Estos personajes tienen deseos, los cuales tratan de satisfacer; pero ninguno del que se preocupen o con el que estén comprometidos. Estas personas parecen recrearse en cada momento, con las brillantes sensaciones de cada instante, por el capricho pasajero. No hay cadenas o cuerdas que les mantengan enraizados; ningún ancla que les sujete. Como globos transparentes, van felizmente con cada viento, reflejando los colores y formas de los alrededores.

El ejemplo que ofrezco en el extremo opuesto del espectro de la identidad es el de una persona cuyo sentido del yo estuviese coherentemente organizado y centrado alrededor de una preocupación por la justicia y por las víctimas de la injusticia, y particularmente alrededor del deseo de ser el testigo de su destino y sufrimiento. Como aquel joven oficial italiano que fue enviado

al frente ruso —estamos en la mitad de la Segunda Guerra Mundial— para dirigir un pelotón de soldados alpinos. Allí, tal y como él cuenta la historia, se le abrieron los ojos: a la tragedia que se estaba desarrollando, a la total falta de preparación del ejército italiano, a la corrupción y la traición de oficiales superiores, a la evidencia de que él y su bando eran los agresores y, más importante, al sufrimiento de los hombres jóvenes, que le habían sido confiados. Allí sintió que debía contar al mundo su experiencia y la experiencia de sus soldados.

Tenía que ser un testigo. “Recuerda y cuéntalo”, se repetía continuamente a sí mismo. Él, un escritor amateur, pasó el resto de su vida escribiendo y publicó una serie de libros, algunos de los cuales requirieron siete u ocho años de intenso trabajo: un diario de su experiencia en Rusia y de la experiencia de sus soldados; una colección de historias personales contadas por los supervivientes; una colección de cartas escritas a sus familias por aquellos que no sobrevivieron; y después libros sobre las víctimas de la repentina y precipitada industrialización de la región de la montaña inmediatamente después de la guerra. En este escritor, una pasión central se transformó en compromiso, un compromiso que organizaba las emociones, formaba la voluntad, y la continuidad de su vida, y que definió el sentido de quién era él en el fondo.

Aquí, debería intentar disipar un posible malentendido. Uno puede tener la impresión de que la identidad del yo se adquiere de una manera muy consciente y deliberada, o de que es siempre construida alrededor de los más altos y nobles ideales y valores. El papel que los valores y los ideales tienen en la identidad de las personas es un asunto complicado, y volveré a ello más adelante en mi presentación. En principio, sin embargo, las identidades fuertes podrían también estar formadas y frecuentemente se forman, alrededor de compromisos bastante concretos y ordinarios, como ser una buena madre y un trabajador responsable.

Esta observación nos lleva a una distinción muy importante entre las formas y los contenidos de la identidad. Los procesos que he descrito hasta ahora —preocuparse por algo, el compromiso, la identificación, el sentido del yo esencial— son generales y, hasta cierto punto, son independientes de los objetos específicos y de las cuestiones que la gente selecciona para identificarse con ellos. Estas cuestiones, que difieren de unas personas a otras, son los contenidos o los dominios de la identidad. Los tipos de relaciones que la gente establece entre los contenidos de la identidad y ellos mismos son los aspectos formales de la identidad. El mismo tipo de relaciones puede darse con contenidos bastante diferentes, por ejemplo, compromisos políticos, artísticos o religiosos. Como tales, el sentido centralizado y unificado del yo no dice nada sobre qué aspectos del mundo afectan a una persona y a cuáles esta persona responde en la construcción de su propia identidad, ni siquiera si son buenos o malos, morales o inmorales, creativos o destructivos. Al mismo tiempo, el mismo contenido, por ejemplo, la nacionalidad o el patriotismo, puede ser enfocado por personas diferentes con muy diferentes motivaciones, preocupaciones, estilos y profundidad: para algunos, la nacionalidad es uno de los muchos aspectos del uno mismo, quizás uno superficial, pero útil para diferenciarse a sí mismo de otras personas; para otros, en cambio, es la fuente de los ideales que organizan toda su vida y que constituyen la esencia de su existencia.

LA ADOLESCENCIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

En esta sección paso de los análisis conceptuales a la investigación empírica, y de las consideraciones generales a centrarme en la adolescencia. La adolescencia —entendida ampliamente, que va desde los 12 años a los primeros años de la veintena— ofrece una ventana privilegiada para observar el desarrollo de la identidad, desde su comienzo hasta las primeras manifestaciones de sus formas maduras. Antes de entrar en este asunto, sin embargo, debe-

ría decir unas breves palabras sobre lo que podría denominarse la prehistoria de la identidad, la cual, en mi opinión, está en la base de las vicisitudes del desarrollo del yo-como-sujeto, o de la subjetividad de la persona.

Ya en la infancia ocurre una transformación crucial: el organismo biológico y cognitivo se convierte en un yo (*self*). Esta transformación está constituida por dos sucesos no muy diferentes: la experiencia de la autonomía en un acto intencional, por ejemplo, la experiencia inmediata de que uno —el yo sujeto—, guiado por metas conscientes, es una fuente de acción y controla la acción; y el desarrollo de la propiedad y de la “pertenencia”, esto es, en su forma más básica y primitiva, la experiencia de que el propio cuerpo pertenece de forma íntima y única, a uno mismo, siendo diferente y separado de otros objetos y personas. Estos dos tipos de experiencia se unen, se funden la una con la otra, y se refuerzan entre sí. Ya que esto está guiado por los propios deseos, metas e intenciones, la experiencia de la autonomía extiende la experiencia de “la pertenencia” más allá del cuerpo objetivo y de las sensaciones pasivamente recibidas a la implicación activa con el mundo del entorno. Las acciones que el niño desarrolla, sus intentos de alcanzar sus metas, se sienten como propios y de nadie más. El sentido del yo del niño tiene una tercera característica central, esta es, ser un yo que desea. Tan pronto como el impulso genera una acción intencional, determinando la meta que la sostiene, el impulso es dominado y apropiado por el agente, y se transforma en un deseo o en una forma temprana de voluntad. En este punto el yo no es experimentado sólo como la fuente activa de la acción, sino también como un yo que quiere. En suma, en el desarrollo temprano del yo subjetivo, y después para siempre, se da la convergencia de dos aspectos centrales que caracterizan el yo —la experiencia de “la pertenencia” de la autonomía y del deseo—. Desde muy temprano, la experiencia frecuente e intensa del deseo está determinada por la característica de la propiedad y de la posesión.

Desarrollos posteriores del yo subjetivo, en la infancia y más tarde en la vida, continúan a lo largo de sus dos disposiciones, la autonomía y la pertenencia (el sentido del yo), siempre en interacción recíproca. A lo largo de la línea de la autonomía, el niño se hace progresivamente capaz de controlar los impulsos y regular los sentimientos y las expresiones de emociones; sabe mejor y es más capaz de responder a los requerimientos sociales, de sentir el sentido de la obligación, de hacer promesas y de mantenerlas de forma responsable, y de comprometerse con varios proyectos. A lo largo de la línea de la pertenencia, en conjunción con los procesos cognitivos y reflexivos, el niño asimila la experiencia temprana de “lo mío” y se apropia no sólo de sus acciones y de aquello en lo que participa, sino también un repertorio cada vez más rico de percepciones, imágenes, conceptos e historias, que de forma acumulativa se convierten en parte de lo que él es —sus percepciones de sí mismo, sus autoconceptos, sus propias historias—. Este repertorio de materiales cognitivos conforman una especie de identidad: de hecho, proporcionan un sentido de continuidad, de ser la misma persona del pasado que se recuerda, del presente que se vive y del futuro que se espera; y también un sentido de la consistencia entre varias actividades, roles e intercambios sociales. Este tipo de identidad, que integra a la persona en el tejido social, parece ser necesaria para todos los seres humanos; y para muchos puede ser suficiente, al menos para el propósito de llevar una vida que esté bien integrada en el tejido social, productiva y guiada por el sentido de tener propósitos.

Aquí es donde el niño y el adolescente joven están en el centro del desarrollo de la identidad; al menos esto es lo que encontramos en nuestros estudios. Las observaciones que presento ahora están principalmente extraídas de varios proyectos empíricos llevados a cabo por mí mismo y por mis colaboradores y por otros colegas, pero también están respaldados por una variedad de otras investigaciones sobre la adolescencia³. Los estudios en los que me baso en

3. Cf., e.g., Blasi, A. and Glodis, K. (1995). “The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject”. *Developmental Review*, 15: 404-433.

gran parte estaban explícitamente guiados por la definición de identidad del yo que he presentado antes. La información se recogió de forma consistente a través de entrevistas extensas, construidas alrededor de tres preguntas básicas:

Primero, ¿qué podría una persona querer decir por yo “verdadero” o “real” o “esencial”; ¿cómo se debería hacer para identificarlo y distinguirlo del resto de otros “yoes”? Segundo, ¿cómo se relacionan —la gente en general y los entrevistados en particular— con su verdadero yo: se sienten responsable de ello, están comprometidos con ello? Tercero, ¿cuáles son las implicaciones emocionales de experimentar el verdadero yo: cómo se sentirían si lo perdieran o lo traicionaran? Aquellos a quienes entrevistamos pertenecían fundamentalmente a cuatro grupos de edad: de 12 a 13 años, de 17 a 18 años, estudiantes universitarios en los primeros años de la veintena y adultos de un amplio rango de edad.

Mediante cuidadosos y detallados análisis del material de las entrevistas fuimos capaces de describir cuatro maneras diferentes de relacionarse con uno mismo o con las cuestiones que uno ha seleccionado para identificar la propia identidad. Nos referimos a estas formas como **modos de identidad**. Estos modos de identidad parecen estar relacionados entre sí evolutivamente, en el sentido de que los más complejos sólo aparecen en edades más tardías; sin embargo, los modos tempranos pueden ser mantenidos y pueden caracterizar las personalidades también a lo largo de los años de la vida adulta. Tres de estos modos podían ser observados durante los años de la adolescencia: estos son los que describo a continuación.

En el amanecer de la adolescencia, entre los 12 y los 13 años, muchos de nuestros entrevistados estaban confundidos por nuestras preguntas, y no podían seleccionar los aspectos de ellos mismos que eran más reales o más verdaderos; como ellos decían, todas sus características — apariencia física, pensamientos, preferencias, y también la familia y los amigos— eran igualmente verdaderos y reales. Los chicos que eventualmente hacían una distinción elegían como particularmente verdaderos para ellos mismos sus características físicas, sus comportamientos típicos o preferidos, sus roles sociales, pero también las relaciones sociales y familiares, y los sentimientos socialmente aceptados. Estos aspectos externos, explicados por los chicos, son especialmente reales, porque “puedes tocarlos”, y pueden ser claramente percibidos desde fuera. Estos chicos sí saben que tienen una vida interior de pensamientos y emociones, y están familiarizados con ello; y sin embargo no están interesados en ello. Es como si, para ellos, la personalidad fuese plana, de una sola dimensión en su concreción y externalidad. Por lo tanto la sinceridad y la comunicación no son un problema para ellos, como sí lo son para adolescentes más mayores. Finalmente, y muy significativamente, estos chicos no están interesados en sí mismos (en su propio yo): piensan que no es importante reflexionar sobre sí mismos; no les importan sus características simplemente porque les pertenecen a ellos, sino que sólo les importan por la respuesta social positiva o negativa que provocan. Llamamos a esta forma de relacionarse con uno mismo “Modo de Identidad del Rol Social”, incluso aunque, en términos estrictos, deberíamos hablar de pre-identidad más que de identidad.

Todos los chicos de este grupo de edad, con una sola excepción, fueron clasificados en esta categoría. Sobre la base de nuestro criterio, todavía no habían empezado a desarrollar un genuino sentido de la identidad. La entrevista con Charles es típica: el verdadero yo, explicaba, es lo que uno hace frecuentemente y lo que le gusta hacer; para él, eso es “jugar al beisbol, supongo; porque me gusta jugar al beisbol.” Cuando se le presentaba una lista de características, elegía como pertenecientes a su verdadero yo “mi corazón —quería decir el órgano físico— y mis amigos..., porque mi corazón siempre me sigue a todas partes; y yo paso mucho tiempo por ahí con mis amigos.” En contraste, los intereses están al final de su lista: “Realmente no pienso en ello demasiado; sólo hago lo que está bien.” Cuando se le pedía que imaginase estar solo y tratar de pensar en sí mismo como realmente es, Charles explicaba: “Saco notas así, así... no

me meto en muchos líos... tengo muchos amigos." Y después añadía: "no es realmente importante pensar en ti mismo, porque puedes simplemente improvisar." No estaba seguro de la expresión, "quiero saber quien soy"; pensaba que puede tener que ver con buscar a tus verdaderos padres si eres adoptado, o encontrar la partida de nacimiento. En cualquier caso, cree que todos los demás pueden saber su verdadero yo; solo necesitan "estar por ahí conmigo y... saber lo que hago y lo que no hago." En suma, Charles ciertamente tiene un sentido de sí mismo, de ser la misma persona en el tiempo y en el espacio; su sentido de sí mismo, sin embargo, parece estar exclusivamente integrado en su cuerpo, en sus relaciones sociales y en sus acciones. No había construido aún en su vida interior una "esencia" interna que él pudiese experimentar como su verdadero yo, y que llegase a ser un objeto de reflexión y una fuente de respuestas emocionales.

Sólo unos pocos años después es posible observar una transformación dramática, un cambio total de dirección, no sólo en la forma en que el yo es comprendido, sino también en cómo es percibido y experimentado: de una falta de preocupación por lo que uno es a un verdadero interés en uno mismo; de una falta de diferenciación a agudas distinciones entre los propios rasgos, de una uni-dimensionalidad plana al comienzo de la profundidad, de la vida externa a la interior, de lo público a lo privado, de la mezcla social al énfasis en la individualidad, de ser bueno y gustar a ser sincero y leal con uno mismo.

En la adolescencia media, típicamente (las cifras varían de una muestra a otra) no resulta difícil alcanzar el significado de la pregunta sobre el yo verdadero: inmediatamente localizan el verdadero yo en la vida interior, y hablan sobre ello como algo que tiene la cualidad de una materia psicológica: es estable, sólida aunque no rígida, y es real, de hecho, su verdadera realidad. En contraste, lo que es externo, incluyendo sus acciones, es superficial, y sólo una adaptación obligatoria a las demandas sociales. Aquí está el comienzo de la identidad propiamente. Esta orientación general al aspecto psicológico interno de uno mismo, y la tendencia a considerarlo como el "verdadero yo" de uno caracteriza también los modos posteriores de identidad.

Sin embargo, cómo el "interior" se define y cuáles de sus aspectos son especialmente importantes difiere mucho de una edad a otra, y determina la relación específica con uno mismo y con el sentido de la propia identidad. Para la mayoría de los adolescentes medios, entre las edades de 15 y 20 años, (pero también para muchos adultos) el interior consiste en sentimientos, emociones y pensamientos experimentados de manera inmediata. Estos sentimientos, de hecho, tan variados como puedan llegar a ser en su inmediatez espontánea y vívida, se perciben claramente como muy reales, y también como únicamente de uno mismo, ocultos de los otros y que diferencian a la persona de todos los demás. Para estos adolescentes, "yo soy lo que siento, porque yo lo siento". En cambio, lo que uno dice, los gestos que hace, los comportamientos que tiene, son acomodaciones a las demandas sociales y a las expectativas; son compromisos, frecuentemente falsos y superficiales. Por lo tanto, el núcleo central del yo debe ser el yo interno psicológico, en su verdad dada, no construida y de múltiples experiencias; su inmediatez parece ofrecer una garantía de que la esencia de uno puede quedar no contaminada por la influencia exterior. Además, para estos adolescentes, el verdadero yo interior se experimenta como naturalmente dado, como una expresión espontánea de su naturaleza; sólo puede ser observado y explorado, pero no debería ser manipulado.

En suma, esta forma de experimentar la identidad se diferencia de los modos posteriores de identidad por dos características centrales: está constituida por la vida espontánea de uno, compuesta de sentimientos, emociones y pensamientos, y es dada de forma natural a la observación y a la reflexión de uno. Por estas razones denominamos a esta orientación "Modo de Identidad Observada". Pero podríamos también haberla denominado, quizás más apropiadamente, "Identidad Romántica". De hecho, aquí también, como en el romanticismo clásico, lo

innato es una fuente de verdad y bondad, que no debería ser manipulada, o artificialmente modificada. Por eso un chico de 18 años explicaba su verdadero yo de la siguiente manera: “Diría y haría simplemente lo que sintiese en cada momento. Normalmente, cuando hago eso, resulta más positivo... porque estoy siendo yo mismo.” Y añadió: “La realidad de quien tú eres y de quien crees que eres están unidas. Encajan.” Y continuaba: “No es lo que hago; sino que tiene más que ver, pienso, con lo que siento dentro que con mi comportamiento... porque creo que tus sentimientos sobre cualquier cosa que experimentas te están hablando de ti mismo. Si miro cómo me estoy sintiendo en una determinada situación, eso me dará una indicación de donde estoy mentalmente.”

Debido a que estos adolescentes separan lo interno de lo externo, y establecen una aguda separación entre estos, se enfrentan a un problema que los chicos más jóvenes no experimentan de la misma forma, este es el problema de la sinceridad, de representar en el exterior su vida interna. Es comprensible, por lo tanto, cómo, para esta gente joven, la sinceridad se convierte en la virtud más importante, mientras que ser falso —la actitud de adoptar una pose, pretendiendo sentir lo que no se siente realmente, y ser lo que no se es, o asumir actitudes que no corresponden a la experiencia interior de uno— es una de los más serios defectos, un verdadero pecado, sobre el que los adolescentes son rigurosos y que no perdonan. Una aguda condena de este tipo es difícil de comprender a menos que uno se de cuenta de que, desde la perspectiva de estos adolescentes, al ser falso, como un chico lo expresaba: “no estás siendo quien realmente eres”. La insinceridad, entonces, llega bastante dentro e indica falta de respeto y falta de lealtad a las emociones espontáneas y creencias que forman parte del verdadero yo de uno. Aquí se produce un drama central de la experiencia adolescente: necesitar y querer pertenecer al propio grupo y ser aceptado por el mismo, ser leal a los amigos de uno; al mismo tiempo, creer que llevarse bien con el propio grupo significa traicionar el verdadero yo que uno está en proceso de descubrir.

Además, hay un elemento intrínseco de inestabilidad en la creencia de que todas las emociones y pensamientos se experimentan de forma espontánea y son partes equivalentes del yo verdadero de uno, simplemente porque están allí y se sienten en persona. Como quedó claro en muchas entrevistas, varios adolescentes sentían un grado de contradicción, justo bajo la superficie de lo que decían: no sólo los sentimientos espontáneos son frecuentemente incompatibles entre sí, sino que lo que es naturalmente sentido y respetado porque es natural puede no ser lo que, desde una perspectiva diferente, el adolescente querría sentir. Por ejemplo, uno puede experimentar hostilidad o envidia como emociones espontáneas y por lo tanto como el verdadero yo de uno, mientras que al mismo tiempo desapruueba esas emociones; e incluso, en otro nivel, uno puede sentirse inclinado a aceptarlas como los genuinos aspectos de la propia forma de ser. Para alcanzar estas contradicciones y hacer algo con ellas, sin embargo, uno necesitaría llegar a comprender que el verdadero yo, en alguna medida, es el resultado de decisiones responsables.

Esta actitud no es alcanzable para muchos adolescentes, porque va en contra del naturalismo romántico de su identidad. Darse cuenta de esto constituye el núcleo de la forma posterior, “adulta”, de experimentar la identidad, lo que nosotros denominamos “Modo de manejo de la identidad”. Aquellos que experimentan esta forma de identidad hacen una fuerte selección entre los muchos aspectos de su yo interno; sitúan en su yo esencial los valores que aprecian, los ideales que tienen para ellos mismos, sus estándares de vida, o, como dijo un adolescente, “lo que yo creo con mucha fuerza y con mucha pasión.” Ellos no ven estos aspectos como sentimientos, sino como guías para actividades y compromisos esenciales. La identidad, entonces, no es algo natural y ya completado, sino algo que debería ser “manejado”, es decir, a lo que se debe dar forma progresivamente y actualizar en las actividades diarias. Además, estas personas parecen comprender que sus valores e ideales —el yo esencial— son frágiles y necesitan

ser protegidos; por lo tanto, extienden su responsabilidad a su identidad, no sólo para actualizarla, sino también para preservarla y cuidarla. Como explicaba una mujer: “yo soy responsable de mi verdadero yo si me importa y lo protejo...”, para asegurarme de que estoy confrontando lo que hago con esos valores particulares, para asegurarme de que estoy siendo consistente.” Estas personas no están demasiado preocupadas por la sinceridad y con ser “falso”, sino con la posibilidad de traicionarse a ellos mismos, sus ideales principales, “vendiendo o arriesgando tu vida”, como lo expresaba un adolescente joven. Entonces, el mismo pensamiento de traicionar los valores que son el núcleo de la identidad produce tristeza y una sensación de desastre psicológico, de pérdida total.

Esta es una relación con uno mismo completamente diferente a la típica de la mitad de la adolescencia. En nuestras muestras, ese sentido del yo fue encontrado en casi dos tercios de los adultos con un buen nivel de educación, pero sólo en menos de una tercera parte de los adolescentes de 18 años con un nivel similar de educación. Además, las actitudes de estos adolescentes hacia su identidad difieren en aspectos importantes de las de los adultos que estaban clasificados dentro del mismo modo de identidad. Debido a que muchos compromisos centrales, por ejemplo, con una familia o con una profesión, estaban aún en el futuro, sus afirmaciones sobre qué es el cuidado y la responsabilidad sonaban generales y abstractas. Una excepción tiene que ver con los compromisos morales y éticos, que ya son un aspecto de la experiencia de la mayoría de los adolescentes. Sin embargo, estos ideales también, aunque sean expresados de la forma más apasionada, parecen generar compromisos “naifs”, al no haber sido aún experimentados ante otros valores o ante las demandas de la vida. Los adolescentes, finalmente, parecen carecer casi por completo de la actitud de la incertidumbre, del cuestionamiento y de la ironía con respecto a su propia identidad —unas actitudes que evitan ser “naif” y cinico— que es la marca de los adultos realmente maduros, y un resultado de experimentar decepción, fracaso y también ocasionalmente traición a uno mismo.

LA ELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA IDENTIDAD

Hasta ahora he tratado las formas de la identidad, los tipos generales de relaciones de identidad en las que las personas establecen su verdadero yo, a través de la adolescencia en el camino hacia la edad adulta. Sin embargo, tanto desde la perspectiva de cada persona y también en términos de relaciones sociales, el contenido es el aspecto crucial de la identidad: nos contamos a nosotros mismos y a otros quienes somos por los contenidos que creemos que nos definen —que soy un médico o un granjero; que soy un ateo librepensador o un devoto musulmán; un nacionalista duro o un creyente en la hermandad internacional, etc.—; y son los contenidos de nuestra identidad los que orientan nuestras elecciones y nuestra vida en la sociedad. Cuando uno considera los aspectos específicos alrededor de los que las personas construyen su identidad, las preguntas más importantes tienen que ver con cómo seleccionan lo que les importa, y los factores que guían e influyen en sus elecciones. Para ser completamente sincero, en cuanto intentamos ir más allá de las afirmaciones más obvias y banales, los científicos sociales no sabemos casi nada sobre estas cuestiones. La mayoría de nuestro trabajo, incluido el mío, siento decirlo, ha tratado sobre las formas de la identidad, probablemente porque los aspectos formales son más fáciles de clasificar y conducen a estudios evolutivos.

Y aun así son posibles algunas consideraciones generales y, yo creo que útiles. Aquí, me tengo que limitar básicamente a una cuestión, esto es, el papel que los valores y los ideales tienen en la construcción de la identidad. Al escuchar lo que la gente dice cuando hablan sobre su identidad, uno llega a una distinción general: algunos parecen enraizar su sentido del yo alrededor de aspectos bastante concretos de su vida y de sus circunstancias —su género, su raza, los roles familiares, las filiaciones sociales e institucionales, incluyendo su iglesia y su partido políti-

co, el tipo de trabajo que hacen, y por supuesto, la nacionalidad—. Estas identidades reflejan vínculos e identificaciones, que proporcionan a la persona un sentido tangible de la existencia, de ser la misma persona individual en el mundo y en las interacciones con otros. Otras personas, en cambio, parecen centrarse en cuestiones más abstractas, particularmente en los valores que aprecian y en los ideales que eligen para ellos mismos. Por ejemplo, un adulto joven nos decía: "soy arquitecto, y vivo para el sentido de la belleza, ese es realmente quien soy"; otro dijo, "no podría ser quien soy sin mi dedicación a la ciencia: el conocimiento y la verdad son lo que me importa"; y un tercero, "el día que no me preocupase más por la justicia social, no sería ya yo mismo". Otras personas, utilizando un lenguaje similar, mencionaban su compromiso con la protección del entorno natural; su lucha por la paz en la sociedad; su compasión y humanidad. Otros, centrándose más directamente en ellos mismos, hablaban de su búsqueda de una vida espiritual, de mantener un sentido de la honestidad y de la verdad interna, o de lograr liberarse de las compulsiones interiores.

Esta distinción, pienso, es importante. La característica común de los contenidos concretos de la identidad es ser, al menos en la superficie, determinada de forma bastante precisa y bien circunscrita. Incluso en aquellos casos en los que la identidad se basa en filiaciones institucionales o en roles sociales, uno sabe bastante bien cuáles son las implicaciones que tienen que ver con las relaciones, las obligaciones, los comportamientos esperados, y también las emociones. En contraste, las cuestiones abstractas que definen las identidades del segundo tipo tienen un final abierto: uno puede siempre descubrir nuevas facetas en los valores escogidos, nuevas aplicaciones a circunstancias diferentes; uno puede progresar en la conquista del propio ideal, pero la meta nunca se alcanza; siempre hay un paso más allá al que uno es llamado. En suma, no hay límites a las posibilidades de la identidad, cuando su contenido se define en términos abstractos. Por supuesto, al decidir qué contenidos son concretos y cuáles abstractos, uno no puede confiar completamente en las palabras con las que se expresan: detrás de la identidad concreta de un soldado puede estar una preocupación abstracta por el bienestar del propio país; detrás del orgullo de un sindicalista, se podría encontrar una profunda preocupación por la justicia social. Y viceversa, las expresiones que parecen abstractas pueden indicar identificaciones bastante concretas y bien definidas: por lo tanto el lenguaje de la espiritualidad puede simplemente referirse a la importancia subjetiva de ser un miembro de la propia comunidad religiosa, mientras que el término, el ideal, puede utilizarse simplemente para indicar el cumplimiento meticuloso de las obligaciones específicas de uno.

Estos dos tipos de contenidos de la identidad están relacionados con formas muy diferentes de experimentar y de vivir la propia identidad personal, reflejando los diferentes modos que describí antes. Por supuesto, los roles sociales concretos, cuando están en la base del propio sentido del yo, pueden también generar fuertes compromisos personales; sin embargo, el compromiso con los valores y los ideales no está limitado a las definiciones externas, precisas; extendiéndose de forma indefinida en el tiempo y a través de la actividad en el espacio, puede dar origen a proyectos que pueden estructurar toda la vida de una persona. Incluso, porque estos compromisos se expresan a través de elecciones repetidas, algunas veces creativas, ayudan a establecer el sentido de la individualidad única de cada persona, lejos, y a veces en contra, de las normas sociales y de las expectativas. Además, los valores y los ideales, al abstraerse de las vicisitudes concretas, pueden proporcionar un sentido de la continuidad, más allá de los sucesos, y más allá de las repentinas revoluciones en instituciones, costumbres, actitudes, e ideas, que frecuentemente caracterizan nuestra experiencia contemporánea. Para utilizar sólo un ejemplo fue interesante observar el rango de reacciones a uno de los cambios más dramáticos e inesperados del siglo XX, la caída de los regímenes comunistas en la Europa del Este. Como sabemos, algunas personas se alegraron en exceso; a otras parecía no importarles una u otra forma y se ajustaron rápidamente a su nuevo mundo, otras estuvieron confusas, socialmente desorientadas, y emocionalmente dañadas, mientras las instituciones con las que estaban com-

prometidos y con las que se identificaban totalmente habían dejado de existir. Pero algunos, quizás pocos en número, no fueron destruidos; tal y como veían la situación, el Partido Comunista había desaparecido, pero la necesidad de luchar por la justicia social —el valor abstracto en el núcleo de su identidad— permanecía intacta. Estas personas expresaban tristeza y desánimo, pero el sentido de ser esencialmente la misma persona permanecía intacto.

Finalmente, una identidad establecida alrededor de valores e ideales tiende a proporcionar otro tipo de trascendencia —no sólo del fluir de los acontecimientos, de las normas concretas, o de las particularidades de la propia sociedad, sino también de los intereses materiales y de los hechos banales de la experiencia diaria—. Como sabemos, este tipo de trascendencia corresponde a una necesidad central de muchos adolescentes. Debería añadir una palabra de cautela antes de dejar el tema de los valores y los ideales como base de la construcción de la identidad. Particularmente ahora, cuando nuestras sociedades parecen estar inmersas en la retórica de los valores, podemos dar lugar a la creencia de que los valores y los ideales son siempre buenos, nobles y que mejoran a la persona. En realidad, estos dos términos llevan a discursos retóricos, precisamente porque son extremadamente vagos. Hablando estrictamente, los valores son lo que la gente valora, y, como sabemos bien, gente diferente en sociedades diferentes pueden valorar cosas muy distintas. Más importante, los valores y los ideales tienen sus propios lados oscuros. Aquellos de nosotros que vivimos los terribles sucesos del siglo XX no deberíamos hacernos ilusiones a este respecto. El amor por el país de uno, el valor del patriotismo, pueden transmutarse fácilmente en nacionalismo; y el nacionalismo puede, y frecuentemente es así, llevar a la xenofobia, a la persecución de los extranjeros o de aquellos que son diferentes de la mayoría, y a veces al genocidio. Sabemos lo que se hizo en nombre de —el ideal de— el socialismo; y sabemos que incluso “los mejores y los más brillantes” fueron capaces de racionalizar las crueldades del terror.

Similarmente, las preocupaciones religiosas pueden llevar a mentalidades estrechas y a la intolerancia, por no hablar de la persecución y la tortura. Incluso la moralidad, con su potencial para la rigidez y la agresividad acusatoria, no se libra de este tipo de análisis. Todo esto no es simplemente resultado de la corrupción de los buenos valores y los ideales. Ciertos valores e ideales incluyen metas indudablemente inmorales y malvadas: por ejemplo, el fascismo italiano, o ciertas facciones del mismo, promovían el culto a la guerra y a la muerte; y el nazismo alemán preconizaba la idolatría de la pureza de la raza.

Es importante darse cuenta de que las personas pueden construir sus identidades no sólo alrededor de valores que son nobles y buenos, sino igualmente también alrededor de ideales que son corruptos e incluso inmorales. La identidad del yo tiene que ver con la organización progresiva del sentido de quién es uno, alrededor de lo que a una persona le importa y con lo que se compromete, por lo tanto, estableciendo un sentido del propósito, de unidad interna y una continuidad en el tiempo y el espacio. Como tal, la identidad no tiene nada que decir sobre la naturaleza de los objetos específicos o cuestiones alrededor de las que se construye —si son socialmente adaptativas o no, morales o inmorales, creativas o destructivas— o sobre los motivos específicos que llevan a una persona a preocuparse por ciertos objetos y ciertos proyectos. En otras palabras, la identidad no puede ser limitada con las tareas que conciernen a otros instrumentos de nuestra personalidad: no puede suplir la inteligencia o el entendimiento, la habilidad de comprender la realidad, la habilidad de responder cognitivamente y afectivamente a problemas morales, o la habilidad de evaluar las propias metas y juzgar su valor, cuando estas habilidades están ausentes o de alguna forma defectuosas.

Estas últimas consideraciones abren muchas e importantes cuestiones que tienen que ver con los procesos por los que la identidad personal se construye, y la forma en que estos procesos pueden ser guiados por adultos sensibles y responsables, particularmente durante la adolescencia.

Uno tendría que discutir cómo construir la propia identidad requiere, de parte del adolescente, hacer ciertas elecciones y evaluarlas: cómo las elecciones no son, normalmente, resultado de la deliberación, ni afectan, directamente, al tipo de persona que uno quiere ser, sino más bien a aquello por lo que uno quiere preocuparse. Tendría que discutir cómo evaluar las elecciones personales tiene que ver fundamentalmente con observarlas desde una perspectiva moral e, incluso más importante, desde la perspectiva de la realidad y la verdad —la verdad del pasado de uno mismo, y la verdadera historia de la sociedad en la que se vive; la realidad de la situación presente, la verdad que tiene que ver con las habilidades e intereses de uno, y también sus limitaciones—; que los contenidos de la identidad pueden estar enraizados, en varios niveles, en las necesidades inconscientes que frecuentemente generan distorsiones y defensas; que, mientras que uno puede ser consciente de sus compromisos, puede no darse cuenta de la variedad y la fuerza de esos impulsos y deseos que motivan los compromisos; y que, por estas razones, los adolescentes y también los adultos, necesitarían una cierta capacidad de distanciamiento de ellos mismos y de cuestionarse lo que parece ser obvio y verdadero sobre ellos mismos.

Finalmente tendríamos que reconocer las paradojas, y los riesgos, que los adultos, llevados por la buena intención y el afecto, afrontan en el intento de guiar la formación de la identidad de sus hijos adolescentes, precisamente porque una importante función de la identidad personal es producir un sentido de la individualidad y la independencia en este momento de la vida, primordialmente a partir de aquellos con quienes se tiene un vínculo más estrecho. Quizás la intervención más segura y mejor sería proporcionar a los adolescentes las condiciones concretas y las experiencias que sean necesarias para apreciar a través de los sentidos e intelectualmente el alcance de aquellos valores que importan. En suma, las cuestiones a ser discutidas son tantas y tan importantes que se necesitarían una o dos ponencias más para hacerles justicia. Así que simplemente termino mis comentarios con una observación: probablemente la contribución más importante que los adultos y la sociedad pueden ofrecer a los adolescentes en el proceso de dar forma a su identidad sea proporcionarles las condiciones para la esperanza, condiciones basadas en la realidad y no en la retórica. La identidad tiene que ver con el futuro; en un mundo desesperanzado faltaría la condición esencial para comprometerse con lo que a uno le importa, y para querer ser el tipo de persona que puede marcar una diferencia para conseguir el éxito en lo que uno lleva en el corazón.



Augusto Blasi

Profesor Emérito. Departamento de Psicología
Universidad de Massachusetts, Boston

Propuestas para observar y comprender el mundo de los adolescentes. O de cómo mirarlos sin convertirlos en un problema¹

Jaume Funes Artiaga

Este texto tiene su origen en un trabajo de investigación-acción llevado a cabo en Catalunya por un grupo de profesionales implicados en la intervención educativa a lo largo de dos cursos 2002-2004 (*El mundo de los adolescentes explicado por ellos mismos*)². Las páginas que siguen son un pequeño resumen de tres aspectos, o de las respuestas a tres interrogantes muy diferentes: en primer lugar, se aborda la cuestión de las miradas, el por qué unos y otros no vemos lo mismo en la adolescencia; después, se plantea la cuestión de por qué son tan diferentes y cómo debemos mirarlos para encontrar la diferencias; finalmente, se hace una pequeña aproximación a cómo se ven ellos y ellas, más allá de nuestras miradas y consideraciones.

Estas reflexiones tan sólo pretenden facilitar a quienes trabajan con ellos y ellas herramientas de observación y propuestas para estar a su lado de la manera más útil. Acabo, en cualquier caso, sugiriendo algunas cosas que vale la pena intentar hacer para conseguirlo.

LA PERSPECTIVA ADOPTADA GENERA UNAS U OTRAS ADOLESCENCIAS

Una simple definición en términos estadísticos sitúa a los adolescentes como unos personajes que están entre los 12-13 y los 17-18 años y que tienen un conjunto de características sociales y psicológicas similares. El estudio de la adolescencia pasa a ser tan sólo una tarea de identificación de cómo son algunas de sus conductas, de sus formas de actuación, de sus opiniones, formas de pensar o sentir, etc. Sin embargo, aproximarse a los mundos de los adolescentes, sea con pretensiones educativas sea con intenciones de conocer el contenido de sus realidades, requiere tomar conciencia, de que deben integrarse *tres grandes perspectivas*.

LA ADOLESCENCIA COMO PRODUCTO DE UN CONTEXTO

La primera consiste en considerar las adolescencias, la propia condición adolescente, como *productos contextuales*. Su condición evolutiva puede servir, por ejemplo, para facilitar una últi-

1. Diferentes partes de este texto han sido publicadas (2005) en la revista *Educació Social* nº 29.

2. *Arguments adolescents. El món dels adolescents explicat per ells mateixos*. Realizado por: Jaume Funes (dirección), Núria Casas, Anna Berga, Marta Comas, Teresa Climent, Jesús Vilár (equipo de investigación), Pere Fernández, Gemma Funes, Núria Ollé (colaboradores). Una investigación realizada en 12 escuelas de secundaria muy diversas, en el conjunto de Catalunya, 25 grupos clase y más de 800 adolescentes de 4º de ESO (15-16 años). Actualmente en fase de publicación y disponible en las webs de la Fundació Jaume Bofill <http://www.fbofill.org/fbofill/multimedia/Educacio/monadolescents.pdf> o del Observatori Català de la Joventut. <http://www6.gencat.net/joventut/catala/sgj/observatori.htm>

ma explicación de lo que están viviendo y sintiendo, pero su adolescencia siempre estará construida a partir de materiales e interacciones de un contexto que define el marco de sus posibilidades y oportunidades adolescentes.

La condición adolescente es algo más que un grupo de edades o unas características evolutivas, *el conocimiento útil de sus mundos comporta tener visiones bastante más polidécicas*. Sus formas de encontrar sentido a la propia adolescencia y todo lo que les rodea, sus formas de estar en ella, de entrar y de salir, sus formas de ser adolescente (de asumir esa condición) son el resultado de muchas y complejas interacciones:

- Son, en primer lugar, el producto de tiempos concretos, de fracciones históricas muy breves en las que lo que ocurre a su alrededor (la cotidianidad mediáticamente difundida) hace que las adolescencias sean bastante diferentes en periodos sociales muy cortos.
- Están, además, en territorios, en espacios, en entornos diversos condicionadores de las posibles formas de ser adolescentes.
- Finalmente, interaccionan con unos u otros adultos, con unos u otros adolescentes y jóvenes coetáneos o de generaciones próximas (forman así parte de una *generación* adolescente).

Como resultado, como suma de todo esto, viven sus adolescencias en *contextos* diversificados (en una sucesión de climas, ambientes, relaciones, diversos y cambiantes) que resulta imprescindible conocer para poder conocerlos.

LA ADOLESCENCIA ES LO QUE VEN LOS ADULTOS

La segunda perspectiva nos obliga a recordar que la adolescencia no es, solamente, un producto adolescente sino el producto de sus adultos. La adolescencia la conforman otras miradas o, cuando menos, resulta ser en función de cómo la vemos. Conocer al adolescente significa tener presente que *una parte importante de la realidad a conocer está en las miradas de las personas adultas*. Una investigación sobre los mundos de los adolescentes necesita conocer cómo son vistos, interpretados y vividos, por las personas adultas.

Podríamos decir que *no existe problema adolescente sino problemas de los adultos con sus adolescentes*. O simplemente destacar que las relaciones con los adultos que los rodean y las vivencias derivadas de la relación, son buena parte de lo que son como adolescentes. El profesorado, por ejemplo, los mira y los vive de distintas formas. Con ellos y ellas construyen relaciones generadoras de confianza, de tensión, de acumulación de experiencias positivas o de bagajes vitales negativos. Tener unos u otros *profes* supondrá distribuciones diversas de los conflictos adolescentes inevitables. Tener uno u otro profesorado significará descubrir de distintas formas, en diferentes momentos, algunas cuestiones vitales, algunas formas de ser persona, unas u otras preocupaciones de la existencia, unas u otras prioridades y valores para el momento adolescente.

El grupo familiar, con sus características derivadas de la condición social (económica, cultural, etc.), aporta unas personas adultas que tienen desiguales y distintas posibilidades de entender lo que está pasando con sus hijos e hijas, de facilitarles diversas hipótesis para que entiendan la etapa que están viviendo. Las relaciones dentro del grupo familiar (la composición del grupo, el estilo, los climas) condicionan todavía más el repertorio de conductas de conflicto y sus posibilidades de resultar problemas adolescentes. Pero, especialmente, condicionarán la base de seguridad con la que gestionarán las crisis que tendrán que vivir.

Parte de su seguridad e inseguridad, de la gestión de los riesgos y las crisis dependen de los climas familiares. Parte de las confianzas en sí mismos dependen de las dosis de confianza

construidas con las personas adultas del grupo familiar. Algunos elementos determinantes de como se viven y como hacen de adolescentes, especialmente de cómo se es adolescente chico o adolescente chica, dependerán de estas relaciones con el mundo adulto.

MIRADAS PROFESIONALES CONTRADICTORIAS

Entre el profesorado, entre los diferentes profesionales que se relacionan con ellos, hay dos miradas que tienden a frenar cualquier otro conocimiento de los adolescentes que no sea el que ya tienen previsto las personas adultas. La primera está representada por profesionales que consideran que pararse a mirar a los adolescentes es menospreciar a los adultos. Darles la voz, encontrar explicación a lo que hacen, aceptar sus argumentos, es dejar en mal lugar (¿fuera de lugar?) a los educadores. Es un tipo de mirada en la que *se insiste en negar la posibilidad de que el adolescente tenga formas de mirar el mundo dignas de ser consideradas*, especialmente si pueden poner en crisis la visión que da el poder adulto.

El otro grupo de miradas contrariadas está presente en aquellos que se niegan a aceptar que el mundo adolescente sea como es, que imagina que es como era antes o que no quiere ver, o no sabe ver, la realidad adolescente que les rodea. Diríamos que se trata de *miradas que intentan espantar los fantasmas adolescentes, que no pueden aceptar como normal lo que realmente pasa*, que confunden quizá la pretensión de educar con el deseo de que no aparezcan riesgos y contradicciones en sus vidas.

Pero existe *un grupo importante con una mirada positiva y activa*. Es un conjunto de profesionales muy implicado en la innovación educativa que hace del conocimiento y de la proximidad al adolescente la clave de su forma de educar y de enseñar. Es un grupo sensible para observar y descubrir, que tiene creatividad y curiosidad para conocer cómo van cambiando, qué les preocupa e interesa los adolescentes y las formas como viven el mundo que les rodea. Es un grupo que reclama fundamentalmente dos tipos de ayuda: la difusión activa de un discurso positivo de la adolescencia entre el mundo adulto, comenzando por sus colegas; el apoyo permanente para contrastar con otra gente la comprensión de una realidad adolescente que se modifica curso a curso y que obliga a adaptaciones e innovaciones constantes, el soporte para mantenerse en la proximidad al adolescente.

LAS ANGUSTIAS Y OTROS SENTIMIENTOS FAMILIARES

Algo semejante a lo que estamos comentando de los profesionales pero con unas perspectivas bastante distintas (el profesorado siente que tiene la obligación de enseñar, los padres y madres tienen la necesidad de angustiarse) ocurre con las personas adultas que encuentra el adolescente en los grupos familiares.

Este nuevo grupo de miradas también es conformador de lo que el adolescente intenta ser, de cómo acaba actuando.

- **Predomina un moderado desconocimiento de lo que son y hacen los adolescentes.** Los sentimientos de incomprensión, aun siendo un lugar común y clásico cuando se habla de adolescencia, tienen también una base real derivada de unas miradas adultas que observan poco, que ven poco, que se enteran de poco. No son miradas des preocupadas sino miradas a las que se les escapan aspectos importantes porque están demasiado focalizadas en determinados aspectos. También, a veces, se trata de puntos oscuros que el adolescente veta a la mirada adulta (en nuestro trabajo, por lo menos uno de cada cuatro padres o madres reconocía que de determinadas cuestiones no hablaban jamás y les eran desconocidas).

- Existe un grupo en el que **la mirada es desconcertada, no tanto por el desconocimiento cuanto por la ausencia de perspectiva**, por no saber cómo mirarlos. En las actividades de intercambio que hemos hecho, por lo menos uno de cada tres padres y madres tenía la sensación de que antes, cuando eran pequeños, todo era mejor, sabían qué hacer, sabían encontrarle sentido a su conducta.
- **La mirada desde el conflicto** (al que aportan materiales las dos partes) **puede convertirse en dominante** si no existe habilidad, capacidad o voluntad de situarla en su lugar. La discusión permanente, sistemática e intensa afecta a la mayoría de las relaciones familiares y si no se le puede encontrar una explicación razonable acaba siendo considerada una forma de ser del adolescente negativa e inaceptable (un grupo significativo de padres y madres dicen que el principal defecto del adolescente tiene que ver con su carácter, con su forma de ser). Son miradas que pasan con facilidad de la visión de una situación conflictiva a la consideración de adolescente como sujeto conflictivo.
- Es quizá **la mirada angustiada**, la lectura del mundo adolescente desde la angustia, la que aporta más elementos a las visiones de la mayoría de adultos. Los chicos y chicas son vistos no como lo que son y hacen, sino como el desastre que pueden acabar siendo. La mayoría de las veces esta visión se autolimita, pero en muchas otras puede llegar a precondicionar lo que el adolescente acaba haciendo, cumpliendo la profecía o angustiándose y dificultando un proceso de maduración autónoma.
- Sea en el territorio escolar o en el espacio familiar resulta fácil que aparezca, en algunos momentos, **la mirada irritada**, al tener delante a un personaje autosuficiente, que cree saberlo todo. Las miradas adultas sobre el mundo adolescente obligan a reubicarse a los adultos, cambiar la posición del saber, cambiar la perspectiva.

INCORPORAR SUS MIRADAS

Pero falta destacar una última perspectiva: no se trata de saber cómo son ni de sistematizar lo que dicen, piensan o hacen; aquello que realmente importa es recoger, tanto como sea posible, sus argumentos, sus formas de ver, sentir e interpretar lo que están viviendo. Necesitamos detectar cómo interpretan, cómo dan significado a lo que según nosotros describe su situación. Por esto hablamos de *argumentos adolescentes*, porque para saber lo que son necesitamos *incorporar sus miradas*.

No basta con preguntar. Ni tan solo de hacerlo de forma abierta y creativa. En la experiencia a la que aquí nos referimos ha sido clave el debate, el retorno a la clase para comentar sus visiones, sus aportaciones. En algunos casos nos permitían descubrir otros matices, otros tonos emocionales, otras formas de completar la lectura de lo que dicen o escriben. Podemos decir que las vivencias emocionales son claves en su vida pero queda más claro con sus frases: "Els adolescents, quan estan tristos, ho estan més que un adult..." (Los adolescentes cuando están tristes, lo están más que un adulto). Podemos describir sus prácticas de iniciación sexual, pero si queremos influir es necesario escuchar argumentos como por ejemplo este: "Un novio es una persona que te comprende... La primera relación sexual ha de ser con el novio... O con alguien que también quiera..." Una cosa es describir las relaciones difíciles con los padres, otra descubrir los componentes de lo que están viviendo en la relación, lo que nosotros deberíamos hacer para entenderlos: "No amenaçar, explicar. Pressuposen que ho faràs malament, que et deixin que ho aprenguis sol..." (No amenazar, explicar. Presuponen que lo harás mal, que te dejen que lo aprendas solo).

Con frecuencia, los chicos y chicas ya están saturados de nuestras intervenciones e indagaciones sobre sus *problemas*. Muchas veces tienen interés en buscar otras perspectivas, en desta-

car otros aspectos, en demostrar otras preocupaciones (“Hi ha problemes que per a nosaltres són molt importants i que per a vosaltres, els grans, no ho són tant... A vegades els adults ens doneu llargues, no contesteu... no sou sincers...” Hay problemas que para nosotros son muy importantes y que para vosotros, los mayores, no lo son tanto... A veces los adultos nos dais largas, no contestáis... no sois sinceros...).

En los estudios existen elementos que tan sólo consideramos como variables significativas (estructura familiar, rupturas, situación social, etc.), más o menos influyentes sobre su forma de ser o de actuar, pero, también éstas tienen interpretaciones y lecturas que hay que escuchar. No es lo mismo convivir tan sólo con la madre en un entorno de divorcios significativos que en un entorno de pobreza en el que la ruptura significa una gran pérdida.

No necesitamos saber si fuma porros o bebe alcohol. En todo caso nos resultará poco útil. Necesitamos descubrir, de forma dinámica, cuáles son los argumentos vitales que están detrás de sus comportamientos. Para poder hacerlo conviene destacar que *hacer investigación en el mundo adolescente es siempre encontrar una forma de escucharlos*.

Si lo que se pretende es tener capacidad para influir en sus vidas, la forma de investigar ha de intentar recoger sus argumentos y, además, las interpretaciones que hacen de su mundo, las perspectivas interpretativas que tienen de lo que dicen y hacen. Las investigaciones sobre adolescencia han de partir siempre del ensayo de formas activas de escucha y de sistemas de observación dinámicos que permitan actualizar el conocimiento y el discurso sobre su realidad.

ESCENARIOS ADOLESCENTES: DIVERSIDAD DE ACTORES, DE DINÁMICAS, DE REACCIONES

A lo largo de los años, en mi trabajo profesional he podido comprobar, y así lo he descrito, que hablar de adolescencia, en singular único, no tenía mucho sentido. Podía hablar de muchos elementos comunes a todos y todas, de muchos aspectos evolutivos transversales que se encuentran en todas las formas de ser adolescente, de muchos componentes internos del proceso de personalización. Pero siempre tenía que hablar de muchas y diversas adolescencias. El mundo adolescente siempre ha sido el mundo de la pluriformidad.

¿CÓMO SE EXPLICA LA DIVERSIDAD?

En la actividad de la investigación en la que se basa este texto, después del trabajo en cada instituto, el equipo tenía siempre la sensación de haber encontrado una realidad distinta. No era tanto la comprobación de que, hasta cierto punto, cada adolescente es un mundo, cuanto la percepción de que, en buena parte, cada grupo era una especie de universo adolescente único, conformado con personajes mayoritariamente conocidos, pero con unas proporciones e interacciones que producían resultados adolescentes diferentes. Las reflexiones, el análisis de los datos y las notas de observación nos condujeron a hablar de *contextos*, a descubrir que *las formas de ser adolescente, las formas de ejercer la condición adolescente dependían de cómo se conformaban unos contextos vitales*, cuyas variables eran relativamente posibles de aislar.

Podríamos decir que un contexto es como, por ejemplo, un escenario teatral en el que se ha de producir una puesta en escena de la adolescencia por parte de actores noveles que han de aprender a representar, que han de acostumbrarse al papel hasta que resulte una forma de ser. A partir de nuestro trabajo podríamos decir que estos *escenarios* son de tres tipos o, mejor dicho, es un escenario que se estructura en función de tres tipos de variables:

- En primer lugar de la **extracción social**. El origen social de los padres, las realidades socioeconómicas de la vida diaria, el capital cultural a su alcance, así como los demás componentes de la condición social determinan cuáles serán los actores presentes en la escena, cuáles serán los personajes decisivos, cuáles serán las pretensiones y las exigencias del guión, cuáles los límites a respetar. La condición social determina qué clase de adolescente se puede ser, cuál es alcanzable, qué adolescencias entran en relación y cuáles se ignoraran siempre. Cuando uno vive en un barrio marginal puede aspirar a ser adolescente pijo, pero lo máximo que conseguirá es ser pijo de mercadillo.
- Compuesta la escena de una u otra forma, aparecen unas u otras **dinámicas** entre los actores, una construcción colectiva del relato. Con los actores disponibles se construyen unos papeles, unas formas de actuar, dominantes unas, rechazadas otras, minusvaloradas otras. La escena que en un tiempo y un espacio se compone hace que aparezcan unas u otras formas de ser adolescente. Un actor no interviene si no hay otro que le dé el pie, la entrada en un diálogo o en un silencio. Las adolescencias son el producto de las interrelaciones que en un determinado momento se dan en sus vidas. *Convivir con unas u otras formas de ser adolescente supone ser adolescente de una u otra forma.*
- Pero la escena teatral también depende de la dirección de la obra. No deja de ser un **clima** en el que se interpreta con más facilidad, más resistencia o más crisis. *Las adolescencias son el producto de diversos climas, de diversos ambientes creados por quien está a su lado.* Son las personas adultas que les rodean quienes estimulan, limitan, centran las actuaciones. De ellas depende el sentido y las dimensiones de las confrontaciones. También son ellas las que provocan o refuerzan unas u otras formas de actuar, unas u otras formas de practicar la adolescencia.

Los y las adolescentes son de una forma u otra en función de las posibilidades que tienen de serlo, de las dinámicas, interacciones y prácticas adolescentes que se produzcan en estos años de su vida y, finalmente, en función de las respuestas que reciban de las instituciones adultas que les rodean.

La adopción de esta perspectiva en el territorio escolar (serviría igual para otros entornos), supone aceptar que los chicos y chicas adolescentes, sus formas de serlo, son el producto de:

- La composición social que la matrícula y la ubicación de la escuela en el territorio en un barrio provoca, los entornos de los que proviene el alumnado. Algunas formas de ser adolescente no son posibles en determinadas escuelas, algunas son dominantes, otras minoritarias.
- Las composiciones, las mezclas, las interacciones adolescentes que finalmente se producen en un curso escolar, en un periodo, en unos grupos de clases concretos, en cada instituto.
- Los climas que se crean en la institución escolar, el trato escolar que unos y otros adolescentes reciben. Climas y respuestas que dependen en gran medida de la cultura institucional, de la composición del grupo de profesores y del momento estable o crítico por el que unos y otros pasan.

Vayamos por partes.

NO TODO EL MUNDO PUEDE SER IGUAL

Los chicos y chicas que están en la escuela provienen de entornos familiares diferentes y de realidades sociales diversas. Además, están en escuelas que, a partir de la composición de su

alumnado, suponen universos sociales de diversa índole. *No resulta lo mismo ser adolescente yendo a una escuela u otra.* Esto ocurre no sólo porque detrás existen orígenes sociales distintos sino también porque la selección (obligada o voluntaria) del alumnado acaba de conformar estos universos adolescentes distintos. Para los chicos y chicas de la comunidad gitana, las escuelas a las que han de ir a menudo no son otra cosa que entornos marginales que tan sólo acogen adolescentes al margen, de los que han marchado otros chicos y chicas.

Explicar la diversidad de conductas que se producen entre diferentes adolescentes no es tan sencillo como atribuirlo a la diferente condición social de la que provienen, o en la que viven. Dependen también (por lo menos provisionalmente) de con quién convivan, con quién compartan su tiempo escolar. Hay conductas aparentemente más dominantes entre adolescentes de familias de clases medias o altas que no se dan en similar proporción cuando los chicos y chicas van a escuelas donde se da una mayor mezcla de procedencias. Por el contrario, son muy evidentes estas conductas de *clase* cuando el grupo escolar en el que conviven responde a una homogeneidad muy similar a la suya.

Existe multiplicidad de variables que influyen y aquí tan sólo consideramos las dinámicas que se producen en el entorno escolar³. Sin embargo queremos dejar constancia de que *la conformación de la población en un instituto supone crear una composición u otra de adolescencias.* Esto será determinante para que aparezcan unas u otras formas de ser, unas u otras interacciones dominantes.

En algunas aulas, los chicos y chicas conviven con una población relativamente similar a la de su barrio o pueblo. En otras, la población es en buena parte diferente. Algunas aulas tienen una población diversa, otras homogénea. Si el territorio escolar no tuviese el peso que hoy tiene en el proceso de devenir adolescente, la composición de las aulas sería poco más que una cuestión académica. Sin embargo, acaba siendo una auténtica limitación o ampliación de las posibilidades de ser adolescente.

A partir de nuestros datos podríamos decir que la procedencia social genera *cuatro grandes escenarios para el aprendizaje y el ejercicio de la adolescencia:*

- **Contextos limitadores.** Institutos en los que los contextos creados, las posibilidades de interacciones adolescentes, tienen un sesgo limitador profundo. Al existir familias que rechazan llevar a su hijo a ese espacio, las formas posibles de ser adolescente se ven limitadas por el etiquetaje externo que se acaba adjudicando al instituto "Allí hay adolescentes que no convienen a mi hijo". Buena parte de la sociedad del entorno y de la propia comunidad educativa identifica las dificultades, reales o hipotéticas, con la presencia de adolescencias negativas.

La selección, parcial y en negativo de la población también produce la presencia de formas de ser adolescente muy opuestas, en las que la afirmación por contraposición puede ser dominante. Algunas de las dinámicas también están condicionadas por la presencia mayoritaria de chicos y chicas de determinados barrios y minoritaria de otros. Se pueden trasladar así a la escuela buena parte de las interacciones y confrontaciones diferentes que se producen fuera de la escuela.

En algunos casos, además, el predominio del bajo nivel formativo de las familias hace que existan dificultades para entender la condición adolescente de sus hijos e hijas y el

3. No queremos dejar de lado tampoco que el peso de las influencias no escolares también es distinto en función del origen y el contexto social. Las interrelaciones sociales también son de grado diferente si se tiene en cuenta la condición social. El tiempo no escolar, los espacios de ocio y las interrelaciones que en ellos se den también tendrán pesos y valores diferentes en función de la *riqueza* de estímulos que se da fuera de la escuela.

papel que la escuela puede jugar en sus vidas.

- **Contextos “localistas”**. Otra tipología de escenarios la componen institutos de tamaño reducido, ubicados en poblaciones pequeñas, distantes de las grandes ciudades, que tienen como características: reunir casi a la totalidad de la adolescencia del territorio; tener formas de ser adolescente muy condicionadas por fenómenos y situaciones sociales locales.

No aparecen rechazos especiales de ningún tipo de adolescencias (si de adolescentes concretos) porque en la escuela están todas las del territorio y las interacciones entre ellas son similares dentro y fuera de la escuela. El adolescente negativo o positivo está personalizado, pero no es una categoría.

Buena parte de sus comportamientos dependen de los recursos *adolescentes* del territorio (bares, lugares de encuentro, actividades posibles, etc.) y las *modas* tienen muchos componentes circunstanciales (la aparición en el pueblo de un tipo distinto de jóvenes, el acceso a algunas prácticas de los jóvenes mayores, la incidencia de la presión mediática, el acceso a internet y el uso de la telefonía móvil, etc.).

- **Contextos selectos**. Muy distinto serían las interacciones adolescentes que se dan en las escuelas en las que predominan una selección de familias con estudios superiores y de recursos económicos.

Pese a no representar poblaciones adolescentes similares, tienen en común una gran reducción de panoramas adolescentes en el entorno escolar. Se construyen como adolescentes de forma muy homogénea, lo que hace que aparezcan con más facilidad adolescencias rupturistas (por romper con la homogeneidad social, familiar y escolar). También sucede que intenten generar otras formas de ser adolescente que vayan más allá de los condicionamientos sociales (deslumbrándose, por ejemplo, por adolescencias marginales).

- **Contextos diversificados**. Un último grupo lo compondrían entornos educativos en los que la característica dominante es la mezcla interactiva. Predomina la diversidad, entre las familias existen formaciones de distinto nivel, sin que ninguno sea dominante, se podría decir que en sus aulas acceden la mayoría de las diversidades sociales (con la excepción en algunos casos de los extremos económicos).

En estos institutos las posibilidades de ser adolescentes son amplias y los modelos que los grupos familiares facilitan son de toda clase. Dada la diversidad pueden aparecer con facilidad adolescencias consideradas por unos y otros adultos como *malas*, inadecuadas.

En general, dejando de lado otros factores socioculturales que pueden ser previamente determinantes, *los climas adolescentes más sugerentes y menos problematizados los hemos encontrado cuando en la escuela se daba una pluralidad de orígenes, una cierta coincidencia con las adolescencias del entorno, una variedad de estilos y culturas familiares*. Escuelas, en definitiva, en las que era posible el ejercicio de una gran diversidad de adolescencias.

SER ADOLESCENTE EN PRÁCTICAS

Como ya hemos advertido, el contexto que determina el origen social y la diversidad de población que existe en una escuela, no agota la totalidad del panorama diverso de adolescencias. Con las mismas posibilidades no siempre están presentes los mismos actores, no en todas partes se dan las mismas dinámicas e interrelaciones. Las formas de ser adolescente (de estar, de

experimentar, de vivir la adolescencia) también parecen depender de factores circunstanciales, diferentes en el tiempo, dinámicos dentro de cada contexto.

Nuestra interpretación es que las prácticas adolescentes, la construcción y el ejercicio de sus adolescencias, dependen de un conjunto de interacciones que podríamos denominar *presencias*, es decir, de las formas adolescentes que en un contexto y en un tiempo aparecen en su proximidad como posibles, viables, atractivas o rechazables. En los diferentes territorios escolares y en diferentes momentos predominan unas u otras adolescencias, que se ponen de moda por las diversas influencias que conforman hoy la construcción adolescente, que son viables en función de las limitaciones y posibilidades sociales que arrastran como bagajes personales y colectivos.

Ser adolescente de una u otra forma, concretar su adolescencia en marcha dependerá mucho del conjunto de prácticas adolescentes con las que cada uno se encuentre. Basta con mirar las estéticas, escuchar sus lenguajes, considerar las relaciones para ver que, incluso en condiciones sociales similares, las formas de ser adolescente son muy diversas en cada ambiente. No se trataba tan sólo de mayores o menores presencias de *pijos* o *quillos* sino de comprobar cómo en algunos territorios dominaba una cierta indefinición, un predominio de adolescencias poco espectaculares y cómo, en otras, eran muy visibles las diferencias y las confrontaciones.

En algunas escuelas, parte de la adolescencia significativa se visualiza por diferentes formatos de pelo rapado con flecos, en otras por la apabullante presencia de correctores dentales en busca de la sonrisa encantadora, en alguno por la ostentación de simbologías radicales. El conglomerado de adolescencias que ponen en práctica es múltiple. No estamos simplemente reafirmando la diversidad de adolescencias, lo que ahora ponemos de relieve es que *las diversas composiciones de adolescencias crean formas dominantes y contrapuestas de ser adolescente en cada territorio*.

Una de las cuestiones centrales de la adolescencia es la construcción de la identidad, que en este momento pasa por definirse de alguna forma como adolescente diferente. Para hacerlo utiliza los materiales y las prácticas que tiene a su alcance. Por imitación o por afirmación contrapuesta se definen en función de los mundos adolescentes con los que interactúan. Cuando en un entorno aparecen formas de afirmarse que destacan (porque sus personajes tienen ascendencia grupal, generan tensiones o tienen espectacularidad) se producen fenómenos de seguimiento, de suma de adeptos, o movimientos de afirmación contrapuesta. Fenómenos que probablemente no se darían si no estuviese presente la afirmación identitaria contraria.

No podemos decir que las *oportunidades* que tienen para ser adolescentes de una u otra forma condicionarán definitivamente su futuro joven. Pero sí tenemos que afirmar que *es como si fuesen adolescentes en función del catálogo de adolescencias que aparecen en su escena*. El catálogo en algunos casos es amplio, en otros reducido. En todos los casos es cambiante. Es la convivencia con adolescencias diversas, el poder practicar e imitar múltiples formas adolescentes lo que permite normalizar la adolescencia.

ADOLESCENCIAS REACTIVAS

Sin embargo, las interacciones adolescentes que generan formas de ser adolescente no son únicamente el resultado de combinaciones sociales previas y de predominios e influencias de los estilos que puntualmente consiguen dominar. También son el resultado del estilo de relaciones que genera cada institución, de los agrupamientos que propicia, de las diversidades y homogeneidades que organiza.

Las formas de organizar el instituto, el grado de democracia y las prácticas participativas que existen generan distintas formas de socialización (identidad, sociabilidad, generación de cultura). El alumnado adolescente, que ha hecho de la escuela su hábitat incluso cuando las cosas no le van bien, hace servir la vida escolar cotidiana como almacén de repertorios de conducta. Se afirma y se diferencia, se siente de una forma u otra en función de las dinámicas escolares. No son tan sólo como tienen posibilidades de ser, *también hacen de adolescentes en función de cómo son tratados*.

Las prácticas adolescentes quedan especialmente afectadas por las agrupaciones escolares, por cómo se conforman los grupos clase y las dinámicas entre grupos que se generan. No nos toca hacer aquí y ahora el análisis de los distintos criterios y de las ventajas y contradicciones que supone agrupar al alumnado de una u otra forma (por niveles, por características, por dificultades, aleatoriamente, etc.). Con todo, queremos destacar que las formas de agrupar y el trato que recibe e interioriza cada grupo también conforman sus formas de ser adolescente.

En nuestra investigación, en las distintas escuelas, hemos podido constatar, obviamente, cómo el profesorado tiene diferentes formas de relacionarse con el alumnado y de conformar los grupos. Pero también hemos podido comprobar la existencia de distintas formas de ejercer de adolescentes que parecían estrechamente ligadas al clima creado en el aula, en la escuela. De manera elemental podríamos decir que algunas formas *problemáticas* de ser adolescente se estimulan y se refuerzan por interacciones negativas que se crean al agrupar de determinadas formas.

Algunos adolescentes *son adolescentes de una u otra manera en función de cómo son tratados por las instituciones en las que están*. Los sujetos vividos y tratados como negativos, como problemáticos, también han de construir una identidad, pero al no tener a su alcance interacciones y resultados positivos agudizan la afirmación por contraposición. *Buscan entre los demás adolescentes, entre las otras formas de ser adolescente, los enemigos a negar. Ser adolescente también es una forma de reaccionar al trato recibido, una forma de ser en negativo cuando no se puede ser en positivo, una necesidad de diferenciarse de alguien que es peor o que "tiene la culpa" de las propias dificultades*.

DEFINICIONES ADOLESCENTES DE LA ADOLESCENCIA

Siguiendo la imperiosa obligación de escuchar sus argumentos para entenderlos, quisiera finalmente dedicar una pequeña parte a recoger una parte de sus maneras de pensar y sentir la adolescencia. Una etapa de la vida que, en gran medida por influencia nuestra, ya hace tiempo que tienen muy definida. Del conjunto de sus argumentos sobre la etapa que viven destacaremos tres: la experimentación, la necesidad de vivir con intensidad y la complejidad de su condición evolutiva. Aunque tengan futuros posibles e imposibles muy diferentes, aunque convivan y practiquen adolescencias contrapuestas, aunque formen parte de grupos integrados o al margen, la obligación de ser adolescentes les lleva a compartir una buena parte de estos tres rasgos.

SOY UN EXPLORADOR REPRIMIDO

Entre las definiciones más sugerentes de la condición adolescente hemos de destacar la de aquel chico que la describía con la imagen de un *explorador reprimido*. En ella se concentran buena parte de los componentes de lo que, para una parte de los chicos y chicas, supone vivir la adolescencia: el posicionamiento activo, descubridor; la consideración de la realidad que

ahora los rodea como desconocida y atractiva; la presencia de personajes adultos que impiden el descubrimiento y que quieren mantener la aceptación pasiva y la transmisión como formas de incorporarse al mundo.

Esta actitud exploradora tiene diferentes verbos para definirla y, por consiguiente, distintos énfasis. En unos casos es cuestión de *conocer* lo que no se conocía hasta aquel momento. Pero, en otros, de lo que se trata es de *sentir* y *vivir*, son las vivencias y los sentimientos los que son desconocidos. También hay quien la resume con la idea de *descubrir*. Que no se trata de un posicionamiento pasivo queda claro porque con frecuencia la expresión es *probar* y *experimentar*.

El objeto de su actividad exploradora es difuso, a veces es total, a veces muy particular. Se ven a sí mismos descubriendo *el mundo, la vida, todo*, pero también *cosas nuevas, sensaciones nuevas*. Su novedad tiene que ver con que aquello no había aparecido todavía en sus vidas o a que toma otras perspectivas y dimensiones.

Como puede verse en la tabla síntesis que viene a continuación, tampoco se trata únicamente de una actividad exploratoria. Siempre está circunscrita, rodeada de otros parámetros y componentes.

Cómo definirías a un adolescente⁴

"Con ganas de vivir, comienza a entender el sentido de la vida y descubrir que existen más cosas."

"Una persona que está descubriendo la vida y tiene bastante interés para vivirla sin pensar en los peligros que hay y a la más mínima contradicción se rebela."

"Es una etapa en que queremos verlo todo ya y descubrirlo, porque nos damos cuenta de muchas cosas que antes no veías."

"Un/a chico/chica que está creciendo y que tiene ganas de probarlo todo, de ver cosas nuevas e ir a sitios nuevos con gente nueva (...)."

"Actualmente, creo que un adolescente es un/a chico/a que necesita en esta edad descubrir cosas nuevas y tener a su lado a los amigos. Y, a veces, necesita estar solo."

"Somos personas que estamos descubriendo la vida; por esto es normal que nos desbordemos, parece un tópico aquello de que nos sentimos incomprendidos pero es que realmente es así. Tenemos que decidir nuestra vida en una edad muy complicada."

"Un chico que está cambiando diariamente y que está un poco perdido siempre descubriendo cosas nuevas."

Esta perspectiva a veces va acompañada de componentes como la energía y la libertad. Son exploradores con ganas, enérgicos, que incluso no miden sus fuerzas ("un chico o chica que quiere saber más de la vida antes de la cuenta", "...lo quiere probar todo y hacer paridas") o que se ven desbordados por el dinamismo. La ambigüedad de su situación, el contraste entre su pasado y el futuro también aparece y es por ello que alguien los define como "Un proyecto

4. Todos los textos en cursiva o con comillas son transcripciones y traducciones literales de las definiciones hechas por adolescentes de 4º de ESO.

de adulto con ganas de vivir y experimentar". Reclaman, en cualquier caso, ser independientes y libres para descubrir y, si empezáramos hablando de exploradores, hemos de acabar reflejando que también aparecen descripciones como, por ejemplo, ésta: "son como un pájaro enjaulado".

SE TRATA DE VIVIR

El adolescente es fundamentalmente un *vividor*. No es que viva a expensas de los demás (pese a que todavía sean plácidamente dependientes) ni que le dé igual todo lo que pasa a su alrededor. Se trata, en primer lugar, *de un personaje que quiere vivir con intensidad*, aunque el objeto de su intensidad no siempre ni para todos será igual ("una persona enloquecida que disfruta de la vida"). Quiere vivir *la vida* que está descubriendo y lo quiere hacer a tope y sin que nadie se lo complique ni que sea recordándole el futuro ("Vividor, distante, que no se preocupa por el mañana, sólo el hoy y pasarlo bien").

Uno de los efectos de esta tendencia a la intensidad vital, en nuestro mundo *inmediatista* y *presentista*, es la urgencia de vivir al día, vivir sin que se pierda el instante. Complementariamente, la adolescencia se presenta como una extraordinaria oportunidad para esta vida y como una etapa a aprovechar porque desaparecerá.

- "Un chico/a con ganas de vivir la vida a tope que son dos días, alegre y divertido."
- "Vive alocadamente, que es lo que hay que hacer puesto que sólo se vive una vez."
- "Una persona que está en la mejor edad y que ha de disfrutar."

En muchos casos, la concreción de esta vida pasa por los verbos "divertirse", "pasarla bien" y "disfrutar". No siempre está claro su contenido y a buen seguro que no es lo mismo para todos. Pese a esto, la proximidad de los 16 años y el estilo de ocio juvenil dominante hace que muchos y muchas lo concentren en la acción de "salir", con más concreción en ir "de fiesta", en algunos casos en ir a bares o discotecas. Así, un sector de los *vividores* se define como "fiesteros" o "con ganas de marcha".

- "Una persona joven, que tiene ganas de salir, está poco concentrado."
- "Una persona que intenta pasárselo lo mejor posible."
- "Don fiestero, con ganas de vivir la vida."

También aquí parte de la diversión, de la satisfacción, tiene mucho que ver con las compañías. En gran medida no existe satisfacción si no se está con los amigos. *Mayoritariamente se trata de vivir en relación, de conocer gente, de hacer conjuntamente*. No podríamos decir que el adolescente es un personaje solipsista, que disfruta en la soledad. La diversión es hacer y mantener amigos.

- "Ganas de marcha, de hacer amigos y de vivir la vida."
- "Lo definiría como alguien que tiene ganas de divertirse, pasárselo bien y estar con los amigos."

A veces, la definición incorpora la percepción de los límites, sean éstos responsabilidades o imposiciones. La contraposición más patente a su deseo de placer vital o su principio de realidad son los estudios. En unos casos como un elemento más ("Persona que vive en la mejor época y sólo ha de estudiar y disfrutar") en otros, como contraposición de obligaciones ("Una persona que se tiene que divertir pero también estudiar").

Los límites, una vez más, chocan con su necesidad de libertad y están representados en los adultos, especialmente los padres y madres. Para ellos y ellas los adultos nos hemos olvidado de cuando éramos jóvenes y, además, queremos frustrar su necesidad de disfrutar. A la necesidad de pasarlo bien se contraponen la "poca libertad en casa". El primero de los conflictos adolescentes pasa por la discusión por las salidas ("Cuando tienes esta edad quieres salir y comienzan los problemas con los padres." "Juerguero y enfadado con los padres.").

Esta forma de definir la adolescencia en clave de diversión vital, parece bastante universal. Quizá hemos de hablar de componentes de la condición adolescente profundamente difusos y asumidos por buena parte de los chicos y chicas, tanto si es el componente principal como si tan solo es complementario de otros.

Al hablar tanto de los *experimentadores*, como de los *vividores*, como de cualquiera de las otras *etiquetas* descriptoras de la adolescencia, no estamos ni clasificando adolescencias ni cuantificando los diferentes grupos. Hemos hecho una sistematización elemental de aquellos aspectos que los chicos y chicas han puesto en primer lugar al describir la situación que viven. No definen la totalidad de lo que son sino lo que viven con más intensidad y puede servir para una primera aproximación. La presencia de la necesidad de descubrir o de vivir con intensidad está presente en muchos de los chicos y chicas que no han hablado de ellas. Igualmente, aquellos y aquellas que sí hablan de ellas no pueden ser definidos tan solo como experimentadores o vividores.

LA CONDICIÓN ADOLESCENTE

Sus descripciones también podrían servir para redactar un manual de psicología de la adolescencia. La condición adolescente es una realidad evolutiva que les afecta en tanto que personas que se están construyendo, que están en pleno proceso de una nueva personalización, de una nueva construcción de su manera de ser. Las definiciones de adolescencia que aportan incluyen cómo se sienten, cómo piensan sobre sí mismos y mismas, cómo intentan gestionar las contradicciones de su estado.

Hemos hablado de la diversidad adolescente como forma de construirse como diferentes. Ahora, lo que querríamos comentar es cómo ellos y ellas se sienten diferentes. **No existen solo diversas formas de expresar la adolescencia, existen diversas formas de ser, de vivir la adolescencia.** Ellos y ellas se enfadan cuando nosotros los unificamos en un único tipo de grupo, pero, además, insisten en que no todo el mundo vive de la misma forma la situación que están pasando. Para ellos y ellas "cada adolescente es un mundo diferente" y "cada uno tiene su forma de ser". La singularidad no es sólo identitaria, tiene que ver con distintas formas de ir pasando esta etapa de la vida.

Son conscientes que las tensiones evolutivas generan comportamientos diferentes ("Hay varios tipos: pajilleros, porreros, egocéntricos, prepotentes") y que pueden colocarlos en diferentes formas de ser. Saben que a su edad se puede ser "energético, rebelde, animado" pero que también "los hay que son burros". Los estados de ánimo diferentes, el posicionamiento vital variable provoca que tengan presente que no todo el mundo afronta la etapa de la misma manera: "hay algunos que se comerían el mundo y algunos otros están perdidos".

Si algo es *la adolescencia es una moneda de dos caras, una realidad que puede pasar del blanco al negro en un intervalo de tiempo muy breve.* Esto que para las personas adultas que la rodean provoca una especie de perplejidad desesperante, para ellos y ellas es la constatación de una ambigüedad inevitable. Se sienten omnipotentes pero han de reconocer que todavía han de aprender mucho ("creemos que podemos serlo todo y hacerlo todo y no tenemos ni puta

idea de la vida"). De vez en cuando recuerdan, o les recordamos, que existe el futuro pero quieren vivir en el presente ("sólo piensa en el presente y no en el futuro"), deberían pensar "en estudiar para tener un buen futuro pero que sólo piensa en divertirse."

Todo podría ser estupendo pero no todos a su alrededor opinan lo mismo ("una persona que está pasando por un período muy bajo de su vida en que a veces se siente incomprendido"). Por esto, dicen, tienen "temporadas débiles y pasotas" y, dado que no pueden decidir, "pasan de todo". Reconocen que no tienen suficiente poder sobre sí mismos, pero les consuela comprobar que los padres ya lo han perdido ("que no tiene suficiente poder sobre sí mismo pero tampoco sus padres pueden decidir por él").

Pese a las contradicciones, es una forma de ser positiva. "Es genial ser adolescente" y no dejan de ser "como una caja llena de pequeños tesoros". Sólo cabe que las personas adultas entiendan dos cosas: que son rebeldes y por esto "siempre han de tener la última palabra"; que tienen "muchos cambios de humor repentinos y sin motivo". A veces también se encuentran solos, o están inquietos. Esperan de las personas adultas que entiendan que el adolescente es una persona "insegura, con cambios de carácter, que puede estar muy contenta, pero después, sin ningún motivo está triste y deprimida."

Pero esto no quiere decir que no sea una etapa llena de dudas, de incertidumbre. "Hay veces que no sabe lo que le pasa, busca una respuesta y no la sabe. Tienen muchas preguntas sin respuesta... y muchas otras cosas!". A pesar de todo, puede ser una etapa "muy dura y que lo pasamos muy mal, por esto nuestro comportamiento cambia". Es la mejor edad pero "tiene muchos problemas". Podría ser fácil, pero es una etapa difícil "porque es difícil que los demás lo entiendan, y que él lo entienda". Está "aprendiendo y un poco en su mundo" y por esto "comete bastantes errores". Como persona que "todavía no ha decidido cómo quiere ser", acepta definirse como "persona complicada, que comienza a entender el significado de la vida". En cualquier caso, no acepta que "le quieran imponer cosas... ya... que lucha por sus ideas y libertades".

¿Están convencidos de que tan sólo tienen características positivas, que son montón de virtudes? También se definen con etiquetas negativas. No tenemos claro hasta qué punto la visión negativa nace de sus contradicciones, de sus experiencias negativas, o de la incorporación del discurso negativo de una parte de la sociedad adulta que les rodea. Muy probablemente sea una suma interactiva de las dos cosas: la expresión de su malestar con la adolescencia que están viviendo, la interiorización de conflictos y angustias, descripción de las lecturas que los adultos están haciendo de su adolescencia. Estas ambivalencias deben estar pesando cuando definen al adolescente como "rebelde, idiota, inmaduro y muy inocente", pero también como "un idiota que a veces se equivoca de camino".

Están expresando sus dificultades con los padres cuando hablan de sí mismos como "una persona que lo tiene todo y después es una mala persona". Pero se están refiriendo a sus dificultades para construir la personalidad, cuando se consideran un "chulo, sin personalidad, necesidad de ir en grupo" (alguien define esta dependencia del grupo diciendo que son "pegatinos"). Repiten los estereotipos adultos cuando dicen "estamos locos... muy locos" o "...hoy están todos tocados de la cabeza, la mayoría lo prueban todo".

ALGUNAS ESTRATEGIAS ELEMENTALES PARA OCUPARSE DE LOS ADOLESCENTES

LA ADOLESCENCIA MÁS POSITIVA ES AQUELLA

QUE SE CONSTRUYE POR INTERACCIÓN CON ADOLESCENCIAS DIVERSAS

Todos los datos confirman que ser adolescente de una forma u otra, practicar unas u otras adolescencias, acomodarse mejor o peor a este ciclo vital, a esta realidad socialmente construida depende de los *contextos* que se dan a su alrededor. Están en función de con quién conviven, cómo se interrelacionan, cómo son vividos y tratados. Son adolescentes, de una manera u otra, en función de las posibilidades que tienen de serlo, en función de su origen social, de su entorno social. Dependen para ser de una u otra manera de las dinámicas, las interacciones y las prácticas adolescentes que se producen a su alrededor en estos años de su vida. Finalmente, acaban actuando como adolescentes diversos en función de las respuestas que reciben de las instituciones adultas en las que han de vivir.

Ocuparse de los chicos y chicas adolescentes es en primer lugar una cuestión de cómo se estimula, de cómo se facilita la aparición de distintos entornos, de cómo se valoran socialmente unos u otros contextos, de cómo se niegan o se aceptan determinadas formas de ser, determinadas relaciones entre adolescentes. Esta reflexión afecta muy especialmente a los entornos educativos adolescentes y, de forma muy particular, a la escuela.

La forma que aparece como más útil y positiva para facilitar los procesos de construcción adolescente es la de crear contextos diversificados en los que convivan formas diferentes de estar y practicar la adolescencia. Los climas adolescentes más sugerentes y menos problematizados los hemos encontrado en escuelas en las que se daba una pluralidad de orígenes, una cierta coincidencia con las adolescencias del entorno, una variedad de estilos y culturas familiares, escuelas en las que era posible el ejercicio de una gran diversidad de adolescencias.

La cuestión adolescente es hoy, en gran medida, una cuestión de matriculación y de organización de la escolarización secundaria. En cualquiera de las realidades sociales los procesos de homogeneización de las poblaciones adolescentes de una escuela o un aula y las selecciones por cualquier criterio, resultan factores de conflictualización. Las dinámicas adolescentes se imponen a cualquier pretensión de aislar los aprendizajes, las interacciones limitadas con un tipo solo de adolescencia acaban generando más tensiones en la propia vivencia.

Cualquier institución que se ocupe de los adolescentes debe asumir la diversidad como característica básica. Conocer el repertorio de las formas de ser adolescente que se da en cada momento resulta imprescindible para poder influir, empezando por ayudar a descubrir por qué sienten el atractivo por unos u otros estilos de vida, unas u otras formas de demostrar que existen.

HACE AÑOS QUE LA ADOLESCENCIA ES OBLIGATORIA

La nuestra es una sociedad que, después de unas décadas de adolescencia obligatoria, todavía no sabe qué hacer con sus adolescentes. Las personas adultas no se han acostumbrado mayoritariamente a la presencia inevitable de los adolescentes, mientras que los chicos y chicas han asumido claramente la adolescencia como valor y como etapa importante de sus vidas. Ellos y ellas están adentrados de forma normalizada en un mundo que dominan, sienten, teorizan, practican, viven. A nosotros todavía nos domina la perplejidad y no acabamos de decidir cómo hay que mirarlos, qué sentido tiene lo que hacen, cómo hay que influir en sus vidas. Las personas adultas tenemos dos tareas urgentes que hacer:

- Aceptar socialmente la adolescencia como nuevo ciclo vital universal y, por consiguiente, definir y aceptar colectivamente cuál es su sentido, para qué tiene que servir, cuáles son sus objetivos.
- Considerar la adolescencia una nueva etapa educativa y conocer y compartir las claves

para poder influir positivamente en sus vidas.

El discurso sobre la *comprensión* del adolescente ha de ser construido y aplicado de forma adecuada. Los datos indican que determinadas maneras de describir públicamente la adolescencia facilitan a algunos chicos y chicas argumentos justificativos de cualquiera de sus comportamientos (soy el que soy porque soy adolescente). Pero también que algunas personas adultas lo rechazan porque lo interpretan como formas de permisividad y aceptación universal de todo lo que hacen.

Es perfectamente posible construir la comprensión del adolescente como *comprensión educativa*: saber cómo viven sus adolescencias, sus sentidos, sus contradicciones para relacionarse e influir adecuadamente. La comprensión no es nunca ni tolerancia general ni impunidad. Es un simple acto de realismo por el que se conoce cómo son y cómo se viven, sin renunciar a valorar sus conductas.

El substrato de buena parte de las tensiones con los adolescentes está constituido por la contradicción de vivir una situación de niños a los que se les tiene que proporcionar todo y, al mismo tiempo, rechazar toda clase de tutela; afirmarse como maduros y a la vez no tener que ocuparse de sus vidas (ejercitar prácticas de afirmación juvenil en condiciones de protección infantil). Para la mayoría, la adolescencia es una etapa que vale la pena vivir e intentar influir como adultos en sus procesos de maduración comporta:

- Tener presente que consideran su vida como una buena vida porque hay unas personas adultas que les facilitan todo lo que necesitan. En gran medida reconocen que lo mejor es no tener que hacer lo que hacen los adultos por sobrevivir. Parte del trabajo educativo no puede consistir en pasar factura de lo que hacemos por ellos y ellas, pero sí trabajar la conciencia de los costos humanos que hacen posible su situación.
- También, que su hipervaloración de la adolescencia tiene argumentos razonables al rechazar un mundo adulto envejecido, que pierde la curiosidad y la capacidad de renovación.
- La dependencia, vivida como contradictoria o como interesada según la perspectiva, es fuente de conflictos para una parte significativa de adolescentes, especialmente para aquellos y aquellas que viven su condición con más intensidad.
- La conciencia mutua sobre el período que están viviendo y sobre el mundo en que se están adentrando genera menos tensiones educativas que el intento de mantener el control a partir de la tutela, esperando que maduren.

El estatus contradictorio de la adolescencia y sus consideraciones sobre la felicidad conducen al debate sobre la responsabilidad. Vistos sus argumentos, parece que no tiene ninguna clase de sentido considerar la adolescencia como un estadio de irresponsabilidad general (agudizaría la dependencia feliz y legitimaría cualquier comportamiento). Tampoco parece útil tener unas y no otras responsabilidades (comporta definir áreas en las que pueden adentrarse y áreas de prohibición). La clave pasa por la responsabilidad en todo y para todo, pero practicada de forma distinta a la de los adultos, con intensidades progresivas que conllevan procesos de aprendizaje de la autonomía.



Jaume Funes Artiaga

Psicólogo, educador, periodista
Adjunto para la Infancia y la Adolescencia
del Defensor de Pueblo de Catalunya

La violencia de los adolescentes como reflejo de la sociedad adulta

María José Díaz-Aguado Jalón

Las reflexiones y propuestas que en esta ponencia se presentan han sido desarrolladas a través de una larga serie de investigaciones sobre las condiciones que incrementan o reducen el riesgo de violencia en la adolescencia y cómo prevenir este problema desde la educación. Entre las que cabe destacar:

- a) Los programas de prevención de la violencia desarrollados en colaboración con el Instituto de la Juventud (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2004). Los resultados sobre violencia entre iguales que se incluyen en este texto corresponden a la última de estas investigaciones¹.
- b) Los estudios sobre la prevención de la violencia de género, llevados a cabo con el apoyo del Instituto de la Mujer, a la que corresponden los resultados sobre sexismo que se mencionan más adelante (Díaz-Aguado, Dir., 2002; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001).
- c) Y las investigaciones sobre niños y adolescentes en situación de riesgo social y su desarrollo en distintos contextos (Díaz-Aguado, Dir., 1996; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2001).

LA VIOLENCIA NO FORMA PARTE INEVITABLE DE LA NATURALEZA HUMANA. ES APRENDIDA JUNTO A LA INTOLERANCIA Y AL SEXISMO

Uno de los principales enemigos de la lucha contra toda forma de violencia es la extendida y equivocada creencia de que la violencia forma parte inevitable de la naturaleza humana, como se reconoce en el Manifiesto de Sevilla contra la violencia, adoptado por la UNESCO y al que corresponde el siguiente extracto:

"Algunos mantienen que la violencia y la guerra no cesarán nunca, porque están inscritas en nuestra naturaleza biológica. (...) Asimismo, en otros tiempos se mantenía que la esclavitud y la dominación basados en la raza o el sexo estaban inscritos en la biología humana. Unos cuantos incluso pretendieron poder probarlo. Actualmente sabemos que se equivocaban. (...) La construcción de la paz empieza en la mente de los hombres: es la idea de un mundo nuevo.

1. Los tres libros y un video de esta publicación: *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, son gratuitamente distribuidos por el INJUVE a las instituciones que trabajan en este ámbito, que pueden solicitarlos explicando el objetivo de la solicitud a: foroinjuve@mtas.es. Los tres libros están disponibles a través de internet en: mtas.es/injuve/novedades/prevencionviolencia.htm Y los tres programas de video en la videoteca virtual de ATEI, a través de la dirección www.atei.es, dentro de los "Programas de atención a la diversidad y educación en valores en la escuela actual". También a través de: <http://mariajosediaz-aguado.tk>

Científicamente es incorrecto decir que no se podrá suprimir nunca la guerra porque forma parte de la naturaleza humana. (...) porque la cultura humana nos confiere la capacidad de moldear y transformar nuestra naturaleza de una generación a otra. (...) es incorrecto decir que la guerra es un fenómeno instintivo (...) porque no existe un sólo aspecto de nuestro comportamiento que (...) no pueda ser modificado con el aprendizaje.

En conclusión, proclamamos que la guerra y la violencia no son una fatalidad biológica. Podemos poner fin a la guerra y a los sufrimientos que conlleva. No con esfuerzos aislados, sino llevando a cabo una acción común. Si cada uno de nosotros piensa que es posible, entonces es posible. Si no, no vale la pena ni intentarlo. Nuestros antepasados inventaron la guerra. Nosotros podemos inventar la paz." (Manifiesto de Sevilla contra la violencia, UNESCO)

Como se refleja en el párrafo anterior, lo específico de los seres humanos es su capacidad para crear cultura, reproduciendo o transformando las relaciones sociales de una generación a la siguiente gracias a la educación, el medio básico a través del cual se transmite el bagaje acumulado por las generaciones anteriores a las siguientes, para que éstas puedan hacerlo suyo y mejorarlo. La superación de la violencia debe ser destacada como una parte fundamental de este proceso. Y para conseguirlo es muy importante tener en cuenta que la representación que una persona o un pueblo tiene de la violencia y de sus posibles víctimas, desempeña un decisivo papel en el riesgo de ejercerla o en la posibilidad de prevenirla. El individuo violento suele creer que su violencia está justificada o es inevitable, y se ve a sí mismo cuando la utiliza como un héroe y a la víctima como un ser despreciable e infrahumano, inhibiendo la empatía. Así es más fácil emplear la violencia. La representación de una persona o un colectivo como inferior o como enemigo está estrechamente relacionada con su posible victimización. Conviene tener en cuenta, además, que aunque la violencia no forma parte inevitable de nuestra naturaleza, una vez aprendida y sobre todo cuando se incorpora a la identidad al final de la adolescencia, puede ser mucho más difícil de erradicar que si se interviene antes. Porque también en este caso, e incluso de forma especial, prevenir es mucho mejor que curar.

Como se analiza en el *Manifiesto de la UNESCO*, para preparar la violencia nuestros antepasados tuvieron que inventar otros productos culturales, que se han transmitido de generación en generación, como la intolerancia, creando una imagen del enemigo que inhibe la empatía, y a la que habría que añadir el sexismo, que llevó a concentrar el entrenamiento para la violencia en los hombres, a los que adiestraron a inhibir la empatía, a no llorar, a no reconocer su debilidad; y entrenando a las mujeres para las actividades más sacrificadas y rutinarias, necesarias para la supervivencia del propio grupo (que sería imposible llevar a cabo con el entrenamiento de aquellos). Dividieron, así, el mundo en dos espacios: el público, reservado exclusivamente para los hombres y el privado, el único en el que podía transcurrir la vida de las mujeres.

Dividieron también los valores en femeninos y masculinos. Y además de exigir renunciar a la mitad de los valores, obligaron a identificarse con la mitad de los problemas: a los hombres con la violencia, la falta de empatía, la tendencia al dominio y al control absoluto de los demás; y a las mujeres con la debilidad, la sumisión y la pasividad. Para superar la violencia a la que esta división del mundo conduce es preciso crear las condiciones que nos permitan aspirar a la totalidad de los valores, haciendo posible que nadie tenga que identificarse con problemas como el control absoluto o la sumisión.

LA RELACIÓN DE LOS Y LAS ADOLESCENTES CON LA VIOLENCIA

La mirada de los adultos sobre la violencia de los adolescentes suele oscilar entre su exageración, originada con cierta frecuencia ante las noticias divulgadas por los medios de comunicación sobre casos extremos, y la tendencia a mirar para otro lado, ignorando o negando la existencia de un problema que crece debido a dicha ignorancia.

Una primera aproximación para delimitar hasta qué punto afecta la violencia a los y las adolescentes pueden proporcionarla los resultados obtenidos a través de las encuestas de ámbito nacional realizadas sobre la situación de la juventud. En la realizada por el INJUVE en 2003 sobre este tema se encuentran, por ejemplo, los siguientes resultados:

- 1) **Como espectadores.** La mayoría de los jóvenes (el 81%) considera que la violencia está bastante o muy extendida en nuestra sociedad, creencia más frecuente entre las chicas. Los espacios de ocio son el entorno en el que perciben más violencia, especialmente entre los 15 y los 24 años.
- 2) **Cómo víctimas.** La mayoría de los jóvenes (el 62%) declara no haber sido nunca víctima de la violencia. Entre quienes responden afirmativamente, destacan los que mencionan agresiones físicas (el 34%) en mayor medida que las psicológicas o emocionales (el 13%), probablemente por la mayor facilidad para reconocer y recordar aquéllas. De los distintos tipos de violencia por los que se pregunta, el más frecuente es la "agresión física por compañeros de escuela o trabajo", que dice haber sufrido un 18%. Los chicos son víctimas de este tipo de violencia en una proporción de más de dos a uno respecto a las chicas. El conjunto de los resultados obtenidos sugiere que son las relaciones con los compañeros en la escuela secundaria el lugar en el que se sufren más situaciones como víctima.
- 3) **Como agresores.** La mayoría (el 79%) declara no haber participado nunca en las acciones violentas por las que se pregunta, y un 18% reconoce haber ejercido agresiones físicas, sobre todo en la escuela o con los amigos. La participación de los chicos es muy superior (tres veces más frecuente) a la de las chicas.

Estos resultados van en la dirección de los obtenidos en la mayoría de los estudios llevados a cabo sobre este tema, y en ellos se refleja que:

- El papel más frecuente que los adolescentes desempeñan en situaciones de violencia es el de espectadores, y en mucha menor medida el de víctimas y el de agresores.
- En los tres casos, los porcentajes suelen ser más elevados en la adolescencia que en edades anteriores, y tienden a descender después de la adolescencia y sobre todo después de los 24 años.
- Los chicos ejercen la violencia con mucha mayor frecuencia que las chicas.
- La relación con los iguales en la escuela es el escenario más frecuente de la violencia en la adolescencia, aunque su visibilidad es mayor en el ocio. En ambos casos, la violencia parece estar estrechamente relacionada con la fuerte necesidad que existe en dicha edad de sentir que se forma parte de un grupo.

LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES Y LA REPRODUCCIÓN DEL MODELO DOMINIO-SUMISIÓN

En la última década se ha incrementado considerablemente la toma de conciencia respecto a un problema que es tan viejo y generalizado como la propia escuela tradicional y que puede ser destacado como prototipo de la reproducción de la violencia por parte de los adolescentes: el acoso entre iguales. Los resultados obtenidos en los estudios científicos realizados sobre su incidencia reflejan que, a lo largo de su vida en la escuela, todos los escolares parecen tener contacto con este tipo de violencia: como víctimas, agresores o espectadores, la situación más frecuente.

Para prevenir la violencia entre adolescentes es preciso no minimizar su gravedad en ninguna de sus manifestaciones, pero sin confundir tampoco problemas de gravedad y frecuencia muy diferente, diferenciando la agresión (física o psicológica) que puntualmente un adolescente

puede sufrir o ejercer en un determinado momento, de la repetición y agravamiento de dichas agresiones dentro de un proceso al que llamamos acoso, término utilizado como traducción de *bullying* (derivado de *bull*: matón), y con el que se denomina a un proceso que:

- 1) Suele implicar diversos tipos de conductas: burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos...
- 2) No se limita a un acontecimiento aislado, sino que se repite y prolonga durante cierto tiempo. Razón por la cual se produce en contextos, como la escuela, el barrio o el trabajo, que obligan a las personas a encontrarse con frecuencia y durante un período de tiempo de cierta duración.
- 3) Provocado por un individuo (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación.
- 4) Y que se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

Uno de los objetivos del estudio que hemos llevado a cabo (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004) en 12 centros de secundaria de la Comunidad de Madrid, con 826 adolescentes, de edades comprendidas entre los 13 y los 20 años, es comparar la violencia entre iguales en los dos contextos más relevantes respecto a este problema: la escuela y el ocio. Entre sus principales resultados cabe destacar que en el ocio, los adolescentes declaran vivir menos situaciones de agresión entre iguales que en la escuela, con la excepción de las coacciones con amenazas o con armas, en las que sucede lo contrario. Las frecuentes situaciones de exclusión y humillación que se producen en la escuela parecen estar en el origen de la orientación a la violencia de los adolescentes que la ejercen en ambos contextos. Conviene tener en cuenta, además, que existen grandes variaciones respecto al porcentaje de adolescentes que participan de la violencia escolar en función de la forma de evaluar dicha situación.

Cuando sólo se considera la participación en situaciones específicas los porcentajes son muy elevados, situándose, por ejemplo, en torno al 37% el de los que declaran sufrir insultos o el 44% el de los que reconoce insultar a otros (cuando se suman las distintas frecuencias de respuesta: a veces, a menudo o muchas veces). Mientras que al intentar distinguir, a través de análisis de cluster, a aquéllos que se encuentran en una situación de especial gravedad, teniendo en cuenta la globalidad de las situaciones por las que se pregunta, los porcentajes se sitúan en el 2,9%, para las víctimas, y el 1,5% para los agresores.

Características de los agresores

Entre las características observadas con más frecuencia en los alumnos que acosan a sus compañeros destacan las siguientes (Olweus, 1993 Pellegrini et al., 1999; Salmivalli, 1999; Schwartz et al., 1997): una situación social negativa, aunque tienen algunos amigos que les siguen en su conducta violenta; una acentuada tendencia a abusar de su fuerza (suelen ser físicamente más fuertes que los demás); son impulsivos, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y bajo rendimiento, problemas que se incrementan con la edad; tienen dificultad de autocrítica; en relación a lo cual cabe considerar el hecho observado en varias investigaciones al intentar evaluar la autoestima de los agresores, y encontrarla media o incluso alta. Entre los principales antecedentes familiares suelen destacarse: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, y especialmente por parte de la madre, que manifiesta actitudes negativas o escasa disponibilidad para atender al niño; y fuertes dificultades para enseñar a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico.

En el estudio que hemos realizado con adolescentes (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004) también se refleja que los agresores tienen menor disponibilidad de estrategias no violentas de resolución de conflictos, detectando, además, las siguientes carencias en torno a las cuales convendría orientar también la prevención de este problema:

- 1) Están más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia y la intolerancia en distinto tipo de relaciones, incluidas las relaciones entre iguales, manifestándose también como más racistas, xenófobos y sexistas. Es decir que tienden a identificarse con un modelo social basado en el dominio y la sumisión.
- 2) Tienen dificultades para ponerse en el lugar de los demás. Su razonamiento moral es más primitivo que el de sus compañeros, siendo más frecuente entre los agresores la identificación de la justicia con "hacer a los demás lo que te hacen a ti o crees que te hacen", orientación que puede explicar su tendencia a vengar reales o supuestas ofensas. Y se identifican con una serie de conceptos estrechamente relacionados con el acoso escolar, como los de chivato y cobarde, que utilizan para justificarlo y mantener la conspiración del silencio que lo perpetúa.
- 3) Están menos satisfechos que los demás con su aprendizaje escolar y con las relaciones que establecen con los profesores. Parece existir, en este sentido, una estrecha relación entre la tendencia a acosar a los compañeros y la tendencia a acosar al profesorado, y entre ambos problemas y la percepción de haber sufrido este tipo de situaciones en la relación con los profesores (Mendoza, 2005).
- 4) Son percibidos por sus compañeros como intolerantes y arrogantes, y al mismo como que se sienten fracasados. El conjunto de las características en las que destacan sugiere que cuentan con iguales que les siguen en sus agresiones, formando grupos con disposición a la violencia, en los que parecen integrarse individuos que han tenido pocas oportunidades anteriores de protagonismo positivo en el sistema escolar.
- 5) Su frecuencia es mayor en la adolescencia temprana (13-15 años), en los cursos de Educación Secundaria Obligatoria en los que se experimenta una mayor dependencia del grupo de compañeros, los cursos que suelen resultar más difíciles para el profesorado de secundaria en el contexto evaluado en este estudio (Díaz-Aguado, Dir., 2004).

Los resultados anteriormente expuestos ponen de manifiesto la importancia que tiene erradicar situaciones de exclusión desde las primeras etapas educativas, y favorecer la identificación de los adolescentes con los valores de respeto mutuo, empatía y no violencia, para prevenir el acoso entre escolares.

La situación de las víctimas

Como sucede con la violencia existente en el conjunto de la sociedad, también en la adolescencia con frecuencia el agresor justifica el acoso culpabilizando a la víctima en lugar de sentirse culpable él, viéndose a sí mismo como una especie de héroe o como alguien que se limita a reaccionar ante provocaciones, y a la víctima como alguien que merece o que provoca la violencia. Resulta sorprendente que, con cierta frecuencia, las propias víctimas, e incluso las personas de su entorno, distorsionen la atribución de responsabilidad en una dirección similar a la anterior, exagerando la responsabilidad de la víctima (por haber ido por un lugar determinado o no haber obedecido a la autoridad, por ejemplo), y con ello su sentimiento de culpabilidad, y justificando así, aunque sea indirecta e involuntariamente, al agresor. Esta extendida tendencia a creer que la víctima hizo algo que provocó el acontecimiento sufrido (violencia, o cualquier otro suceso de graves consecuencias) está relacionada con la necesidad que tenemos todos de creer que *el mundo es justo* (Lerner, 1980); hipótesis que nos permite confiar en que los graves

acontecimientos que observamos a nuestro alrededor no nos sucederán. Lo malo de esta tendencia es que puede llevarnos a distorsionar la percepción de dichos acontecimientos, a inhibir la solidaridad con sus víctimas y a reducir nuestra eficacia cuando las intentamos ayudar. Para no contribuir a dicha tendencia, y si por el contrario a su superación, es preciso cuidar de forma especial las descripciones psicológicas o educativas de la situación de la víctima, enfatizando los cambios que es preciso llevar a cabo en la escuela para prevenir y evitando describir las características individuales que incrementan el riesgo con términos que activen la tendencia a culpar a la víctima.

Respecto a la situación de las víctimas, uno de los resultados que sistemáticamente se repite es que suele estar fuertemente aislada, sin amigos, y ser bastante impopular, sufriendo ambos problemas en mayor medida que los agresores. Para explicarlo, conviene tener en cuenta que la falta de amigos puede originar el inicio de la victimización, y que ésta puede hacer que disminuya aún más la popularidad de quién la sufre y su aislamiento (Cowie, 2000; Pellegrini et al., 1999; Salmivalli et al., 1996; Smith et al., 2004). Se ha observado, además, que tener amigos y caer bien protegen contra la victimización. Aunque el carácter protector de los amigos es prácticamente nulo si proceden del grupo de víctimas, probablemente debido a su debilidad para intervenir. De lo cual se desprende que para prevenir la violencia es necesario intervenir con el conjunto del grupo de iguales, favoreciendo el tipo de relaciones entre compañeros que inhibe su aparición.

En el estudio que hemos realizado con adolescentes también se pone de manifiesto la necesidad de mejorar la situación entre compañeros para prevenir el acoso, puesto que cuando se les pregunta qué hacen en dichas situaciones se encuentra que las conductas más frecuentes son, según lo que ellos mismos declaran:

- 1) "intentar cortar la situación cuando hay una relación de amistad con la víctima" (70,6%);
- 2) "intentarlo aunque no exista dicha relación" (45,6%); y
- 3) "pedir ayuda a otra persona distinta de los profesores" (37,5%), sobre todo los amigos.

A pesar de su menor frecuencia, sorprende el elevado porcentaje de adolescentes que al observar la violencia hacia un compañero: "no hace nada aunque cree que debería hacerlo" (17% si se considera desde la categoría a menudo, y 56% si se añade la categoría a veces); "no hace nada, porque no es su problema" (15% y 47% respectivamente); y "se mete con la víctima lo mismo que el grupo" (11% y 31% respectivamente). Lo cual pone de manifiesto la necesidad de favorecer la disponibilidad de otro tipo de respuesta en estas situaciones para erradicar la violencia entre adolescentes.

Pedir ayuda frente a la violencia

Al preguntar a los adolescentes a quien pedirían ayuda si sufrieran el acoso de los compañeros en la escuela se encuentra un dato que refleja las contradicciones que sobre este tema vivimos en la actualidad. En nuestro estudio (Díaz-Aguado, Dir., 2004), el 34,6% de los adolescentes evaluados declara que nunca pediría ayuda al profesorado si sufriera acoso de sus compañeros, para justificarlo suelen aludir a que "los profesores de secundaria están para enseñarte no para resolver tus problemas", aunque matizan que "sí pedirían ayuda a un profesor que diera confianza". Respuestas que reflejan la necesidad de adaptar el papel del profesorado para incrementar su eficacia educativa así como la ayuda que pueden proporcionar en la prevención de la violencia.

Las respuestas de los adolescentes al preguntarles qué hacen los profesores cuando se producen agresiones entre escolares, reflejan que el profesorado intenta ayudar, pero que a veces

no se entera o no sabe impedirla. Conviene destacar que la mayoría valora favorablemente la posibilidad de contar con algún profesor cuando surge la violencia entre iguales, haciendo referencia a profesores que transmiten confianza y disponibilidad para ayudar.

Para comprender la dificultad de los adolescentes para pedir ayuda a los adultos, incluidos su madre y su padre, conviene tener en cuenta, también, que su necesidad de autonomía y de integración entre compañeros, suponen un drástico cambio respecto a los esquemas de la infancia en este ámbito. Puesto que mientras el niño reclama la ayuda de los adultos en situaciones amenazadoras, el adolescente no sólo no la busca sino que suele incluso rechazarla, al interpretarla de forma muy negativa, especialmente si activa categorías que siguen contribuyendo a la conspiración del silencio que rodea a la violencia, como las de *cobarde* y *chivato*.

Esta tendencia del adolescente a rechazar la ayuda de los adultos puede originar una gran incertidumbre en quienes tienen la responsabilidad de su educación, que responden a veces con una retirada excesivamente brusca de su apoyo y atención, privándole así de condiciones protectoras necesarias para su desarrollo, que conviene promover activamente para detectar y prevenir situaciones destructivas desde sus inicios.

Características de la escuela tradicional y violencia

Para comprender las condiciones de riesgo y de protección respecto a la violencia que pueden existir en el conjunto del sistema escolar conviene recordar que la escuela tradicional, definida y extendida a través de la Revolución Industrial, se ha basado en tres principios, que parecen ser insostenibles hoy: la negación de la diversidad, cuya máxima expresión era la orientación de la educación en torno a un alumno medio que nunca existió, y que excluía a quien no podía adaptarse a dicha referencia, la obediencia incondicional al profesorado, y el *currículum* oculto, en función del cual se definían los papeles de profesor, alumno, compañero y algunas normas, no explícitas, de respuesta a los conflictos, basadas en el dominio y la sumisión, que entran claramente en contradicción con los valores que la escuela explícitamente pretendía construir.

En apoyo de la importancia que las condiciones anteriormente mencionadas pueden tener como condiciones de riesgo de acoso entre iguales, cabe señalar tres de las características de la escuela tradicional que han sido destacadas como condición de riesgo en los estudios que sobre este problema se han llevado a cabo durante la última década:

- **La tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales**, considerándolas como inevitables, sobre todo entre chicos, o como problemas que deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan, para hacerse más fuertes, para "curtirse". Como reflejo de lo que se sigue transmitiendo a los adolescentes, en este sentido, cabe destacar los porcentajes de acuerdo que manifiestan respecto a las siguiente creencia de justificación de la violencia: "Si no devuelves los golpes que recibes, los demás pensarán que eres un cobarde": en la que el 37,6% está algo, bastante o muy de acuerdo.
- **La insuficiencia de la respuesta que la escuela tradicional suele dar cuando se produce la violencia entre escolares**, que deja a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de la situación y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito.
- **El tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad actuando como si no existiera**. En función de lo cual puede explicarse que el hecho de estar en minoría, ser percibido como diferente, no coincidir con el estereotipo sexista tradicional, tener un problema, o destacar por una cualidad envidiada, incrementa la probabilidad de ser elegido como víctima de acoso (a través de motes, aislamiento...).

LA REPRODUCCIÓN DEL SEXISMO Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO

En los últimos años se han producido avances espectaculares hacia la igualdad entre hombres y mujeres, que suelen ser especialmente significativos en la juventud, superando con ellos una de las principales condiciones que subyace a la violencia de género. Aunque paradójicamente se ha incrementado una de sus manifestaciones más extremas, a través de las cuales se intentan mantener las formas de dominio tradicional.

Como reflejo de lo que la sociedad espera sobre este tema cabe destacar los resultados obtenidos por el CIS en el estudio 2558 (marzo de 2004), en el que el 96% de las personas entrevistadas se manifiesta de acuerdo con que "enseñar a los jóvenes el respeto mutuo" es una medida útil para luchar contra la violencia de género, destacando como la medida que genera un mayor porcentaje de acuerdo. Hasta el punto de poderse detectar cierta tendencia a creer que puede bastar el mero relevo generacional para erradicar esta forma de violencia. ¿Podemos confiar en que así suceda?

Para responder a esta pregunta cabe considerar, en primer lugar, los resultados obtenidos en la macroencuesta llevada a cabo por el Instituto de la Mujer (1999), basada en 20.552 entrevistas a mujeres de más de 18 años, a partir de la cual se concluye que el 14.2% de las mujeres son víctimas de la violencia doméstica, y que esta situación desciende muy poco entre las mujeres más jóvenes, puesto que:

- El 4.2% de las mujeres españolas declara haber sido víctima de malos tratos durante el último año, por alguna de las personas que conviven en su hogar o por su novio. Y cuando se consideran solamente a las mujeres de edades comprendidas entre los 18 y los 29 años, esta cifra se sitúa en un 3.8%.
- Una de cada diez mujeres españolas, aun estando incluidas en alguna de las situaciones consideradas como maltrato, no se reconocen o no se declaran como víctimas de dicha situación. Nuevamente la cifra es respecto a las mujeres jóvenes muy aproximada, aunque ligeramente inferior. Datos que reflejan que la violencia contra la mujer en la pareja comienza desde la juventud.

Con el objetivo de conocer hasta qué punto han superado los adolescentes el sexismo y la violencia con la que se relaciona, llevamos a cabo un estudio (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001) en el que participaron un total de 480 adolescentes, procedentes de 4 Institutos de Educación Secundaria de Madrid, con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años. Estudio que nos permitió llegar, entre otras, a las siguientes conclusiones (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001):

1. **El sexismo y la justificación de la violencia se sigue reproduciendo en ellos mucho más que en ellas.** Puesto que el porcentaje de rechazo a las creencias que lo expresan se sitúa en las adolescentes entre el 70% o el 98%, mientras que en ellos entre el 43% o el 86%. De lo cual se deduce la necesidad de orientar la prevención de forma que pueda ayudar a superar la especial resistencia al cambio que se observa en los chicos respecto a estos problemas.
2. **La tendencia a justificar el sexismo y la violencia de género está estrechamente relacionada con la tendencia a justificar en general la violencia, la exclusión y la intolerancia.** Por eso, la prevención de estos problemas debe orientarse de forma integral, favoreciendo un rechazo general a toda forma de violencia e incluyendo un tratamiento específico de sus principales manifestaciones, como la violencia de género, la violencia entre iguales y la violencia contra grupos que se perciben diferentes. Conviene tener en cuenta, además, que entre los chicos algunas de las creencias que justifican la

agresión en la relaciones cotidianas, “cuando alguien te ha quitado lo que era tuyo” o “te ha ofendido” cuentan con un alto nivel de aceptación (uno de cada tres chicos está de acuerdo con dichas creencias, cifra que baja al 3% en el caso de las chicas).

3. **El rechazo al sexismo y a la violencia aumenta cuando también lo hace el tiempo dedicado a actividades de tipo intelectual** (estudiar, leer...), y disminuye con el tiempo dedicado a otro tipo de actividades que parecen ser poco compatibles con aquéllas.
4. **La información que los/as adolescentes tienen sobre este tema procede sobre todo de los medios de comunicación.** La mayoría manifiesta cierta comprensión (aunque sea incompleta e imprecisa) de conceptos muy habituales en los medios referidos a la violencia, como son los relacionados con: el acoso sexual o la violencia específica que se ejerce contra la mujer por el hecho de ser mujer. Se observa, sin embargo, una influencia muy escasa en este tema de las materias estudiadas en la escuela, puesto que desconocen en general, por ejemplo, el origen histórico de dichos problemas.

¿Cómo explicar que la superación del sexismo entre los adolescentes sea mucho menor de lo esperable y que la escuela parezca influir tan poco? Para explicar estos resultados, conviene tener en cuenta que reconocer la importancia de la educación en este ámbito no parece ser suficiente para trasformarlo en la práctica. Porque, ¿dónde ha podido aprender el profesorado a modificar los esquemas educativos que han conducido a la situación actual?, ¿dónde ha podido adquirir habilidades para tratar un problema que todavía parece seguir siendo tabú? El estudio realizado sobre las medidas adoptadas en la Unión Europea sobre este tema (Díaz-Aguado, Martínez Arias e Instituto de la Mujer, 2002) refleja, en este sentido, un desfase generalizado entre las expectativas que la sociedad europea tiene de lo que debe hacer el profesorado y los medios que le da para conseguirlo. Desfase que debe ser destacado como una de nuestras contradicciones actuales y origen de la dificultad que supone su trabajo. Superar este desfase entre objetivos y medios debe ser destacado como un objetivo prioritario para hacer de la escuela el escenario en el que se interrumpe la tendencia a la reproducción de la violencia.

MECANISMOS Y CONDICIONES DE REPRODUCCIÓN DE LA VIOLENCIA

TRAYECTORIAS E INTERACCIONES QUE CONDUCEN A LA VIOLENCIA. EL ENFOQUE EVOLUTIVO-ECOLÓGICO

Para comprender por qué se produce la violencia conviene tener en cuenta que en este proceso influyen múltiples condiciones, que van mucho más allá de la mera copia de un patrón de comportamiento, y que es preciso analizarlas desde una perspectiva evolutiva, comprendiendo cómo son las trayectorias que conducen a la violencia y a la exclusión, dos problemas estrechamente relacionados, que no pueden entenderse si no es en términos de la interacción que el individuo establece con los distintos escenarios en los que transcurre su vida y a distintos niveles. Cuando se analiza cada caso de violencia desde esta perspectiva, suelen encontrarse múltiples condiciones de riesgo y escasas o nulas condiciones protectoras en cada nivel y desde edades tempranas.

Los estudios llevados a cabo en los últimos años sobre las trayectorias vitales que incrementan el riesgo de violencia y exclusión encuentran suficiente evidencia que refleja una acentuada tendencia a la reproducción intergeneracional de dichos problemas (Serbin y Karp, 2004), y que para prevenirla se debe intervenir lo antes posible (sin esperar a la adolescencia) desde una doble perspectiva:

- 1) **La perspectiva evolutiva**, analizando las peculiares condiciones de riesgo y de protección que pueden existir en cada momento evolutivo en función de las tareas vitales básicas y las oportunidades para superarlas. La comprensión de dichas tareas es de gran utilidad para adecuar la intervención a cada edad, ayudando a desarrollar las habilidades críticas de dicho periodo, reforzando logros conseguidos y compensando deficiencias que se hayan podido producir en edades anteriores. En función de lo cual se propone que la prevención debe fortalecer cuatro capacidades básicas, que permitan al individuo: establecer vínculos de calidad, alternativos a la violencia; desarrollar el *empowerment* y la capacidad para desarrollar proyectos propios; integrarse en grupos de iguales constructivos; y establecer una identidad propia que le ayude a encontrar un lugar en el mundo sin reproducir la violencia ni la exclusión.
- 2) **La perspectiva ecológica**, sobre las condiciones de riesgo y de protección en los múltiples niveles de la interacción individuo-ambiente, a partir de la cual diseñar la prevención con actividades destinadas a optimizar tanto el ambiente como la representación que de él y de sus posibilidades tiene el individuo, incluyendo los escenarios en los que transcurre su vida (familia, escuela, de ocio...), las conexiones entre dichos escenarios, los medios de comunicación, y el conjunto de creencias y estructuras de la sociedad que incrementan su riesgo. Porque conviene no olvidar que son dichas creencias y estructuras, y sus contradicciones respecto a la violencia y la exclusión, la causa más generalizada y permanente de la violencia de los adolescentes, un *reflejo de las contradicciones de la sociedad adulta* respecto a dichos problemas, expresadas con la radicalidad de quien ha dejado la infancia pero no se ha incorporado todavía a la edad adulta.

LA REPRODUCCIÓN INTERGENERACIONAL A TRAVÉS DE LOS MODELOS Y EXPECTATIVAS BÁSICOS APRENDIDOS EN LA FAMILIA

A partir de las relaciones que el niño establece desde el comienzo de su vida con las personas encargadas de su cuidado, construye los modelos en los que incluye tanto lo que se puede esperar de los demás como de uno mismo; modelos que desempeñan un decisivo papel en la regulación de su conducta y en su forma de responder al entorno.

Los modelos basados en la empatía y la solidaridad, la antítesis de la violencia, tienen su origen en relaciones seguras, con adultos que proporcionan apoyo afectivo de calidad, y manifiestan sensibilidad empática. La seguridad proporcionada desde estas primeras relaciones permite al niño desarrollar expectativas positivas de sí mismo y de los demás, que le ayudan a: aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades con eficacia, obtener la ayuda de los demás o proporcionársela. En algunos casos, sin embargo, el niño aprende que no puede esperar cuidado ni protección, desarrolla una visión negativa del mundo y se acostumbra a responder a él con retraimiento y violencia. Tendencias que reducen considerablemente su capacidad de adaptación a la adversidad, ante la que aprende a comportarse de tal manera que genera más adversidad. Problemas que suelen ir en aumento al obstaculizar el resto de las relaciones que se establecen. Y que suelen representar el comienzo de la reproducción de los problemas existentes en las personas encargadas de cuidarle.

La adolescencia es una etapa de gran relevancia para cuestionar los modelos y expectativas básicos a los que el individuo ha podido estar expuesto, debido a su capacidad de introspección y al creciente interés que en ella surge sobre uno/a mismo/a. Para favorecer la superación de los esquemas que conducen a la violencia conviene recordar que la transmisión intergeneracional de los modelos que conducen a la violencia no es inevitable. Los estudios realizados, en este sentido, encuentran que los adultos que fueron maltratados en su infancia que no reproducen el problema con sus hijos (el 70%) difieren de los que sí lo hacen (el 30%) por una serie

de características que pueden, por tanto, ser desarrolladas para romper el ciclo de la violencia y prevenir así su transmisión: 1) el establecimiento de vínculos afectivos no violentos, que proporcionan experiencias positivas acerca de uno mismo y de los demás y contribuyan a desarrollar la confianza en uno mismo y en los demás; 2) la conceptualización de las experiencias de violencia sufridas como tales, reconociendo su inadecuación y expresando a otras personas las emociones que suscitaron (cuando, por el contrario, dichas experiencias se justifican conceptualizándolas como disciplina el riesgo de reproducirlas aumenta); 3) el compromiso explícito de no reproducir la violencia que se ha sufrido y 4) el desarrollo de habilidades que permitan afrontar el estrés con eficacia, resolver los conflictos sociales de forma no violenta y educar adecuadamente a los hijos. Por otra parte, el riesgo de la violencia familiar aumenta cuando el nivel de tensión y dificultad con el que se enfrenta la familia supera a su capacidad para afrontarlo de forma positiva así como cuando la familia se encuentra gravemente aislada del resto de la sociedad en la que se encuentra. De lo cual se deduce que la mejora de las condiciones de la vida familiar es una medida fundamental en la lucha contra la violencia doméstica.

Los estudios que hemos realizado con adolescentes (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001) reflejan que un adecuado conocimiento de las pautas que se describen a continuación, sobre cómo se inicia y evoluciona la violencia de género en la pareja, puede contribuir a prevenirla, al alertar a las posibles víctimas sobre el riesgo que pueden implicar las primeras fases y favorecer la incorporación del rechazo a la violencia en la propia identidad, en una edad de especial relevancia, puesto que en ella comienzan a establecerse las primeras relaciones de pareja:

- 1) **La violencia no tarda mucho en aparecer.** En un principio la víctima cree que podrá controlarla. En esta primera fase la violencia suele ser de menor frecuencia y gravedad que en fases posteriores. A veces comienza como abuso emocional: coaccionando para llevar a cabo acciones que no se desean, obligando a romper todos los vínculos que la víctima tenía antes de iniciar la relación (con amigas, trabajo, incluso con la propia familia de origen...) y lesionando gravemente su autoestima cuando no se conforma al más mínimo deseo del abusador. La víctima responde intentando acomodarse a dichos deseos para evitar las agresiones, que suelen hacerse cada vez más graves y frecuentes, pasando, por ejemplo, a incluir también agresiones físicas.
- 2) **Suele existir un fuerte vínculo afectivo.** La mayor parte de los agresores combinan la conducta violenta con otro tipo de comportamientos a través de los cuales convencen a la víctima de que la violencia no va a repetirse; alternando dos estilos opuestos de comportamiento, como si fuera dos personas diferentes. En algunas investigaciones se compara esta mezcla de personalidades con la del personaje literario *Jekyll y Mr. Hide*, mencionando que la víctima se enamora del segundo creyendo que va a lograr que desaparezca el primero. En estas primeras fases, una de las principales razones para que la víctima permanezca con el agresor es la existencia del vínculo afectivo junto a la ilusión de creer que la violencia no se va a repetir.
- 3) **Cuando el vínculo afectivo no es suficiente surgen las amenazas.** En las fases más avanzadas, el agresor amenaza a la víctima con agresiones muy graves si llega a abandonarle, amenazas que pueden hacer temer, incluso, sobre la seguridad de los hijos o de otros familiares.

LAS CONTRADICCIONES EN LA DISCIPLINA COMO CONDICIÓN DE RIESGO

Recientemente, el Consejo de Europa nos ha vuelto a recordar que la prohibición del castigo físico puede ayudar a erradicar la violencia. Los resultados obtenidos en los estudios científicos también lo confirman, encontrando como uno de sus principales antecedentes el empleo en la familia de una disciplina muy coercitiva y contradictoria, en la que se combina el castigo físico, en determinadas ocasiones, con la permisividad respecto a la violencia, en otras.

En el barómetro de marzo de 2004, realizado por el CIS, se encuentra que el 55% de las personas entrevistadas expresaron compartir la creencia según la cual es necesario para educar a los niños "pegarles un azote o una bofetada algunas veces (52%) o muchas veces" (el 3%). El mismo porcentaje que encontramos en nuestro estudio con adolescentes (Díaz-Aguado, Dir., 2004), respecto a la frase: "A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a los hijos para que éstos aprendan". Para explicar esta sorprendente coincidencia conviene tener en cuenta que en la adolescencia temprana suele producirse una mayor justificación de la violencia que en edades anteriores y posteriores.

Como reflejo de las diferencias existentes respecto a este tema cabe recordar los resultados obtenidos (Juste y Morales, 1998) en la *Encuesta Nacional de Actitudes y Opiniones de los españoles sobre el maltrato infantil dentro del ámbito familiar*, basada en 3.500 entrevistas a mayores de 18 años, en la que se observa que:

- 1) En general, parece haber aumentando respecto a otras épocas la consideración del diálogo como la base más adecuada para enseñar a los niños a respetar límites. Aunque, todavía la creencia de que es necesario en determinadas ocasiones "pegar a los niños" o "darles un buen bofetón para mantener la disciplina" es aceptada por un porcentaje alarmante de personas. Claramente en desacuerdo con la primera creencia se pronuncia el 31% de los entrevistados (para los que no hay que pegar a los niños nunca); y respecto a la segunda el 50.7% (en desacuerdo con la necesidad de dar un buen bofetón).
- 2) Existen importantes diferencias en función de la edad de los entrevistados en las dos creencias anteriormente mencionadas. La opinión mayoritaria (61.4%) entre los mayores de 25 años lleva a justificar el castigo físico. Mientras que entre los jóvenes, menores de 25, la opinión mayoritaria (entre el 61% y el 62%, según la pregunta) expresa su desacuerdo con dicha necesidad.
- 3) La justificación del castigo físico parece estar relacionada con su uso. El 33% de los padres entrevistados reconoce haber reaccionado ante conflictos graves: pegando una bofetada o un azote. Frente al 65% que manifiesta no haber reaccionado así casi nunca o nunca.

La interpretación de los datos obtenidos en esta encuesta sugiere que la población española, y especialmente la juventud, rechaza en mayor grado que en épocas anteriores la educación autoritaria y el castigo físico, pero sigue justificándolo y utilizándolo en conflictos graves debido probablemente a la falta de alternativas eficaces para enseñar a los niños y a los adolescentes en dichas situaciones. Desarrollar estas alternativas debe ser destacado como un objetivo básico para superar las contradicciones respecto a la violencia desde la educación familiar, una de las condiciones que incrementa su riesgo de forma general.

Para mejorar la eficacia de la disciplina tanto en la familia como en la escuela, objetivo destacado repetidamente en los últimos años como lo más difícil de la educación actual, conviene tener en cuenta que la eficacia de la disciplina mejora cuando:

- 1) Las normas están claramente definidas, los adultos se comportan coherentemente con ellas y los/as adolescentes participan activamente en la definición de las normas y en el establecimiento de lo que deberán hacer si no las respetan.
- 2) La eficacia de las normas se reduce cuando las transgresiones graves quedan impunes, puesto que la impunidad es interpretada como un apoyo implícito a la violencia. Por eso, la permisividad la incrementa de forma considerable. La disciplina debe ayudar a prevenir, en estos casos, la tendencia que a veces tienen los adolescentes cuando se comportan de forma violenta a verse como héroes, dejando claro que dichas conductas son inaceptables.

- 3) La disciplina debe favorecer cambios cognitivos, emocionales y conductuales. Los adolescentes con tendencia a la violencia antisociales suelen tener: dificultades para comprender las consecuencias que su conducta produce en los demás; distorsiones emocionales que les impiden sentir empatía y les llevan a culpar a la víctima de su propia violencia; y falta de habilidades para afrontar la tensión y resolver los conflictos de forma no violenta. Los procedimientos de disciplina deberían contribuir a superar estos tres tipos de deficiencias, ayudándoles a ponerse en el lugar de las personas a las que han podido dañar, a entender por qué deben cambiar, arrepentirse de la violencia, intentar reparar el daño originado y desarrollar alternativas constructivas para no volver a recurrir a dicho comportamiento en el futuro en situaciones similares. La eficacia educativa de la disciplina mejora cuando estos componentes —cognitivos, emocionales y conductuales— son integrados con coherencia dentro de un proceso global.
- 4) El respeto a los límites mejora cuando se aprenden alternativas. La conducta violenta de los adolescentes suele ser utilizada para responder a determinadas funciones de tipo psicosocial. Por eso, para evitar que esta conducta aparezca o se repita conviene analizar siempre qué función ha podido cumplir y cómo desarrollar alternativas tanto en el individuo como en el contexto.
- 5) La disciplina debe ayudar a ponerse en el lugar de aquéllos a los que se ha hecho daño. Uno de los motores más importantes del desarrollo socio-emocional es la tendencia a sentir empatía hacia los demás y la capacidad para ponernos en su lugar. Capacidad que representa una condición necesaria para la resolución de los conflictos de forma no violenta. Conviene recordar, en este sentido, que la mayoría de los conflictos que experimentamos implican, en mayor o menor grado, a varias personas y con gran frecuencia diversas perspectivas que es necesario considerar. Por eso para enseñar a comprender y resolver los conflictos de forma inteligente y justa conviene estimular el desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas.

LA REPRODUCCIÓN DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA

Los estudios longitudinales realizados en los últimos años observan una fuerte continuidad intergeneracional en una serie de condiciones que pueden ser consideradas como exclusión social: pobreza, graves dificultades para mantenerse en el empleo, prisión... (Serbin y Karp, 2004). Dicho en otras palabras, que el hecho de nacer en una familia que sufre dichas situaciones incrementa considerablemente el riesgo de reproducirlas en la propia trayectoria vital, observándose también que la reproducción puede interrumpirse a través de dos tipos de condiciones protectoras: una adecuada educación familiar (con figuras adultas de referencia implicadas en la educación, apoyo afectivo y disciplina consistente e inductiva) y una buena adaptación escolar.

Desde los primeros estudios longitudinales sobre el origen de la violencia, se ha observado continuidad entre determinados problemas relacionados con la exclusión, tal como se manifiesta en la escuela desde los 8 ó 10 años de edad, y el comportamiento violento en la juventud y en la edad adulta. Según dichos estudios, los adultos violentos se caracterizaban a los 8 años por: ser rechazados por sus compañeros de clase; llevarse mal con sus profesores; manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; expresar baja autoestima; tener dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas; falta de identificación con el sistema escolar; y abandonar prematuramente la escuela.

Los resultados obtenidos en nuestras investigaciones con estudiantes de secundaria sugieren también que la exclusión social puede estar en el origen de su identificación con la violencia y

la intolerancia (Díaz-Aguado, Dir, 1996). Una de las evidencias más significativas, en este sentido, procede del estudio comparativo realizado para elaborar los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, y llevado a cabo con 601 jóvenes (entre 14 y 20 años), en el que observamos que los jóvenes que se identificaban con dichos problemas (intolerancia y violencia) se diferenciaban, además, del resto de sus compañeros y compañeras de clase, por: razonar en situaciones de conflictos entre derechos de forma más primitiva (más absolutista e individualista); justificar la violencia y utilizarla con más frecuencia; llevarse mal con los profesores; ser rechazados por los otros chicos y chicas de la clase, y ser percibidos como agresivos, con fuerte necesidad de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con dificultad para comprender la debilidad de los demás. Perfil que refleja como causas posibles de la intolerancia y la violencia la dificultad para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye.

EXCLUSIÓN DE GRUPOS DE IGUALES CONSTRUCTIVOS E IDENTIDAD NEGATIVA

Como reflejan los resultados anteriormente expuestos, el hecho de ser excluido de grupos de iguales de orientación positiva, puede incrementar considerablemente el riesgo de que los individuos que lo sufren encuentren una especie de refugio estableciendo un gueto junto a otros individuos que también han sido excluidos.

Los estudios longitudinales llevados a cabo desde hace décadas sobre este tema han permitido detectar que desde los ocho años de edad, y especialmente durante la etapa anterior a la adolescencia, el rechazo de los compañeros en la escuela es un predictor significativo de importantes problemas posteriores; entre los que cabe destacar: 1) el abandono prematuro de la escuela, incluso cuando se elimina el posible efecto que sobre ambas variables puede tener la falta de rendimiento escolar (Parker y Asher, 1987); 2) la delincuencia (Roff y Wirt, 1984); 3) el suicidio (Stengle, 1971) y 4) los problemas que subyacen a la demanda de asistencia psiquiátrica (Cowen et al., 1973; Roff y Wirt, 1984).

Para comprender estos resultados conviene recordar que con los iguales se adquieren las habilidades sociales más sofisticadas (necesarias para cooperar, negociar, intercambiar, competir, defenderse, crear normas, cuestionar lo que es injusto, discrepar, cuestionar y modificar los vínculos sociales, resistirse a la presión...). Y que en la adolescencia, la influencia de los compañeros adquiere una especial significación, pudiendo influir como condición protectora o de riesgo. Puesto que, por una parte, suelen ayudar a desarrollar habilidades básicas pero, por otra, pueden conducir a la violencia debido a la dificultad de resistir la presión de dicho grupo, sobre todo entre los 12 y los 15 años y cuando no se disponen de suficientes oportunidades para establecer relaciones adecuadas con grupos constructivos o para resistir la presión.

Por eso, para prevenir la violencia y otras conductas de riesgo en la adolescencia conviene que todos los individuos dispongan de una *adecuada interacción con iguales*, que les permita contar con un auditorio real y constructivo, con el que compartir pensamientos y sentimientos y responder a la fuerte necesidad que tienen de sentirse especiales y parte de un grupo, descubriendo que a pesar de ser diferentes comparten con los demás importantes semejanzas, puesto que todos somos únicos y especiales y al mismo tiempo iguales a los demás, incluso en la adolescencia, sin necesidad de comprometer el bienestar de los demás ni el propio. Estas oportunidades de interacción con grupos de iguales de orientación constructiva representan una condición necesaria para comenzar a definir la propia identidad de forma positiva, y superar el riesgo de definirla negativamente, de identificarse con la violencia, que a veces se observa cuando el grupo de iguales se convierte en una especie de gueto-refugio contra una escuela, y una sociedad excluyentes.

EL DESEQUILIBRIO ACTUAL ENTRE LAS NECESIDADES DE LA ADOLESCENCIA Y LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS COMO CONDICIÓN DE RIESGO

LA NATURALEZA CONTRADICTORIA DE LOS ACTUALES CAMBIOS SOCIALES

En la última década se han producido cambios contradictorios respecto al riesgo de violencia en la adolescencia. Por una parte, se está superando la tendencia a minimizar las formas de violencia más cotidianas, como el acoso escolar y la violencia de género, siendo cada día mayor la conciencia de la necesidad de prevenirlas desde esta edad o incluso desde edades anteriores. Otro cambio que en principio es positivo es el que ha llevado a reconocer que debemos incrementar la coherencia educativa con los valores democráticos, de igualdad y respeto mutuo, con los que se identifica nuestra sociedad. Y esto debería conducir a la reducción de la violencia, siempre que se pongan en marcha innovaciones eficaces para llevarlo a la práctica. Lo cual es bastante más difícil que simplemente reconocer su necesidad. Por ejemplo, el rechazo del autoritarismo no siempre ha conducido a una disciplina razonada y coherente que enseñe a coordinar deberes y derechos con eficacia, sino que, por falta de habilidades y otros recursos educativos, a veces ha dado lugar a una mezcla muy contradictoria e ineficaz, en la que se combina una permisividad excesiva, en determinadas ocasiones, con residuos de autoritarismo en otras. Por otra parte, tanto la infancia como la adolescencia están hoy más expuestas a determinadas condiciones de riesgo, como consecuencia de los actuales cambios sociales.

LA DIFÍCIL CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD CUANDO CRECE LA INCERTIDUMBRE

Para comprender cómo afectan los actuales cambios sociales a los adolescentes conviene tener en cuenta que su tarea básica es construir una identidad diferenciada, elaborar su propio proyecto vital, averiguando qué quieren hacer con su vida. Tarea que origina un alto nivel de incertidumbre que, sumado al que implican los actuales cambios sociales, puede resultar en algunos casos difícil de soportar; especialmente cuando no han desarrollado tolerancia a la incertidumbre, cuando no han aprendido a vivir el conflicto, la duda, como un elemento necesario para crecer, cuando se les ha educado como si existieran certezas, verdades absolutas o no se les ha enseñado a afrontar dichas situaciones. Como manifestación de lo cual cabe destacar que la tendencia de algunos adolescentes a construir una identidad violenta experimentó un importante incremento en distintos países europeos a principios de los noventa, de forma paralela a los rápidos cambios producidos entonces en aspectos críticos para la construcción de la identidad, que originaron un alto nivel de incertidumbre.

Los estudios realizados sobre la violencia racista y xenófoba producida en esta década reflejan que los agresores han sido con frecuencia adolescentes varones de edades comprendidas entre los 15 y los 20 años, que han abandonado la escuela o que tienen importantes dificultades en dicho contexto (Bjorgo y Witte, 1993). El análisis de los casos denunciados en Alemania, uno de los países que ha sufrido este problema con mayor frecuencia, refleja que en el Este, donde los cambios sociales han sido mayores, se han producido el triple de crímenes racistas que en el Oeste. Además de la incertidumbre y falta de proyecto vital de dichos adolescentes, suelen destacarse como causas de esta violencia importantes contradicciones de la sociedad en la que se producen, debido a: 1) el efecto de contagio que tiene la divulgación de la violencia racista por los medios de comunicación entre los individuos más vulnerables y 2) la débil respuesta proporcionada, con frecuencia, por el resto de la sociedad en la condena de las manifestaciones y la violencia racista, o en la aplicación de sanciones, que puede ser interpretada como un apoyo implícito.

LA LENTA ADAPTACIÓN DE LA ESCUELA Y LA FAMILIA A LA SITUACIÓN ACTUAL

Como analicé con detalle en una ponencia anterior (Díaz-Aguado, 2004), la adaptación de la familia y la escuela tradicionales a esta nueva situación no está siendo nada fácil. Los resultados obtenidos en las investigaciones más recientes ponen de manifiesto importantes desajustes entre las necesidades de la adolescencia, que cambian con gran rapidez, y la respuesta educativa, que se adapta con gran dificultad.

Como manifestación de dicho desajuste cabe destacar el fuerte incremento del comportamiento disruptivo y de los problemas de disciplina producidos en los últimos años en la escuela, especialmente en los cursos de Educación Secundaria Obligatoria, que coinciden con los años de la adolescencia temprana, la etapa de especial riesgo.

Problemas que se manifiestan a través de conductas como: interrumpir, obstaculizar la clase, ridiculizar... que en sus manifestaciones más graves y repetidas pueden coincidir con el tipo de comportamientos considerados como acoso en los estudios sobre violencia entre iguales, y que se detectan hoy también en la interacción alumno-profesor desde una doble dirección (Mendoza, 2005). Los estudios realizados sobre este tipo de comportamientos reflejan que pueden servir para responder con ellos a una serie de funciones de gran relevancia en esta edad, como: reducir la incertidumbre sobre la propia identidad, obtener protagonismo, integrarse en el grupo de iguales o desviar la hostilidad producida por situaciones de tensión que no se sabe afrontar de otra forma. Por eso, para erradicar dichos comportamientos, no basta con enseñar a rechazarlos sino que es preciso, también, desarrollar alternativas con las que responder a dichas funciones de forma positiva.

Como evidencia del desajuste actual existente entre las necesidades evolutivas de esta edad y las condiciones escolares que rodean al adolescente, Eccles, Lord y Roeser (1996) han comprobado la influencia negativa de cinco cambios entre la escuela primaria y secundaria que explican este incremento de la indisciplina y otras conductas de riesgo: 1) el mayor énfasis en el control y la disciplina; 2) el deterioro de la relación con el profesorado; 3) la reducción de las oportunidades para participar en clase; 4) el descenso en las calificaciones académicas y 5) que el profesorado se sienta menos eficaz que el de primaria, reduciendo su papel a impartir una determinada materia. Y proponen modificar la estructura de las actividades escolares para superar dichos problema, orientándolas hacia el desarrollo de proyectos, de tareas, que sean definidas como propias por el adolescente. Lo cual supone redefinir su papel como alumno, incrementando su protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

NUEVAS TECNOLOGÍAS Y RIESGO DE VIOLENCIA

Una de las condiciones de riesgo que más se ha incrementado en los últimos años gira en torno a la influencia de las nuevas tecnologías, que exponen a los niños y adolescentes con demasiada frecuencia a todo tipo de violencia. Esta nueva situación cambia la vida de la infancia de múltiples y complejas formas, modificando incluso la representación que los adultos tienen de dichas etapas, puesto que son con cierta frecuencia utilizados en la representación de la violencia de una forma desconocida hasta hace poco.

Como prueba de que no puede minimizarse este riesgo, los estudios longitudinales más recientes (Huessman et al., 2003) comprueban que la cantidad de violencia televisiva a la que se ha estado expuesto durante la infancia y adolescencia permite predecir la cantidad de violencia que se ejerce durante la edad adulta. Además, el hecho de pasar mucho tiempo frente a una pantalla suele dificultar la capacidad de autorregulación del adolescente e incrementa una serie de

problemas que surgen como consecuencia de dicha dificultad, como el presentismo que caracteriza a las generaciones actuales (es decir, la excesiva orientación al aquí y ahora y el rechazo y la dificultad para apropiarse del futuro y construirlo). En este sentido, por ejemplo, en el informe del INJUVE *Juventud en España, 2000* (Martín Serrano y Velarde Hermida, 2001), se observa, que la mayoría de los/as jóvenes (el 66%²) está de acuerdo con la idea de que “el futuro es tan incierto que lo mejor es vivir al día”. Actitud que es más frecuente en la adolescencia, cuando se ha fracasado en la escuela, se lee poco y se pasa mucho tiempo viendo la televisión.

Para superar los retos que las nuevas tecnologías plantean conviene recordar que el objetivo de la educación es la transmisión del bagaje acumulado por las generaciones anteriores, para que cada individuo pueda apropiarse de las herramientas que le permitan encontrar su lugar en el mundo, y contribuir a mejorarlo. Nadie duda de la relevancia que, en este sentido, tiene la alfabetización en herramientas básicas, como la lectura y la escritura, inventadas en tiempos muy remotos. Y a las que hay que añadir hoy la alfabetización en las nuevas tecnologías, imprescindible para adaptarse a los vertiginosos cambios de esta revolución tecnológica que nos ha tocado vivir, para incrementar así las oportunidades que pueden proporcionar y proteger contra sus riesgos. Y para conseguirlo, es preciso enseñar a analizar los mensajes y narraciones audiovisuales, extendiendo así la capacidad meta-cognitiva que la escuela desarrolla respecto a la lengua y la literatura, a estos nuevos discursos y herramientas.

El conjunto de los resultados anteriormente expuestos ponen de manifiesto la necesidad de adaptar la educación, en sus distintos contextos, a la situación en la que nos encontramos hoy, incrementando la participación y el protagonismo de los/as adolescentes en las decisiones que les afectan, ayudándoles a ejercer el poder y la responsabilidad, de forma que puedan superar el miedo a la madurez que parecen con frecuencia expresar, y creando nuevos contextos y posibilidades de colaboración entre la familia y la escuela para buscar conjuntamente soluciones a un problema compartido: adaptar la educación a las características de la adolescencia actual.

CONDICIONES PARA PREVENIR LA VIOLENCIA DESDE LA ADOLESCENCIA

La serie de investigaciones experimentales que hemos llevado para prevenir la violencia desde la adolescencia (Díaz-Aguado, Dir., 1996, 2002, 2004), superando la tendencia a su reproducción, ponen de manifiesto que es posible trabajar con eficacia en dicha dirección, teniendo en cuenta que:

1. **Las condiciones que incrementan el riesgo de violencia o que protegen contra ella son múltiples y complejas.** La prevención debe basarse en un cuidadoso diagnóstico de cuáles son y qué puede hacerse desde cada ámbito, adoptando una *perspectiva evolutiva*, que favorezca una trayectoria vital contraria a la violencia y a la exclusión; y una *perspectiva ecológica*, que transforme el ambiente que conduce a dichos problemas a múltiples niveles: la familia, la escuela, el ocio..., las conexiones entre dichos escenarios, los medios de comunicación, y el conjunto de creencias y estructuras de la sociedad de la que los niveles anteriores son manifestaciones concretas. Porque es en dicho nivel en el que se encuentran las condiciones de riesgo más generalizadas y permanentes de la violencia adolescente, un *reflejo de nuestras contradicciones* expresado con la radicalidad que caracteriza a dicha edad. La máxima “piensa globalmente y actúa localmente” puede ser

2. En el *Informe sobre Juventud en España, 2004*, recientemente publicado (Aguinaga et al., 2005) se refleja que el porcentaje de jóvenes que se identifica con el presentismo es todavía mayor: situándose en el 68,9%.

utilizada como síntesis de la perspectiva que es necesario adoptar, para ajustar desde un esquema realista la complejidad del problema sobre el que se debe intervenir de forma permanente (características que deben ser comprendidas en el diseño de la intervención para que ésta sea eficaz) con las posibilidades de la actuación en función de las cuales valorar los avances conseguidos.

2. **El riesgo se incrementa por el desajuste actual entre las necesidades de la adolescencia y los contextos educativos.** Para adaptar dichos contextos hay que llevar a cabo importantes innovaciones educativas tanto en la familia como en la escuela: redefiniendo los papeles a partir de los cuales se estructura la interacción educativa, dando a los adolescentes un papel más activo en su propia educación, incorporando la alfabetización en las nuevas tecnologías para contrarrestar sus riesgos, o poniendo en marcha nuevos esquemas de colaboración a múltiples niveles. En las investigaciones que hemos llevado a cabo (Díaz-Aguado, Dir., 2004) se comprueba la eficacia de la colaboración: entre alumnos que pertenecen a distintos grupos cuando cooperan en el aula, entre alumnos y profesores, entre profesores, entre profesores y representantes del movimiento asociativo juvenil, entre la escuela y las instituciones locales, entre ambas instituciones y las familias, entre las madres, los padres y sus hijos adolescentes en situación de riesgo... Y para conseguirlo es preciso crear contextos en los que las personas que cooperan compartan objetivos y desarrollen las habilidades que les permitan lograrlos. En el caso de la escuela, esta adaptación exige y posibilita una nueva forma de ejercer la autoridad por parte del profesorado, basada en el poder de referencia, en la confianza y disponibilidad para ayudar.
3. **Los mecanismos por los que se sigue reproduciendo el modelo de dominio-sumisión que conduce a la violencia son tan permanentes y sutiles que no basta con que la educación sea neutral (pasiva) respecto a este problema sino que debe contrarrestar activamente dichos mecanismos,** favoreciendo que los adolescentes incorporen en su identidad el rechazo a la violencia, comprendiendo su naturaleza destructiva para todos los que con ella conviven así como el proceso por el cual la *violencia genera violencia*, no como algo automático ni inevitable, sino como consecuencia del deterioro que origina en las personas y grupos que la sufren, y aplicando los esquemas anteriormente mencionados a sus manifestaciones más cotidianas, como son: la violencia de género y la violencia entre iguales, en la escuela y en el ocio. Conviene tener en cuenta que el rechazo a la violencia se incorpora de forma mucho más eficaz y profunda si es generalizado y si los adultos encargados de la educación se comportan coherentemente con lo que tratan de enseñar.
4. **El respeto a los derechos humanos, en torno al cual definimos nuestro ideal de justicia, lo que deseamos ser, es la antítesis de la violencia.** Podemos favorecer la identificación con dicho ideal desarrollando en los adolescentes la capacidad para ponerse en el lugar del otro, motor básico de todo el desarrollo socio-emocional y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos; la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber de respetarlos. Al incluir el rechazo a la violencia dentro de esta perspectiva, viéndola como una grave amenaza a los derechos humanos, se favorece su comprensión como un problema que nos afecta a todos/as, puesto que pone en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también nuestros derechos.
5. **La violencia se reproduce junto al sexismo y a la intolerancia.** Las actitudes y creencias existentes en nuestra sociedad hacia los papeles y relaciones en cuyo contexto se produce la violencia ejercen una decisiva influencia en el riesgo de ejercerla: como son las creencias racistas, sexistas, xenófobas, la conceptualización de la violencia entre iguales como una expresión de valentía, o cualquier otra creencia que refuerce el modelo de dominio-sumisión

que conduce a la violencia. De lo cual se deriva la necesidad de construir activamente la igualdad y enseñar a detectar y corregir específicamente cada uno de dichos problemas, prestando una especial atención a la superación de la asociación de la violencia con valores masculinos y la sumisión con valores femeninos.

6. **La lucha contra la exclusión debe ser destacada como un objetivo prioritario, y para avanzar en ella es preciso ayudar a los adolescentes a apropiarse de su futuro**, incrementando las oportunidades para construir su propio proyecto vital, y superar las limitaciones del presentismo actual, de forma que cada individuo pueda desarrollar el poder de controlar y decidir su propia vida: decidiendo objetivos y medios para alcanzarlos, incrementando la capacidad de esforzarse por conseguirlos, superando los obstáculos que con frecuencia surgen en dicho proceso... Uno de los principales obstáculos que es preciso superar, en este sentido, es la frecuente experiencia de fracaso escolar que viven los adolescentes en los últimos años, que representa uno de los principales antecedentes de la exclusión que probablemente vivirán fuera de la escuela y a través de la cual suelen reproducirse las desigualdades existentes en función de la familia de origen. Conviene tener en cuenta que el sentido del proyecto mejora la calidad de la vida de las personas así como su capacidad para comprometerse con los valores elegidos y disminuye el riesgo de identificarse con la negación de los valores democráticos.
7. **Hay que mejorar la coherencia entre lo que pretendemos enseñar en teoría y lo que enseñamos en la práctica**. En la escuela esto supone superar las contradicciones del *currículum oculto* basadas en el modelo de dominio-sumisión que reproduce la violencia, tanto en las relaciones entre iguales como en las relaciones entre profesores y alumnos. El incremento de los problemas de indisciplina de los últimos años pone de manifiesto, además, que dicho mecanismo ha perdido eficacia como forma de control y que para superarlo es necesario avanzar en la construcción de la democracia desde la educación, una de las mejores herramientas contra la violencia. Para lo cual es preciso incrementar la participación del alumnado en las construcción y aplicación de las normas que regulan la convivencia y construir activamente la igualdad y la tolerancia desde todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela, porque a través de todas ellas se transmiten bien, regular o mal los valores que representan la antítesis de la violencia.
8. **Hace falta mejorar la eficacia educativa de la disciplina, erradicando cualquier utilización de la violencia como el castigo físico, y desarrollando habilidades alternativas que enseñen a coordinar derechos y deberes con eficacia**. Porque aunque se ha avanzado en el rechazo al autoritarismo, y en la conciencia de la posibilidad de exigir los propios derechos, debe avanzarse de igual manera en la comprensión de que dichos derechos suponen el deber de respetar los derechos de los demás. Conciencia que es preciso incrementar de forma democrática, favoreciendo que los adolescentes participen activamente en la elaboración y aplicación de las normas que rigen la vida en común y de las medidas que será preciso emplear cuando no se cumplan. Cuando los adolescentes participan activamente en todo lo relacionado con las normas de convivencia se comprometen mucho más con su cumplimiento que si no han participado en ellas.
9. **Para prevenir la violencia es preciso desarrollar alternativas y romper la conspiración del silencio que ha existido tradicionalmente en torno a ella**: estableciendo contextos y procedimientos alternativos en el sistema escolar (como las asambleas de aula que pueden llevarse a cabo en las tutorías) y en la familia, a través de los cuales de forma normalizada (sin que nadie se sienta amenazado en ellos) puedan expresarse las tensiones y las discrepancias y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia (a través de la comunicación, la negociación, la mediación...), en donde las víctimas puedan encontrar la ayuda que necesitan sin ser estigmatizadas por ello y los agresores puedan recibir una adecuada disciplina;

y promoviendo habilidades alternativas en todos los individuos (adolescentes y adultos).

- 10. La prevención debe prestar una atención especial a la situación de las víctimas, erradicando situaciones de exclusión y enseñando habilidades** para salir de dicha situación desde sus inicios, de forma que se incrementen las oportunidades para pedir y obtener ayuda en situaciones de violencia (no sólo al grupo de iguales sino también a los adultos), para resistir la presión del grupo cuando ésta es destructiva, y para estar preparado emocionalmente para no sentirse culpable cuando se es la víctima. Uno de los primeros efectos de estas habilidades (en las posibles víctimas y en las personas que pueden ayudarlas) es que permiten superar la tendencia a la conspiración del silencio y a culpar a la víctima, los principales aliados del agresor.
- 11. Todas las innovaciones necesarias para educar a los adolescentes exigen contar con condiciones que permitan a los agentes educativos llevarlas a cabo.** Una especial relevancia puede tener en este sentido dotar a las escuelas de dichos medios, reconociendo que, de lo contrario, el desfase entre objetivos y medios (tan frecuente en la educación) puede conducir al desánimo y la depresión de quien tiene que ponerlos en práctica, deteriorando gravemente la materia prima con la que debe trabajar: su confianza en la posibilidad de transformar esta sociedad a través de la educación, que debe renovar cada día. En otras palabras, fortalecer a las personas encargadas de educar a los adolescentes supone evitar tanto la tendencia a infravalorar su capacidad para asumir el protagonismo que le corresponde en la nueva situación como la tendencia contraria, la de sobrevalorar sus posibilidades para desarrollar objetivos muy complejos sin los medios necesarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguinga, J. et al. (2005). *Informe juventud en España, 2004*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Bjorgo y Witte (Eds.) (1993). *Racist violence in Europe*. Oslo: Martin Press.
- Cowen, E.; Pederson, A.; Babigian, H.; Izzo, L.; Trost, M. (1973). "Long Term follow-up of early detected vulnerable children". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41: 438-446.
- Cowie, H. (2000). "Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in schools." *Aggressive behavior*, 26: 85-97.
- Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud. Cuatro volúmenes y dos videos, conocidos coloquialmente como las Cajas Azules.
- Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (1996). *El desarrollo socioemocional de los niños maltratados*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Un libro y dos videos.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Página web del CNICE-MEC: http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/
- Díaz-Aguado, M.J.(2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M.J. (2004). "Estructura familiar y calidad educativa. Entre el cambio y la tradición". En: *La familia en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: FAD.

Díaz-Aguado, M.J.; Martínez Arias, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Díaz-Aguado, M.J.; Martínez Arias, R.; Instituto de la Mujer (2002). *Estudio sobre las medidas adoptadas por los Estados Miembros de la Unión Europea para luchar contra la violencia hacia las mujeres*. Madrid: Presidencia de la Unión Europea. Publicado en español, en inglés y en francés, como libro. Disponible también a través de internet: www.mtas.es/mujer/datpresi.htm

Díaz-Aguado, M.J.; Martínez Arias, R.; Martín Seoane, G. (2002). *Jóvenes con problemas de conducta en centros de menores*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M.J.; Martínez Arias, R.; Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Vol. I. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Eccles, J.; Lord, S.; Roeser, R. (1996). "The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families". En: Cichetti, D.; Toth, S. (Eds.). *Adolescence: Opportunities and challenges*. Rochester: University of Rochester Press.

Huesmann, L.R.; Moise-Titus, J.; Podolski, C.; Eron, L. (2003). "Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992". *Development Psychology*, 39 (2): 201-221.

Instituto de la Mujer (1999). *Violencia contra las mujeres en el ámbito doméstico*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Juste, M.; Morales, J. (1998). "La violencia hacia los hijos dentro del ámbito familiar. Lo que opinan los españoles". *Revista de Estudios de Juventud*, Monográfico sobre Violencia y Juventud, 42: 35-46.

Lerner, M. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. New York: Plenum Press.

Martín Serrano, M.; Velarde Hermida, O. (2001). *Informe Juventud en España 2000*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Mendoza, B. (2005). *La otra cara de la violencia escolar. El maltrato en la interacción profesor-alumno*. Madrid: Universidad Complutense, Informe de investigación. Inédito.

Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998.

Parker, J.; Asher, S. (1987). "Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk?" *Psychological Bulletin*, 102: 357-389.

Pellegrini, A.; Bartini, M.; Brooks, F. (1999). "School bullies, victims and aggressive victims". *Journal of Educational Psychology*, 91: 216-224.

Roff, M.; Wirt, D. (1984). "Childhood aggression and social adjustment as antecedents of delinquency". *Journal of Abnormal and Child Psychology*, 12: 111-126.

Adolescencia producida y adolescencia vivida. Las contradicciones de la socialización

Manuel Martín Serrano

INVENCION Y TRANSFORMACION DEL CONCEPTO DE ADOLESCENCIA

Si se examinan periodos históricos suficientemente largos, se comprueba que la adolescencia en una etapa existencial que se ha inventado recientemente¹. Aparece cuando la revolución industrial, requiere que entre la infancia y la adultez, se reserven unos años, previos a la incorporación a las tareas productivas, destinados a la formación reglada. En cierto sentido, la adolescencia viene a ser periodo de tránsito, de *passage* dirían los antropólogos, equivalente a la etapa iniciática que está ritualizada en las sociedades preindustriales.

Los organismos internacionales suelen hacer coincidir el inicio de la adolescencia con la pubertad. Y la prolongan hasta que la persona joven sale de la enseñanza reglada y se dedica a trabajar como actividad exclusiva o principal. Concretamente la OMS sitúa la adolescencia ente los diez años y los diecinueve. Estos criterios eran adecuados cuando el paso de la escuela al trabajo era rápido, Pero tal continuidad ya no existe en países como el nuestro.

Por lo cual, si se quiere conservar la acotación que se usa internacionalmente de la etapa adolescente de la vida, es necesario tener claro a qué personas nos estamos refiriendo en cada lugar del mundo.

En España, el tránsito por la adolescencia de las actuales generaciones dura dos veces más que en las de sus abuelos. El ingreso en la adolescencia se atrasa, porque la pubertad se atrasa, al menos hasta los doce años. Y luego, la permanencia en el estado adolescente se ha ido prolongando, hasta ocupar una parte cada vez mayor de la juventud, porque la incorporación al trabajo se alarga, al menos hasta los veinticuatro años. Con lo cual, cuatro de cada cinco miembros de las nuevas promociones, entran en la mayoría de edad en una situación existencial, familiar y ocupacional, que les incluye entre los adolescentes.

Se concluye que la adolescencia ha dejado de ser un periodo de la vida que transcurre principalmente durante la niñez, para ser un estado que abarca una parte importante de la juventud:

- En la población española, infancia y adolescencia comparten como mucho, cuatro años (en el supuesto de que la pubertad aparezca a los once años). Y pueden no compartir ninguno, cuando el o la púber no lo sea antes de los quince años.

1. El término adolescencia procede del verbo *adolescere* que significa *crecer*. Por lo tanto, podría aplicarse desde el nacimiento hasta los veinticuatro años. Pero la acotación de la adolescencia responde a criterios sociales más bien que fisiológicos; por lo cual varía según las épocas y los países.

- Adolescencia y juventud coinciden como promedio durante diez años (entre los quince y los veinticuatro inclusive).
- Lo que aún resta de la juventud, cuando se sale de la adolescencia, son cinco años (entre los veinticinco y los veintinueve).

Al estar adolescencia y juventud tan solapadas, las diferencias entre ambas se hacen borrosas. En el segmento de edades comprendido entre los quince y los veinticuatro años, tiene poco sentido distinguir entre adolescentes y jóvenes. Por primera vez, en nuestras sociedades, la dependencia es una condición tan característica de la juventud como lo viene siendo de la infancia.

Estos desajustes existenciales afectan al tema de nuestra exposición en varios aspectos:

- En primer lugar, porque la prolongación de la adolescencia la ha fragmentado en grupos de características diferentes, según las edades. Solo algunos rasgos adolescentes se pueden reconocer tanto en quienes tienen doce años como en quienes tienen diecinueve, por ejemplo, el gregarismo. Pero hacia los diecisiete años, poco después de que termine la enseñanza obligatoria, se inicia en un cambio irreversible de las mentalidades, de los comportamientos y sobre todo de los problemas que tienen que afrontar los adolescentes jóvenes.
- En segundo lugar, porque la mayor duración de la adolescencia, es el factor que más afecta a la imagen tan crítica que de ella se tiene en las representaciones sociales; y también entre los propios adolescentes.

LOS MODOS DE ESTAR EN LA ADOLESCENCIA Y LOS MODOS ADOLESCENTES DE SER

Estas observaciones muestran que el concepto y la identificación de los adolescentes y de la adolescencia, cambian cuando las sociedades se transforman. Si se quiere, el cambio social supone que los *modos de estar en la adolescencia*, sean diferentes para cada generación.

Necesitamos una definición de este concepto que sirva para investigar esas variaciones:

"Los modos de estar en la adolescencia" se refieren a las posiciones y funciones que en cada época se les asignan a los miembros más jóvenes en el entramado social.

Ciertamente, posiciones y funciones en las que ahora transcurre la vida de los adolescentes no son las mismas que regían cuando sus abuelas y abuelos eran adolescentes. Por ejemplo, todos están escolarizados; a las chicas no se las discrimina de los chicos en el sistema educativo; existen lugares y bienes de consumo que les están específicamente destinados.

Los modos en los que la sociedad acopla a las nuevas promociones en el seno de su organización, se reflejan en gran medida en las identidades y en los comportamientos adolescentes. Por eso en cada nueva generación se reconocen características distintivas, nuevas *formas* de ser adolescentes, que pueden ponerse en relación con los cambios históricos de las sociedades. Por ejemplo, ha ido disminuyendo el número de adolescentes que hacen planes para un futuro, en la misma medida en la que el paro estructural y la precariedad laboral se han generalizado.

En términos generales: *los modos de estar en la adolescencia que la sociedad prescribe, afectan mucho a los modos adolescentes de ser*. Sin embargo, a veces, esa relación entre el estado en el que se encuentra una cohorte de adolescentes y los rasgos generacionales que muestran, se plantea al revés. Volviendo al ejemplo anterior: se interpretaría que la desmotivación para volcarse en un proyecto profesional a largo plazo, **explicaría** que las nuevas generaciones

encuentren empleos tan tarde; se diría que el retraso en la emancipación y en la constitución de familia propia, **se debería** a la falta de disposición para asumir responsabilidades.

Esta clase de análisis transforman el efecto, en la causa de los problemas que tienen que afrontar los adolescentes y sus familias. Son los discursos más frecuentes en quienes influyen en la opinión pública, y también están presentes en la práctica y en los libros de algunos especialistas. Pero la relevancia mediática de esos prejuicios, no los convierte ni en objetivos ni en científicos. Conviene ponerlos entre paréntesis y tomar en cuenta la información que existe en los estudios sobre los cambios generacionales.

En la medida en la que los rasgos que distinguen a los adolescentes tengan que ver con los cambios sociales, hay que admitir que la adolescencia es una condición *producida*. Esta observación tan obvia, afecta mucho a la concepción de la adolescencia y a la intervención social con adolescentes:

Lleva a admitir que la adolescencia en cuanto producto social, está necesariamente afectada por algunas de las contradicciones de la sociedad en la que se hace. Porque la adolescencia es la etapa de la vida en la que con más claridad se perciben y más daño hacen las incongruencias que hay entre lo que en el entorno se predica y lo que en la realidad sucede. Por ejemplo, es contradictorio que se ensalce la solidaridad en sociedades fuertemente competitivas; que en las escuelas se eduque en la no agresión, al tiempo que en las nuevas y las viejas pantallas que mercadean con la violencia, se enseña que la fuerza se ve recompensada con el éxito y la aceptación social. Para entender por qué en las sociedades democráticas —en España, desde hace veinticinco años— determinadas tipologías de adolescentes han ido derivando hacia la legitimación del recurso a la violencia para hacerse un lugar en el mundo, hay que conocer los efectos de esas contradicciones.

Generalizando este análisis: todas las cohortes adolescentes, sin excepción, están inadaptadas en sus sociedades. Porque las condiciones en las que han sido producidas, son en mayor o menor grado inadecuadas, para que la sociedad a la que pertenecen sea reproducida.

ENFOQUES ALTERNATIVOS PARA LA SOCIALIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES

Esta inadecuación entre adolescencia y sociedad se puede interpretar de dos formas contrapuestas:

- A) La interpretación que subraya *las incompetencias* de las nuevas generaciones: los adolescentes están cada vez más inadaptados a los valores y a los desempeños, que en su momento deberán de asumir, para que esta sociedad siga funcionando. La inadaptación, antes que ninguna otra cosa, es vista como una tara de la adolescencia.
- B) La interpretación que subraya *las carencias* de las nuevas generaciones: el cambio de las sociedades está cada vez más inadaptado a las necesidades materiales, emocionales, existenciales de la mayoría de los adolescentes. Porque les ubica en posiciones vitales que les desubican; y porque les prepara para empeños que no podrán desempeñar. Antes que ninguna otra cosa, la inadaptación es un costo que se les impone,

De cada uno de este análisis derivan enfoques para la socialización de los adolescentes, muy diferentes:

- A) Cuando se pone el énfasis en la incompetencia, la socialización se orienta sólo o principalmente, a modelar el ser y querer ser de las nuevas generaciones, para que estén cor-

tados según unos patrones concretos que son propios de esta coyuntura histórica. Por ejemplo, se puede constatar que son poco competitivos a la hora de hacerse un lugar en el mundo maltusiano en el que viven. Y orientar la socialización a prepararles a escalar la cucaña. Es la clase de estrategia que rige en el País de las Maravillas, donde las Reinas de Corazones solucionan los problemas cortando la cabeza a todas las Alicias que no jueguen con su baraja.

- B) Cuando se pone el énfasis en las carencias de las nuevas generaciones, la socialización toma en cuenta que la inadaptación no se puede resolver sin intentar transformar al mundo que les recibe, al mundo que les espera. Por ejemplo: se sabe que la falta de supervisión en los hogares favorece la formación de adolescentes agresivos, y que para prevenir esta dinámica, padres y madres necesitan disponer de más tiempo para su familia.

Para ello, hay que intervenir en el mercado del trabajo y en la planificación del territorio. Esta estrategia significa que las dificultades se tratan de resolver de este lado del espejo, cambiando el funcionamiento de las instituciones y no sólo sus imágenes.

La observación de que "adolescencia" también es condición *producida*, lleva a una conclusión que me parece importante: a escala generacional, los factores que crean los problemas que se consideran propios de cada cohorte adolescente, no se pueden desactivar reformando la personalidad o los comportamientos de los adolescentes que los padecen, por plástica que esta edad sea. Por ejemplo, si se escribe "fracaso escolar", hay que dejar claro que es el fracaso de las instituciones escolares, que no de los y las escolares. Si se dice que los adolescentes de ahora no están respondiendo a los esfuerzos que se hacen para socializarles, hay que entender que se trata del fracaso de las instituciones que socializan, que no de los socializados. En pocas palabras, para intervenir con más eficacia en los problemas sociales que se relacionan con la adolescencia y la juventud, los interventores tendrían que ser intervenidos.

Este giro se puede llevar a la práctica, en el supuesto de que exista la voluntad y la capacidad política. Porque se dispone del necesario marco teórico, se cuenta con las metodologías adecuadas y existe abundante información. Haré una mínima referencia que ilustre los procedimientos de trabajo.

En primer lugar, se identifican las tipologías de adolescentes que tratan de promover las instituciones que socializan en cada época. Para ello, se analizan los modelos de adolescentes y jóvenes que se aplican para la formación de las nuevas promociones. Acto seguido, se contrasta hasta qué punto esos modelos son posibles en las condiciones reales.

Por ejemplo, los hijos de familia que se suelen proponer como deseables, en las escuelas y en los MCM, siguen siendo quienes se vuelcan en el estudio para conseguir un trabajo estable que les permita situarse. Esas representaciones quedan contradichas por la experiencia cuando la gente joven trata de emanciparse. Con otras palabras: el sistema laboral está generando una contradicción entre "la adolescencia producida" y "la adolescencia vivida" en los temas relacionados con la incorporación al empleo. Cuando se descubren estas incongruencias, hay que transformar los modelos de adolescentes que se promueven. Porque una socialización incongruente contribuye a que el tránsito por la adolescencia sea más disfuncional y conflictivo.

El cotejo de los ajustes y de los desajustes entre arquetipos y vivencias, abre un camino para entender lo que de propio tiene cada nueva generación. Un método que, en la práctica, se reduce a investigar, por una parte, lo que la juventud hace con lo que la sociedad les hace; y por otra, lo que hace la sociedad con lo que la juventud hace.

Apliquemos esa metodología, para averiguar lo que tienen de propio las generaciones adolescentes que ahora forman parte de nuestra sociedad.

LA SOCIALIZACIÓN DE LA ADOLESCENCIA Y JUVENTUD ESTÁN EN UN PERIODO DE TRANSFORMACIÓN

En la actualidad no tiene sentido un estudio de la adolescencia, fuera del análisis de los cambios socioeconómicos y demográficos que se están produciendo. Porque de esta gran reorganización histórica que suele llamarse "globalización", han de salir profundamente transformadas las tres instituciones básicas para la socialización de las nuevas generaciones, que son *la familia, la educación y el sistema laboral*.

La transformación de las familias supone que se transformen los modos de estar y de ser de los adolescentes, porque afecta a la forma y el grado en el que podrán satisfacer las necesidades existenciales, materiales, emocionales, intelectuales, relacionales, de los hijos:

- Primero, porque van cambiando las funciones y objetivos que se les asignan a las familias, en su condición de las instituciones socializadoras. Por ejemplo, a la familia de origen se le carga ahora con la principal responsabilidad en la transmisión de los valores cívicos, tarea que antes se asumía por las escuelas.
- Segundo, porque las nuevas formas de vida afectan a la disponibilidad de determinadas familias para ejercitar esas funciones socializadoras. Por ejemplo, en las monomarentales.
- Tercero, porque se requieren nuevas habilidades, en ocasiones difíciles de adquirir y de aplicar, para ejercer la socialización en los hogares. Por ejemplo, se espera que para prevenir desajustes tales como la bulimia, trastornos de la conducta relacionados con la violencia, en los hogares se pueda controlar y contrarrestar la mala influencia socializadora de la televisión y de la publicidad.

En términos generales, los cambios históricos están haciendo que las nuevas generaciones recorran un camino más largo, por parajes existenciales en ocasiones broncos y para muchos muy duros, en los que aumenta el riesgo de perderse.

De estos desplazamientos ha derivado una importante disfunción: *el hacerse adulto en muchos aspectos es una tarea que se ha disociado del ser joven*.

A partir de la información disponible, cabe proponer esta tesis:

En nuestras sociedades se han desajustado los ritmos vitales de la juventud, con respecto a los ritmos sociales, requeridos para la incorporación a la sociedad adulta. Al tiempo que los desarrollos biológicos y relacionales (ontogénesis) son más precoces, los procesos de integración en la sociedad (sociogénesis) se concluyen más tardíamente.

Las manifestaciones de esa incongruencia se resumen se concretan en estas arritmias:

1º) Se van adelantando hacia la adolescencia, e incluso hacia la infancia, comportamientos y experiencias que antaño se vivían a partir de los dieciocho años.

Nuestra sociedad favorece un aprendizaje más precoz de intereses y de comportamientos que en generaciones anteriores maduraban varios años más tarde. Tal vez sea porque la cultura audiovisual despierte, incluso antes de la pubertad, las curiosidades, las ganas de experimentar y de participar, que piden el cuerpo y el ánimo cuando brota la adolescencia.

Como consecuencia se va anticipando el tiempo y ensanchando el espacio reservados para las gratificaciones sensoriales y relacionales. Se adelantan la iniciación afectiva y sexual; incluidos sus cuitas y quebrantos. Y la libertad de decisión sobre el uso del tiempo libre. Y también la iniciativa

sobre el destino del gasto, tanto del dinero que han ganado, como del que recibe de la familia. Esa capacidad lleva incluido el autocontrol para consumir o no, productos que generan riesgos.

2º) Se van desplazando hacia los últimos años de la juventud, e incluso hacia después, iniciaciones existenciales que aún se tienen por logros característicos y propios de las edades juveniles.

Se está reduciendo el espacio y el tiempo destinado a la gente joven en la producción y la reproducción social. La inserción en la sociedad adulta se alarga; la adquisición de la autonomía se aplaza.

El desajuste de ritmos entre la ontogénesis y la sociogénesis, rompe la continuidad entre la etapa de formación y la de inserción laboral. Queda entre ambas, un periodo de la juventud cada vez más prolongado. Época durante la cual, estas personas son material y simbólicamente dependientes. Y en la que al tiempo, tienen edades y relaciones que requieren ejercitar la autonomía de los adultos.

En tal escenario, algunos modelos con los que se todavía se está socializando a las nuevas generaciones muestran desfases. Siguen concibiendo a la persona joven más bien como proyecto de un adulto que como realización de un estado juvenil. Se han quedado obsoletos en la medida en la que pautan adolescencia y juventud como situaciones transitorias entre la infancia y la vida adulta, en la que ninguna persona debía quedarse.

En realidad, las cosas que son válidas para vivir la adolescencia, y las que tienen validez para hacer un adulto, se van disociando cada vez más. Esa discrepancia se manifiesta en que durante la adolescencia hay ocupaciones, espacios, tiempos, actividades e identidades, que son para estar arraigados en ella. No sirven para *pasar* hacia ninguna otra etapa existencial. Rigen unos valores y unas pautas diferentes, cuando están inmersos en su mundo de relaciones adolescentes, juveniles y cuando están dedicados a hacerse un lugar en el mundo de los adultos.

La socialización ya no es tarea colectiva dedicada sólo a la preparación de las generaciones nuevas para hacer de ellas otros miembros de la sociedad adulta. Al tiempo, se va refuncionalizando para conseguir la contención en el seno de la sociedad adolescente, al adulto que a toda persona joven le atosiga.

Como consecuencia, la socialización es una práctica que va perdiendo unidad. El surtido de posiciones y de roles; de pautas y de valores que se les ofrecen a las nuevas promociones en el entramado social, corresponden a dos horizontes distintos, y no siempre coincidentes en sus objetivos:

- a) a la adolescencia, hay que prepararla para que logre salir de la juventud;
- b) al tiempo hay que socializarla para que permanezca en ella.

LOS DOS MUNDOS EN LOS QUE SE VIVE DURANTE LA ADOLESCENCIA, EL QUERER SER Y EL QUERER LLEGAR A SER

Estos análisis aclaran porqué la mayoría de los hijos e hijas de familia, desde la adolescencia y hasta los veintitrés años —y aún más tarde— viven al mismo tiempo en dos mundos: el juvenil y el adulto. He indicado que en cada uno se relacionan con actores distintos; rigen diferentes actividades, ritmos, normas, e incluso valores; y no siempre coinciden ni las identidades que se tienen, ni las evaluaciones que se reciben (Cf. Figura 1).

Figura 1. Los dos mundos distintos en los que se viven el querer ser y el querer llegar a ser

	AMBIENTES JUVENILES	AMBIENTES ADULTOS
LOS MUNDOS Y SUS AMBIENTES	Universo de la vida vivida para integrarse en la sociedad de los iguales.	Universo de la vida vivida para integrarse en la sociedad adulta.
SIGNIFICADO	Mundo de experiencias.	Mundo de expectativas.
ESTACIONALIDAD	Vinculada a tiempo libre y durante los fines de semana.	Vinculada a los tiempos de formación (estudio); y de iniciación en el trabajo durante los días laborables.
TEMPORALIDAD	Referida al momento presente.	Referida al proceso futuro.
ESPACIOS MÁS CARACTERÍSTICOS	Fuera de los domicilios de la familia: en los espacios públicos; al aire libre.	En el interior de los domicilios familiares: en espacios laborales y de estudio.
RELACIONES ESPECÍFICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Grupales, gregarias. • Eventualmente incorporan a la pareja, o el grupo se organiza en parejas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuales. • En parejas aisladas. • Con la familia de origen. • Con la propia familia.
RECURSOS DE LOS QUE DISPONEN	Lo que <i>son</i> y lo que materialmente <i>tienen</i> ; sobre todo su cuerpo y su tiempo.	Lo que <i>llegarán a ser</i> y a <i>tener</i> : proyectos de pareja; títulos académicos; contratos laborales.
PAPELES, ROLES	De actores, de protagonistas.	De públicos, de comparsas.
SOLIDARIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Endogrupal. • Endogámicas. • Etnocéntricas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Familiares. • Profesionales. • Sociopolíticas.
IDENTIDADES	Como componentes del colectivo juvenil, y partícipes de sus señas distintivas (rituales, marcas, argots).	Como componentes de una familia y partícipes de sus status y funciones (de una carrera, de una profesión).
ARQUETIPOS	Promovidos en cuanto consumidores por los MCM y las industrias del ocio juvenil.	Promovidos en cuanto productores y reproductores, por la familia, el sistema educativo y laboral.
GRATIFICACIONES	Proporcionan <i>identidad</i> .	Proporcionan <i>seguridad</i> .
OBJETIVOS	Búsqueda de <i>aceptación</i> .	Búsqueda de <i>eficiencia</i> , de <i>logro</i> .
MANIFESTACIÓN, REALIZACIÓN	Exteriorizar la fruición; tiene que ser estimulada con experiencias sensoriales.	Interiorizar la motivación del logro; tiene que ser estimulada con experiencias iniciáticas.

Cuando se participa en el mundo juvenil se suele poner entre paréntesis al mundo adulto; y vice-versa². Estos comportamientos disociativos, por paradójico que pueda parecer, en la mayoría de los casos derivan de que la juventud acepta y valora la sociedad de los mayores. Son consecuencia de que no se le permite integrarse en el mundo adulto; y no de que se rebelen contra él, ni de que quieran subvertirlo³.

- Metidos en el ambiente adulto, aprenden qué se hace y cómo se hace. Las ocupaciones distintivas tienen que ver con el estudio y/o con el trabajo; y/o con las tareas domésticas.
- La vida que se vive en cuanto miembro de un grupo juvenil suele transcurrir en contextos de ocio durante los fines de semana. En contraposición con los objetivos a largo plazo que tanto trabajo cuesta conseguir, se prefiere lo que es fácilmente alcanzable. Las experiencias se evalúan por su intensidad y no por su proyección hacia el futuro.

La disociación existencial que generan estas nuevas pautas de socialización, tiene como efecto indeseado un mayor número de jóvenes inseguros. La forma específicamente juvenil de esta inseguridad, es el presentismo. Nunca se ha contabilizado en España tanta gente joven que piense que "el futuro es tan imprevisible, que lo mejor es vivir al día". El presentismo puede ser visto como una manera de manejar la ansiedad, ante un futuro que no se controla. De hecho, la juventud es en gran medida, la época del tránsito por la zozobra (Cf. Figura 2).

Figura 2. El camino de la seguridad infantil a la seguridad adulta

INFANCIA	JUVENTUD	ADULTEZ
SEGURIDAD	NO SEGURIDAD	SEGURIDAD
No tener responsabilidades		
No poseer experiencias		Tener experiencias

La seguridad infantil, que procedía de la carencia de responsabilidades, desaparece, lo mas tarde, en cuanto que acaba la enseñanza obligatoria, Y la seguridad adulta, que deberá de sus-

2. El mundo juvenil y el adulto están separados, pero no se enfrentan. Por eso se pasa tan fácilmente del uno al otro. Y puede darse una respuesta a la pregunta de los padres: ¿Cómo es posible que chicos y chicas que en los días de diario, son dóciles, razonables, responsables con los estudios, cuando llegan los fines de semana, se desmelenen y corran riesgos? Es posible ese doble comportamiento porque generalmente los hijos e hijas son capaces de distinguir entre el mundo en el que se adquiere gratificación y el mundo en el que se consigue logro y status. La mayoría no está por la labor de sacrificar el uno al otro. Y lo que es más notable, por lo general alcanzan a manejar la disociación entre ambos mundos, transitando del uno al otro con soltura. Si bien se piensa, esa separación es una conducta racional, cuando las personas jóvenes todavía no tienen oportunidad de integrar su ser y su llegar a ser.

3. En las actuales promociones juveniles se encuentran el mayor número de hijos e hijas que hayan interiorizado las creencias transmitidas por los padres. Se trata de generaciones integradas; si este término se usa de manera no-peyorativa, para referirse a la aceptación que la mayoría de los jóvenes y las jóvenes hacen, de las organizaciones familiar, política, económica, relacional, comunicativa, en la que han crecido y están siendo educados.

tituir a la que se perdió al tiempo que la infancia, se conseguirá cuando se adquiera la experiencia. Entendiendo por “experiencia” la posesión del conocimiento que sirve para desenvolverse como las personas mayores y conseguir los mismos logros⁴.

CARACTERÍSTICAS QUE TIENE EL DESCONCIERTO DE LAS ACTUALES PROMOCIONES JUVENILES

Los problemas existenciales de las nuevas generaciones, suelen ser interpretados de forma distinta, por los afectados y por el resto de las personas. Se puede oír y leer, que no saben lo que quieren. Lo cual en la medida que resulte cierto, no sería distintivo de una cohorte de adolescentes, sino de todas. Lo que tal vez les diferencie con respecto a los desconciertos juveniles de los padres, con las razones que llevan a ese estado de indecisión. *Es lo más habitual entre las actuales promociones que no sepan lo que quieren porque no saben lo que pueden.*

- Ese desconocimiento de lo que pueden, se refiere en primer lugar a sus propias capacidades. Y como cabía esperar, es más propio de quienes al tiempo se sienten responsables, y se tienen por fracasados; concretamente, en el progreso escolar o en el logro del primer empleo o de un empleo estable.
- En segundo lugar, se refiere a la ignorancia de lo que cabe esperar de la vida o de lo que vale la pena. Les acontece a quienes se saben con muchas aspiraciones y pocas experiencias.

Para muchos adolescentes jóvenes, el problema existencial que más les preocupa no está situado en el presente ni tiene que ver con “lo que son” ni con “cómo están”. Ambas dimensiones suelen resultar razonablemente gratificadas⁵. La cuestión está en aclararse qué son ellos capaces de hacer, a la vista de lo que se puede hacer. *Sin lo cual, difícilmente llegarán a plantearse qué es lo que llegarán a ser.*

UNA NUEVA DEFINICIÓN EXISTENCIAL DE LA ADOLESCENCIA PARA OTRA PERCEPCION DE SU IDENTIDAD SOCIAL

El aplazamiento de la incorporación a la sociedad adulta replantea las secuencias vitales. La adolescencia coincide poco más o menos con el tiempo que lleva el tránsito desde la pérdida de la seguridad infantil a la reconstrucción de otras modalidades de seguridad adulta.

Por lo tanto, cabe proponer una definición existencial de adolescencia. *Es ese periodo de la vida caracterizado por la responsabilidad sin experiencia.* De hecho, así se percibe esta etapa por una mayoría de la población adolescente⁶.

4. Se comprende que la persona joven trate de conservar aquella seguridad infantil o de acceder a otra seguridad comportándose como un adulto. En unos casos la inseguridad les induce a prolongar los vínculos de la infancia. En otros, les lleva a adoptar comportamientos, y a buscar experiencias para las que no suelen estar preparados; eventualmente imprudentes o peligrosas.

5. Tal vez no sepan cómo realmente “son”. Pero en cuanto jóvenes, tienen un valor reconocido por los iguales en el mundo juvenil. Tampoco es una causa muy generalizada de crisis “cómo están”. La falta de un trabajo no es habitual que les lance al arroyo, ni que limita la satisfacción de sus necesidades vitales, aseguradas por el cuidado y la atención que reciben en lo hogares de sus familiares.

6. Generalmente asumen y aceptan que un joven se distingue de un niño, porque adquiere responsabilidades; con sus familiares y en alguna medida consigo mismo. Esencialmente, estudiar cuando es el tiempo; prepararse para conseguir un trabajo que facilite su emancipación y que tenga futuro. Interiorizan como los calvinistas que el éxito o el fracaso con los libros y con el empleo, son la constatación de que han cumplido o no las obligaciones de su condición juvenil. Al tiempo, entienden que sus mayores, y por extensión el resto de los adultos, se diferencian de ellos mismos, porque poseen la experiencia. Competencia que se adquiere cuando se tiene un empleo estable, independencia económica y una familia.

El grito de los adolescentes

Javier Elzo Imaz

Hace cinco años publiqué un librito que titulé *El silencio de los adolescentes*¹. Llevaba un subtítulo que decía, *Lo que no cuentan a sus padres*. A través de análisis secundarios de datos de trabajos anteriores ya publicados y de una encuesta *ad hoc* a 64 adolescentes mediante entrevista oral con entrevistadores bien formados, que tenían apenas dos o tres años más que los encuestados, concluí que los silencios de los adolescentes no eran mayores que los de generaciones anteriores. Bien al contrario, incluso dentro de una falla evidente de comunicación en el seno de las familias, comunicación que se movía entre la excepcionalidad de algún hecho alarmante y la banalidad de las prisas, de hecho en las familias había un espontaneidad que no se daba treinta o cuarenta años antes. Pero también concluí con la idea de que si no había más comunicación en el seno de las familias no era tanto porque los hijos no quisieran comunicar cuanto por el hecho de que los padres, no sólo no aciertan a la hora de abordar la comunicación, queriendo saber todo lo que hacen sus hijos, y muchas veces en los momentos más inadecuados, sino algo más grave, los padres, de alguna forma tenían miedo a abordar el diálogo en profundidad con sus hijos pues se sentían desarmados ante la acuidad de algunos de sus planteamientos, ante la profundidad de algunos de sus silencios, ante la angustia de sus interrogantes, mudos o expresados.

Ciertamente muchos de los silencios de los adolescentes responden al hecho de que no encuentran, ellos tampoco, el modo y el espacio para expresarse, para comunicarse. A veces porque perciben a sus padres manifiestamente superados ante la vertiginosa velocidad de los cambios culturales, padres que no entienden las nuevas maneras de disfrute del tiempo libre en los jóvenes de hoy, padres que están cansados de tanto correr a izquierda y derecha para mejorar su nivel de vida y el de su familia pero que ven descender la calidad de vida de todos, padres que acaban tirando la toalla con la que no saben hacer otra cosa que trasladarla a la escuela, a los responsables de grupos juveniles o a quien sea. El nivel de la conversación de los hijos con sus padres es como es, en muchas ocasiones, no sólo ni principalmente, por el modo de ser de los hijos sino también fruto y consecuencia de las propias limitaciones de los padres.

Pero no es menos cierto que esa ausencia de comunicación se da también en otros niveles incluso entre los jóvenes cuando están entre sí, solos, en sus espacios propios. Maffesoli² escribe, con su perspicacia conocida, que le "lieu fait le lien", "el espacio crea el engarce" traduciría yo. Ese espacio joven tan bien descrito por los antropólogos catalanes Feixa, Oriol, Pallarés etc.,

1. Elzo, J. (2000). *El silencio de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

2. Maffesoli, M. (2003). *Notes sur la postmodernité. Le lieu fait le lien*. Paris: Editions du Félin/Institut du Monde Arabe.

exige, sin embargo, para que la comunicación sea más que epidérmica, fusional y orgiástica, para que sea comunicación en la que la razón y la palabra tengan posibilidad de emerger, un espacio con determinados condicionantes de silencio e intimidad que, cada día con mayor profusión, exigen los jóvenes. Ellas más que ellos, pero ellos también. No al modo de suplantación y rechazo del espacio de comunicación fusional y orgiástico sino al modo de yuxtaposición, de secuencias diferentes de un tiempo, nocturno generalmente. Buscan, en definitiva, espacios diferentes donde se den comunicaciones diferentes, con engraces diferentes.

Por dar un ejemplo que he trabajado últimamente, el botellón, más allá de razones económicas, que también, de búsqueda de libertad e intimidad que también, es un espacio de comunicación verbal que la actual generación adolescente (más aún en la adolescencia prolongada) reclama con fuerza. "Estar con los amigos en plan tranquilidad y no tener que gritar para que te oigan" como señala una chica de 16 años de San Sebastián. Más aún como indica este otro chico de 18 años, "el problema es de (digamos Manuel) que siempre se pasa con los litros y nos jode el botellón pues se pone pedo. Tendremos que echarlo del grupo." Ciertamente no siempre es así y para muchos el botellón no pasa de ser el comienzo de la noche para estar con los amigos "y disfrutar con ellos. (Aunque) cuando bebes hasta pasarte no lo pasas bien, ni tú ni tus compañeros" nos dice este chico de 16 años de Santiago, que concluye diciendo que después vas por los pubs o discotecas bebiendo (este chico recomienda llevar frutos secos para aguantar mejor el alcohol) y buscando ligar. Como dicen también las chicas: se bebe hasta colocarse o coger el puntito y después se va a bailar. Es el segundo espacio donde las relaciones son otras, las demandas son otras, las exigencias son otras.

Estas demandas, estas exigencias, estas querencias conforman también los diversos universos simbólicos de los adolescentes y que explican y dan razón de sus comportamientos, de sus juicios, de sus estados de ánimo, de lo que he llamado los gritos de los adolescentes un poco para decir (y en confrontación) que no todo es silencio y que tras el silencio hay también gritos, mudos muchas veces, ruidosos otras tantas.

Cuáles son esos "gritos", esos universos simbólicos de los adolescentes y jóvenes españoles de hoy, cuáles sus iconos referenciales, son cuestiones que me ocupan actualmente y que me ocuparán los próximos seis meses, en base a tres trabajos de campo distintos. El primero, promovido por la Fundación Santa María, con trabajo de campo en febrero y marzo del año 2005, de 4.000 jóvenes españoles de 15 a 24 años, es el de *Jóvenes Españoles 2005* título con el que saldrá en librería en febrero o marzo de 2006. La FAD está llevando a cabo un nuevo estudio sobre valores y drogas con un universo similar al del estudio anterior. El test piloto ya se efectuó en mayo y el trabajo de campo en septiembre y octubre de este año 2005. Estará en la calle poco después del trabajo de SM. Tengo también un trabajo de campo cualitativo en aproximadamente 250 escolares de ocho centros docentes de secundaria, públicos y privados, de diferentes puntos de España a los que apenas me he asomado y de donde provienen las citas del párrafo anterior. En fin, espero publicar un libro a mediados de 2005 con toda esta información pero centrada en el título de esta conferencia, el grito de los adolescentes, del que estas líneas no son sino un proemio y que ofrezco en este Congreso con la esperanza de suscitar reacciones que me ayuden en mi labor.

UNA CUESTIÓN PREVIA. ¿CABE HABLAR DE NUEVOS ADOLESCENTES?

En mis trabajos sobre la juventud he sostenido, y creo que probado suficientemente, tres tesis de fondo desde las que suelo enmarcarlos: la tesis de la singularidad, la tesis de la diversidad y la tesis de la socialización. La primera dice que los adolescentes de una sociedad son tribu-

tarios del contexto, del lugar y del momento en que se hacen jóvenes, lo que da lugar a un determinado perfil diferenciador y singular de esa juventud. Así cabe hablar de los jóvenes españoles de 2005 en relación con los de 1990 o en relación con los jóvenes, franceses por ejemplo, también de 2005. La tesis de la singularidad exige contextualizar el proceso de maduración de los jóvenes.

La tesis de la diversidad señala que, así y todo, la juventud, incluso la de un contexto, lugar y tiempo concretos no es uniforme y se presta a toda suerte de segmentaciones que solemos significar, cuando lo hacemos con cierto detalle, por las tipologías de jóvenes. De ahí que en todo estudio sincrónico de un colectivo joven determinado haya que ser extremadamente cuidadoso con las afirmaciones generalistas pues pueden ocultar o difuminar más que revelar y desvelar la heterogénea realidad juvenil. Precisamente el que cada vez se elaboren más tipologías de la juventud es signo de este planteamiento, reflejo obvio, aunque olvidado de la plural realidad juvenil.

La tesis de la socialización muestra la particular forma cómo los jóvenes de hoy se socializan, más por experimentación que por asunción crítica de los proyectos heredados por los agentes tradicionales de socialización. En primer lugar porque éstos (familia, escuela, partidos políticos, Iglesia católica, etc.) o bien tienen poco predicamento entre los jóvenes o no tienen predicamento que ofrecer y, en segundo lugar, porque han surgido nuevos agentes de socialización (nuevos por no existentes anteriormente o nuevos por el diferente peso que han adquirido) que entran en competición con los agentes tradicionales.

No voy a abordar aquí sino la primera cuestión, la tesis de la singularidad o contextualización y ello solamente de forma telegráfica y sin comentario alguno. Quiero mostrar a la consideración crítica de los asistentes al Congreso, cuáles son, a mi juicio, los elementos estructurales (no entraré aquí en los nómicos) propios a la sociedad (y juventud) española de hoy, desde los que creo que cabe entender los comportamientos, actitudes y estilos de vida de los que denomino, con dudas, todavía, los "nuevos adolescentes".

Los adolescentes del nuevo siglo, los adolescentes de estos últimos cinco o seis años están haciéndose según unas coordenadas específicas a su generación, como siempre, pero sospecho que la aceleración y profundización de los cambios es de tal calibre que, quizás, quepa hablar de nuevos adolescentes. En el cuadro adjunto presento algunos de esos rasgos estructurales.

Se comprenderá que es imposible abordar tantas cuestiones. Simplemente he querido contextualizar estas páginas desde donde considero que hay que abordar el estudio de los actuales adolescentes. Por lo demás, y teniendo en cuenta el actual estado de mis investigaciones, me limitaré a presentar tres cuestiones entre las que considero más acuciantes e importantes para estudiar la problemática de los adolescentes españoles de 2005.

Comenzaré con una cuestión sobre el talante vital de los jóvenes de hoy. Seguiré con la percepción que tienen de sí mismos, para cerrar con unas reflexiones sobre el papel de los amigos en correlación con la falta de encuadramiento de los jóvenes en asociaciones.

EL TALANTE VITAL DE LOS JÓVENES: ¿SON FELICES?

Su estado de ánimo, su talante vital, lo que, un tanto llamativamente nos preguntamos este verano en los cursos de la UIMP en Valencia sobre si los jóvenes son felices y las reflexiones posteriores en base a los trabajos de campo inéditos arriba mentados nos sirve de puerta de entrada al tema.

Cuadro 1. Elementos estructurales del nuevo siglo que podrían conformar “nuevos adolescentes”

- Son menos que hace diez o quince años.
- La mayoría son hijos únicos.
- La adolescencia se ha extendido. Comienza antes y termina más tarde. Hay una adolescencización de toda la sociedad española.
- ¿Hasta dónde cabe generalizar la situación del chico encerrado en casa, frente a su ordenador, en intercambio virtual, entretenido en juegos? ¿Qué incidencias puede tener en el uso del tiempo libre? ¿Cómo cabe situar al ordenador frente/junto a la televisión, la calle, el botellón, las discotecas...? ¿En alternativa o, más bien, en complementariedad y yuxtaposición, como hipotetizamos?
- El esquema chicos/chicas es diferente. Hay un igualitarismo ya asumido por los adolescentes. Pero entre los chicos, las referencias “feministas” no son aceptadas y entre algunos —¿los más débiles?— provocan rechazos y pueden ser fuente de agresión.
- La violencia juvenil sigue siendo mayoritariamente masculina, pero la violencia adolescente femenina tiene ya alguna consistencia estadística.
- Las lecturas de los chicos y chicas entre 15 y 19 años son en el año 2005, siguiendo los datos de EGM, tan o más diferentes que cinco años atrás, marcándose la identidad de género pese al igualitarismo legal y verbalmente propugnado.
- Ahora hay más trabajo y el paro, incluso juvenil, en bajas cotas. Pero el trabajo es temporal, de baja calidad, muy presionado y, al comienzo, incluso para universitarios, muy mal pagado.
- Además la vivienda, siendo cada vez más cara, la posibilidad de emancipación económica cada vez más avanzada la edad, pese a los deseos de hijos... y padres, cuando los hijos ya rondan los 30 años.
- Los jóvenes viven en plena revolución tecnológica en el campo de la comunicación sobre todo (chats, móviles, internet...).
- Las familias, a pasos agigantados, están cada vez más fragilizadas y son cada vez más inestables, con consecuencias aún desconocidas para las futuras generaciones.
- Mayor movilidad espacial hacia Europa sobre todo. También África del Norte y América. Especialmente en los universitarios.
- España es ya un país de inmigrantes aunque con niveles de implantación, y también origen geográfico, distintos en unas y otras comunidades autónomas.
- Está completamente abierta la cuestión del tipo de interacción de los inmigrantes con los autóctonos y de los inmigrantes, entre sí. ¿Hay riesgo de creación de *ghettos* por afinidades nacionales? ¿Hay riesgo de comunitarismo, como en Francia?
- La situación en las escuelas con adolescentes de diferentes nacionalidades, plantea nuevas dificultades.
- Del terrorismo doméstico de ETA (en fase terminal) hay que afrontar el terrorismo internacional (en fase germinal) que ya dejó las primeras tragedias en España en la matanza de Madrid de marzo de 2004.
- Banalización del cannabis. ¿Sustituto del tabaco como el alcohol lo fue, un breve tiempo, de la heroína y drogas “duras” tras la aparición del sida a finales de los ochenta, para después yuxtaponerse?
- Apuntalamiento del modelo festivo del consumo de drogas.
- Cambio del paradigma finalista de no consumir drogas (o consumir menos) al de consumir más seguro. Auge de la política de reducción del daño, difuminación de la política de prevención, hasta en los discursos.
- Máximo histórico de consumo de drogas, excepto heroína.
- Alcohol: menos bebedores pero, los que beben, beben tanto o más que hace una década.
- Los jóvenes, muchos jóvenes, buscan no solamente beber. También conversar. Las múltiples facetas del botellón lo muestran.

A primera vista parecería que los jóvenes, al menos muchos jóvenes, serían, epicúreos en el sentido banal del término: quien solamente busca el placer, un gozador, un libredisfrutador como definimos en *Jóvenes Españoles 1999* al quinto cluster de nuestra tipología: “hedonista, libredisfrutador”. Pero hay otros jóvenes que también saben aliar la responsabilidad con la diversión, el tiempo de trabajo con el del ocio, jóvenes que se divierten con red, que saben limitar sus deseos a lo posible, a lo alcanzable. No me atrevo a decir que se acerquen al concepto de eudaimonia en Epicuro con su distinción de los “deseos naturales” y los “deseos necesarios” limitando a sólo ellos sus deseos para alcanzar la felicidad. De ahí que más prosaicamente he dicho que son jóvenes que se divierten con red, saben distinguir los tiempos, jerarquizar sus deseos, limitarlos, balizarlos e incluso posponerlos.

Un mero recordatorio del principio socrático de que no existe felicidad sin virtud y que la virtud es la condición necesaria y suficiente para la felicidad nos sirve para afirmar que también cabe aplicarla aunque a una parte, ¡ay! cada día más exigua de nuestra juventud, como mostraremos en el estudio de *Jóvenes españoles 2005* de la Fundación Santa María (y me temo que también en el nuevo que la FAD prepara sobre valores y drogas del que ya hemos analizado el test piloto). Sí, además de los librefrutadores y de los jóvenes bien integrados y “correctos” en nuestra sociedad también tenemos a la saga menguante de los jóvenes altruistas comprometidos quienes son, junto a los integrados, los jóvenes que, comparativamente al conjunto juvenil español, los que más arriba se colocan en la escala de los jóvenes “metro-felices”, valga la expresión. En ellos se conjuga la felicidad total de quienes viviendo bien también se comportan bien. Disfrute y virtud.

Pero no faltan, ciertamente, y no son cuatro o cinco, los que siguiendo al pragmático Aristóteles entienden que la virtud no da necesariamente la felicidad (pues hay virtuosos infelices) y que un poco de suerte en la vida es necesaria: haber nacido, si no en una familia diez si en una familia no muy desquiciada, tener una inteligencia suficiente, si no hermosura tampoco estar marcados por fealdad o discapacidad grave.

También, y sobre todo, la suerte, la fortuna, la inmensa fortuna de tener buenos amigos. A la postre, buena familia y buenos amigos —sin olvidar la salud— he aquí si no el colmo de la felicidad si las condiciones *sine qua non* es impensable la felicidad para los jóvenes de hoy. Algo de esto veremos en la tercera parte de estas páginas.

Muchas veces se oye decir que tenemos una juventud desarraigada, indolente, vaga, acomodada en casa, triste, errante y hasta violenta. Puede que haya algo de esto en algunos jóvenes (¿y no en los adultos?) e incluso que en algún segmento juvenil esos aspectos negativos sean los prevalentes. Sin estar completamente de acuerdo con la *boutade* de Bourdieu cuando dijo aquello de que “la jeunesse n’est qu’un mot”, es evidente que es absolutamente central distinguir unos y otros jóvenes. De ahí, lo repito, la importancia de trabajar con tipologías de jóvenes, pese al riesgo de etiquetaje que conllevan, aunque siempre menor que cuando se etiqueta al conjunto juvenil de esto o de aquello.

Pero ya de entrada cabe preguntarse, en esta cuestión del talante vital, cómo se ven los jóvenes a sí mismos. De hecho, al considerar sus opiniones en las encuestas, que contrapesan a la vez variados aspectos de sus propias vidas, en general podemos afirmar que los jóvenes españoles están mayoritariamente satisfechos con sus propias vidas.

Preguntados directamente en el estudio *Jóvenes españoles 99* de SM sobre cómo valoran la vida que llevan, el 82% responden que su vida les satisface mucho o bastante. Un 14% se sitúa en términos un tanto pasotistas: simplemente viven, y no se plantean problemas de ningún tipo. Un muy escaso 4% de jóvenes responde que están poco o nada contentos con la vida que llevan. Así concluimos, en el capítulo de reflexiones finales del estudio señalando que según ellos

mismos, estamos, en efecto, ante una juventud contenta, feliz, bien inserta en la sociedad, sin mayores problemas ni con los profesores, ni con sus padres ni, tampoco, con sus hermanos. Menos aún con sus compañeros y amigos.

A más abundamiento, el 69% dicen tener un nivel adecuado de libertad, el 22% más libertad de la que, a su juicio, deberían tener y un escaso 9% señalan que tienen menos libertad de la que deberían tener, lo que otros estudios posteriores nos han confirmado. Llamativa constatación que, a nuestro juicio, no es sino una soterrada e implícita demanda de referentes, de balizas de comportamiento, de indicadores de lo que vale y no vale, de lo que está bien y de lo que está mal. Es un grito silencioso de demanda de sentido. De hecho se sienten y, cuando se les pregunta, se dicen libres, pero no están libres. Tienen fuertes ataduras con la familia de origen y viven muchos años, demasiados años, en la dependencia familiar, escolar, social, experimentando en lo que quieren, pero sin la responsabilidad de tener que dar cuenta de lo que hacen. Quiero significar que nunca generación alguna ha sido tan autónoma, con un horizonte menos predeterminado, más abierto. Esta es su ventaja y su riesgo, su fuerza y su debilidad.

Detengámonos brevemente en el *Informe 2004 Juventud en España*. Según este trabajo realizado en el marco de los que habitualmente realiza INJUVE hay un apartado en el que, refiriéndose a los jóvenes, se aborda esta cuestión. Los jóvenes españoles "afirman que son más felices que los adultos y cuando los comparamos con nuestros vecinos europeos indican índices de felicidad superiores a la media", señala el autor de esta parte del Informe, Jaume Andreu (página 483). En los gráficos y tablas que se ofrecen en el estudio podemos leer que con formulaciones similares los jóvenes, en cifras que varían entre el 81% y el 89%, se dicen felices (muy o bastante felices) en investigaciones diversas realizadas, en España, entre 1991 y 2003. Así mismo, según una Encuesta Social Europea que reproducen, en una escala de felicidad de elaboración propia de 1 a 10, los jóvenes españoles, se sitúan en el punto 7,9, siendo los valores extremos los de Dinamarca con 8,2 en el extremo superior y, sorprendentemente para el que suscribe, Grecia e Italia en el extremo inferior con cifras de 7,1 y 6,7 respectivamente³. En todo caso con cifras no muy diferenciadas.

En otro momento se preguntan los autores del estudio qué es lo que hace felices a los jóvenes. Nos parece interesante transcribir, pese al excesivo agrupamiento de indicadores en el segundo ítem, la tabla en la que los investigadores de este estudio resumen las razones que dieron los jóvenes españoles cuando se les preguntó, en pregunta abierta, los años 1991, 2000 y 2004, las "causas de su felicidad".

La conclusión que retiene Jaume Andreu es la siguiente: "a los jóvenes lo que les hace felices son las relaciones que mantienen con sus familiares, amistad y pareja. Mantener un entorno íntimo armonioso es clave para que un joven se sienta feliz. Esta paz externa con su entorno más cercano, hace que la mayoría de ellos contesten en las encuestas que se sienten bastante felices". Cuando analicemos el universo simbólico de los jóvenes llegaremos al mismo resultado.

AUTOIMAGEN QUE LOS JÓVENES TIENEN DE SÍ MISMOS

Ya sabemos que, si se les pregunta, los jóvenes dicen que viven felices en su estado actual. Pero, ¿cómo se ven a sí mismos?, ¿qué rasgos dicen que les caracterizan?

3. Por el contexto supongo que el autor ha privilegiado la dimensión económica, pues en los primeros lugares están, además de Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suiza y en el inferior, además de Italia y Grecia, Polonia, Hungría y la República Checa.

**Tabla 1. Las causas de la felicidad juvenil.
Evolución en los últimos 15 años. En porcentajes.**

	1991	2000	2004
Relaciones personales	39	40	44
Estado personal (salud, independencia personal, estado de ánimo, autoimagen aceptación)	31	19	15
Ocupación profesional (estudiar/trabajo)	15	7	9
Diversión, viajes	9	10	8
Bienes materiales	3	5	5
Asuntos colectivos	2	1	–
Todo	–	15	15
Nada	–	2	1
Otros	–	–	3
N	1.216	6.492	5.014

Estudios de la juventud de INJUVE. Siempre preguntas abiertas. El año 1991 máximo de tres respuestas. En 2000 y 2004 solo una respuesta admitida
Fuente: INJUVE. *Informe 2004, Juventud en España*. Página 485.

En una investigación realizada a 393 jóvenes en edades comprendidas entre los 18 y los 25 años de edad, de ambos sexos, en las ciudades de Madrid, Barcelona y Sevilla, mediante entrevista personal, supongo que accidental en la calle, aunque no lo dicen, en los meses de octubre y noviembre de 2003, se pretende obtener, en primer lugar, una autoimagen de ellos mismos y, a continuación, cuáles son las marcas comerciales que más les atraen⁴.

Respecto de la primera cuestión, la única que aquí nos interesa, formulada abiertamente, llegaron a este *ranking* de respuestas, limitándonos en esta presentación, a las que obtuvieron como mínimo un diez por ciento de menciones.

Los autores del estudio, con estos datos y con todos los adjetivos que llegaron a obtener al menos el 1% de menciones, y que aquí no podemos reproducir por razones de espacio, proponen, tras un análisis semántico de la totalidad de las respuestas, una tabla cualitativa como resumen de los datos. Lo hacen en dos ejes: activo *versus* pasivo y positivo *versus* negativo.

Sin entrar en el detalle retengamos que en el recuento de autopercepciones y, a la postre, autovaloraciones que hacen los jóvenes de sí mismos en el eje positivo/negativo se sitúan prácticamente a la par: 96 menciones en polo negativo y 106 en el positivo.

Aunque la comparación con los estudios de la Fundación Santa María es muy difícil de realizar (las listas de adjetivos propuestas son distintas, la edad es diferente así como, muy probablemente, el sistema de obtención de información, domiciliaria en SM y, suponemos, que en la calle en Millward Brown), así todo trasladamos aquí la tabla que compuso Pedro González Blasco con los datos de investigación *Jóvenes Españoles 99*.

4 . Millward Brown Spain, *Los jóvenes españoles y sus marcas*. Noviembre de 2003. Millward Brown Spain pertenece a una empresa internacional de investigación en cultura, entretenimiento y mercados. Hay otro trabajo suyo muy interesante y similar al que aquí presentamos pero con trabajo de campo cualitativo entre la juventud europea. Ver http://www.emprendedorxxi.es/html/publicaciones_home.asp (20 de agosto 2004).

Tabla 2. Adjetivos que, según los jóvenes, mejor les definen (5 adjetivos máximo)

ADJETIVO CALIFICATIVO DE LA JUVENTUD ACTUAL	PORCENTAJES DE MENCIONES
Divertida	51%
Trabajadora	23
Dinámica	22
Extrovertida	19
Libre	18
Pasota	17
Moderna	14
Irresponsable	13
Inconformista	11
Liberal	10
Responsable	10
Viciosa	10
N	393

Fuente: Millward Brown, *Los jóvenes españoles y sus marcas*. Noviembre de 2003.

Tabla 3. Autoimagen de los jóvenes españoles 15-24 años en los estudios de SM de 1994 y 1999

	1999	1994	1999-1994
Consumistas	46	51	-5
Rebeldes	43	51	-8
Independientes	38	55	-17
Pensando sólo en el presente	32	*	*
Leales en la amistad	30	*	*
Solidarios	29	26	+3
Tolerantes	27	18	+9
Trabajadores	25	*	*
Egoistas	22	23	-1
Maduros	21	17	+4
Con poco sentido del deber	21	17	+4
Con poco sentido del sacrificio	17	17	=
Generosos	14	18	-4

Fuente. Pedro González Blasco en *Jóvenes Españoles 99*, pág 252.

Se observará que hay muchos elementos comunes en ambos estudios: los jóvenes se ven trabajadores, consumistas, egoistas/irresponsables, rebeldes/inconformistas, etc. En realidad, la mayor diferencia viene del hecho de que en nuestro trabajo de 1999 no introdujimos el adjetivo de juventud "divertida" que es, por el contrario, el epíteto que en mayor grado es mencionado

en el estudio de Millward Brown Spain, indicador, evidente, a nuestro juicio, de la importancia del tiempo libre y de ocio en sus vidas. Además, y es lo que aquí nos interesa, ese ítem es el que, a la postre, inclina hacia el lado positivo la balanza valorativa que los jóvenes hacen de sí mismos, a diferencia de lo que sucede en las encuestas de la Fundación Santa María.

La encuesta de 2005 de esta Fundación mostrará cómo los rasgos de “consumistas”, “pensando sólo en el presente”, “egoístas” y “con poco sentido del deber y del sacrificio” aparecen entre los que el mayor número de encuestados señalan atribuyéndoselos al conjunto de los jóvenes. En sentido contrario, y comenzando por el menos mencionado, la condición de “maduros”, “generosos”, “tolerantes”, “trabajadores”, “solidarios” y “leales en amistad” se sitúan como los rasgos que, a su juicio, menos caracterizan a los jóvenes españoles de hoy. La suma de atribuciones negativas que se dan a sí mismos los jóvenes españoles de 2005 supera al de las positivas. En otras palabras, los jóvenes podrán decir que son felices cuando así se les pregunta en una escala elemental y primaria (muy, bastante, poco o nada contentos con su vida) pero cuando se profundiza y se les pide que se valoren cualitativamente en una escala, muy ajustada (con similar número de ítems positivos y negativos), la balanza nos muestra que los jóvenes tienen de sí mismos una imagen que se inclina más hacia la baja que hacia la alta estima, lo que se ajusta mal con una juventud que se dice feliz y contenta con la vida que lleva.

Todo este conjunto de datos de alta atribución de los rasgos más negativos y baja de los más positivos, no admite dudas en el triste autodiagnóstico que hacen de sí mismos los jóvenes españoles el año 2005. Más aún si analizamos los datos de forma diacrónica. Estamos ante una juventud que se valora poco, que tiene muy baja imagen de sí mismos, sí, muy baja autoestima. Además, si la felicidad hubiera de medirse, siguiendo el criterio socrático, por la virtud, por hacer el bien, preocuparse de los demás, etc., no cabe decir que esta juventud se perciba feliz. Es, en todo caso, la hipótesis que quisiéramos cotejar en nuestra colaboración con el nuevo estudio de la FAD para 2006. Una manifestación del grito del adolescente actual, grito callado, la constatación de que cada vez se percibe como menos feliz y autónomo a la par que más dependiente, precisamente cuando una de sus notas dominantes es la de querer ser autónomo, construir el puzzle de su vida ellos solos, ellos con su sola experiencia y durante un periodo prolongado, lo que dure la adolescencia hasta que se hagan, propiamente hablando, jóvenes, experimentando básicamente en su grupo de conocidos y amigos con los que comparten la mayor parte de su tiempo libre. De ahí la enorme importancia que conceden a los amigos en su vida, al espacio y al tiempo transcurrido con sus amigos.

LA IMPORTANCIA DE LOS ESPACIOS PROPIOS

Todavía en proceso de asimilación y análisis de datos del informe *Jóvenes Españoles 2005* que, obviamente no debo desvelar, no puedo no tener en cuenta en mi cabeza, al redactar estas páginas, la importancia excepcional y en claro aumento que los jóvenes conceden al hecho de estar entre amigos. Estamos rozando la unanimidad. Si por valor se entiende, desde una perspectiva finalista, aquello a lo que conceden importancia las personas en su vida, aquello que les mueve y en lo que invierten tiempo, dinero y querencias, no hay duda posible, desde hace décadas que hacemos investigación en el ámbito juvenil, que “estar entre amigos”, “juntarnos los amigos” conforma uno de sus valores centrales. Sentirse bien entre los amigos es una de sus experiencias más gratificantes, más buscadas, más anheladas a lo largo de todos los días de la semana. Ciertamente, en un segundo análisis cabe profundizar en la distinción que hacen entre “los amigos” (con quienes pueden compartir, también, los malos momentos y los problemas) y “los compañeros” (con los que, además de integración social, solamente buscan solaz, esparcimiento y momentos agradables), aunque habitualmente se refieren a ambos como amigos, salvo que se les fuerce a la reflexión.

En efecto, un reciente trabajo de FAD ha profundizado en la dimensión relacional en los adolescentes y jóvenes españoles arrojando no poca luz en la materia⁵.

En las conclusiones del trabajo los autores afirman con rotundidad que en las relaciones entre los adolescentes hay que distinguir su necesidad de relacionarse de la necesidad de "arropamiento y proximidad afectiva, expresados mediante el término amistad". La necesidad de relacionarse y de no estar solos, añaden, "es un principio básico de integración, especialmente en la medida en que resaltan la importancia de las 'habilidades sociales' como posibilidad instrumental de éxito social a todos los niveles" (Pág. 158). No lograr esa relación social, por las razones que fueren, es lo que hace que un joven pueda convertirse, por ejemplo, en lo que en nuestra tipología del estudio *Jóvenes 99* de SM denominamos como "retraído social".

La relación con el tiempo cronológico es muy diferente en el contexto de la "mera relación" de la que se opera en el de la "amistad". La vida cotidiana está marcada, como señalan los autores del estudio, por lo "efímero y lo volátil". Por lo epidérmico, puntual, circunstancial, añadimos. Además, rara vez, en un contexto de silencio, o de escasos decibelios, donde la conversación pueda tener lugar. Es preciso señalar que la mayor parte del tiempo de ocio de los adolescentes, así como en el de no poca gente adulta, es en el contexto de la noche, con altos decibelios, y mucho alcohol en muchos de ellos, sin que falten otras drogas, marihuana a la cabeza. Es entonces, "cuando las cosas se ponen interesantes" como tuve el pasmo de escuchar en ocasión que quiero no recordar, y con su aquiescencia... a un "experto" en prevención de drogodependencias.

El tiempo de la amistad es muy distinto. Se pide a la amistad, vuelvo a los autores del estudio, "duración, permanencia y estabilidad". Por eso se reconoce que "la amistad es un bien escaso, difícil de conseguir y aún más difícil de mantener". Pero hay más y más importante. A la amistad no se le pide meramente, como a la relacional ocasional festiva, que nos integre en un colectivo, que no nos deje solos. Se pide que la relación se establezca en un plano diádico, de pareja, de tú a tú, donde deben darse cuatro grandes características, al modo de tipos ideales de lo que constituye, según nuestros adolescentes de hoy, la amistad verdadera. A saber, la confianza, la sinceridad, la fidelidad o lealtad y la reciprocidad (ver pág. 159 y siguientes). Y ello para los momentos agradables y para los desagradables, para los buenos y para los malos, especialmente para los malos que solamente se puede compartir con los amigos porque para lo bueno ya están los grupos que sirven fundamentalmente para la diversión, solamente para las cosas agradables. Nos parece importante resaltar que en esta sociedad en la que la juventud es percibida, sentida y envidiada por el uso que hacen de la noche, la música y el alcohol, a poco que se indague constatamos, incluso entre adolescentes como los del estudio que comentamos, que su ideal de felicidad es el de la amistad duradera, permanente y estable. Un grito básico de los jóvenes de hoy es la demanda, el anhelo de un buen amigo o amiga. Esto no quiere decir que no busquen y deseen la fiesta sin medida pero, pronto, muy pronto, son plenamente conscientes de que eso no basta y buscan otra cosa. Como decía una chica de 18 años en mi trabajo *El silencio de los adolescentes*: "me siento con suerte de tener amigos con los que poder hablar de todo... Siempre que me siento mal siento la necesidad de llamar a alguien, aunque sólo sea para hablar yo..."⁶ De ahí que, para asombro de no pocos, haya dicho

5. Elena Rodríguez, Ignacio Megias y Esteban Sánchez (2002). *Jóvenes y relaciones grupales: dinámica relacional para los tiempos de trabajo y ocio*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) e INJUVE. Trabajo realizado con diez grupos de discusión en diferentes puntos de España, con grupos de adolescentes y jóvenes 15-16 años el grupo de menor edad y 19-20 años el de más edad. Además análisis de 1.098 test sociométricos administrados a 1.098 alumnos en aulas 4º de ESO y 1º de Bachillerato en 11 centros escolares de Madrid, el 36% de centros públicos, 33% de privados y 30,7% de privados-concertados.

6. Javier Elzo, *El silencio de los adolescentes*. O.c. página 126. Ver también, en las páginas siguientes, los testimonios de Itziar y Marta.

y reiterado que el botellón puede ayudar a la comunicación, lo que en informaciones de otro trabajo de campo de abril-mayo de 2005, cualitativo esta vez, entre escolares españoles encuentro con relativa frecuencia. Podría multiplicar los ejemplos.

En el trabajo *Jóvenes 2000 y Religión*⁷ publicado el año 2004, hay una cuestión indirecta que muestra, de forma particularmente clara y contundente, el peso de los amigos en el universo juvenil. Son las dos primeras preguntas del cuestionario, inmediatamente después de las clasificatorias. La primera pregunta inquiriere a los jóvenes sobre si “se plantean, a menudo, los grandes problemas (cuestiones) de la vida: el fracaso, la felicidad, el dolor, la violencia, el sentido de la vida, el mal...” Casi uno de cada cuatro jóvenes responde que “no se preocupa de esos temas, nunca o casi nunca”, el 45% que “algunas veces piensan en esos temas pero con poca frecuencia” y el resto, el 30%, que “son temas que le preocupan (y que) a menudo piensa en ellos”.

Pues bien, limitándonos solamente a los que han respondido que, en grados diversos, son cuestiones que les preocupan, esto es, tres de cada cuatro jóvenes, les formulamos “con quién comparten esas inquietudes”. Les ofrecimos varias respuestas posibles, no excluyentes entre sí, de modo que cada joven pueda mencionar tantas cuantas quiera. Obtuvimos el resultado que reflejamos en la tabla 4.

Tabla 4. Con quién comparte sus inquietudes sobre los grandes problemas de la vida, en razón de la edad y sexo

(En porcentajes verticales. Base: quienes han señalado que se plantean tales cuestiones)

	TODOS	SEXO		EDAD (EN AÑOS)			
		HOMBRE	MUJER	13-14	15-17	18-20	21-24
Amigos	70	65	73	58	76	72	69
Padres	36	32	40	36	38	35	37
Pareja	29	25	32	2	12	29	41
Cura	4	3	4	4	2	2	5
Profesor	2	3	2	2	7	3	1
Nadie	15	20	12	26	15	14	14
	806	378	428	90	113	274	328

Base: *Jóvenes 2000 y Religión*. Fundación Santa María. Pág. 129.

Es aplastante el papel que los jóvenes conceden a sus amigos a la hora de compartir sus grandes inquietudes. Pedro González Blasco comenta así estos datos: “Así pues en su opinión los amigos de ambos sexos son los grandes confidentes en los asuntos profundos, trascendentes. Los profesores y los sacerdotes casi no se tienen en cuenta para consultar o compartir ese tipo de inquietudes, lo que corrobora lo que hemos ya detectado en otros estudios anteriores y denota un escaso papel socializador en valores de los sujetos básicos de dos instituciones que tradicionalmente se han considerado muy importantes en la socialización de la juventud: escuela e Iglesia. Los padres aún conservan cierta importancia como confidentes en estos temas, aunque sólo llegan a ser uno de cada tres jóvenes (36%) los que los consideran así. Incluso un

7. González Anleo, J. (dir): González Blasco, P.; Elzo, J.; Carmona, F. (2004). *Jóvenes 2000 y Religión*. Madrid: Fundación Santa María. Editorial S.M.

15% de jóvenes no comentan esos temas con nadie. Parece pues que hay un cierto debilitamiento general de los agentes sociales y que se está produciendo un desplazamiento de estos desde los tradicionales (padres, maestros, sacerdotes) hacia los nuevos agentes amigos/as y pareja. En este deslizamiento sólo los padres parecen conservar aún cierta fuerza aunque su papel como consultores en este tipo de asuntos sea ya bastante restringido" (pág. 128). El estudio de la FAD, *Hijos y padres: comunicación y conflictos* dejó bien en su sitio la capacidad de socialización de las familias españolas actuales⁸. El estudio de SM de 2005, a la espera de los datos de la FAD para 2006, vendrá a confirmar todo esto añadiendo matices que, pensamos, serán muy relevantes.

Me permito añadir el papel de la pareja que, en los jóvenes en edades comprendidas entre los 21 y 24 años, adquiere ya más relevancia que los propios padres, que quedan relegados a un tercer lugar. El dato es tanto más importante si tenemos en cuenta que, incluso en esa franja de edad, hay más jóvenes que tienen padres que pareja. Esto es, si los porcentajes los hubiéramos obtenidos sobre los jóvenes que tienen pareja, obviamente la importancia de ésta sería notoriamente superior a la que obtenemos al calcular el porcentaje sobre el total de jóvenes entre los 21 y los 14 años de edad. Incluso sería superior, no solamente al de sus padres sino también al de sus propios amigos. Con lo que se corrobora lo que decíamos páginas arriba, recordando nuestro trabajo del año 2000, *El silencio de los adolescentes*, acerca del papel de la pareja en los jóvenes de hoy.

Todo esto nos impele a insistir en la creciente importancia que para los jóvenes tiene la dimensión de estar entre pares, compartir sus horas de asueto con los amigos. Es ya importante en sí mismo como reflejo de una constante en la inmensa mayoría de los jóvenes. Aquí cabe hablar, con propiedad de una nota de la juventud española como categoría sociológica.

La afirmación anterior viene corroborada por la importancia que estos jóvenes conceden en la marcha y en la fiesta al espacio y al ambiente especial, "propio", como señala expresamente una cuestión del estudio *Jóvenes Españoles 2005*, en redacción. Es su espacio, su sitio. Hemos indicado en repetidos lugares que estar con sus amigos, solos, sin vigilancia ni control, en su propio espacio es, a nuestro juicio, el factor que mejor explica, junto a la creciente carestía de las bebidas en locales habituales (discotecas y pubs especialmente) el auge del botellón⁹.

Además de la motivación aducida de compartir con los amigos un espacio propio, a la hora de razonar lo que buscan en la "marcha" subrayan una inmensa mayoría de jóvenes, con fuerza, una tercera idea: "para desconectar de la rutina diaria". El 86% de los jóvenes españoles lo señalan. Es la idea que tantas veces hemos repetido estos últimos años de la ruptura del tiempo cronológico que se ha impuesto entre nosotros, no solamente en los jóvenes, entre el tiempo normativo y el tiempo pretendidamente libre. Habría un tiempo normativo, el de los días laborales o de estudio y un tiempo de fiesta, pretendidamente no normativo cuando en realidad es un traslado de la normativa vertical de padres a hijos o de profesores a alumnos a otra horizontal entre pares que, aunque menos visible y, sobre todo mejor tolerada, puede ser aún mayor en la consecución de sus comportamientos. Maffesoli nos confirma en estas ideas cuando nos dice con fuerza que "mi ley es el otro" al referirse en particular al presentismo de los jóvenes: No hay tal autonomía sino heteronomía, dependencia del otro¹⁰.

8. Megias, E. (coordinador); Elzo, J.; Megias, I.; Méndez, S.; Navarro, F.J.; Rodríguez, E. (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.

9. Ver por ejemplo Elzo, J. (dir); Laespada, M.T. y Pallarés, J. (2003). *Más allá del botellón: análisis socioantropológico del consumo de alcohol en los adolescentes y jóvenes*. Madrid: Agencia Antidroga. Consejería de Sanidad. Comunidad de Madrid.

10. "Ce n'est plus l'autonomie: je suis ma propre loi, qui prevaut, mais bien l'hétéronomie: ma loi c'est l'autre" en *Notes sur la postmodernité*, O.c. página 36.

Todo esto hay que embarcarlo en la importancia del espacio social del ocio, más precisamente, de los diferentes espacios de ocio en la juventud que provocan engarces diferentes. El espacio de la alegría desenfadada con sus compañeros, el de de la conversación buscada con sus amigos, el de la intimidad anhelada con la pareja dando así lugar a la multiplicidad de identidades, colectivas sí, pero en los sujetos individuales que se adaptan a los espacios y circunstancias circunscritas a los mismos. Estos espacios tienen también su traslado en aspectos tan personales como los de la expresión de la sexualidad en los jóvenes: de pura eclosión y explosión del placer, en lugares de fortuna no pocas veces, con la barrera del preservativo (icono de amor y muerte donde los haya) a la entrega abandonada a la fusión amorosa, sin trabas. Pero entramos en una cuestión en la que quizás en otra ocasión nos aventuremos.



Javier Elzo Imaz
Catedrático de Sociología
Universidad de Deusto

Del “pasotismo” a la “res publica”: los adolescentes como ciudadanos

Eusebio Megías Valenzuela

En la multitud de estereotipos con los que la representación colectiva adorna la imagen de la generación juvenil, y que los propios jóvenes parecen asumir en gran medida, ocupan un lugar de privilegio todos aquellos que pretenden describir la postura de nuestros adolescentes frente al horizonte de exigencias sociales y al compromiso ante las mismas.

Como en todos los estereotipos, las posiciones aparecen prefijadas y se alimentan de realidades y manipulaciones, de elementos ciertos y de construcciones fantaseadas; en cualquier caso, esas posturas prefijadas siempre tienen tintes de cierto absolutismo radical (la pretensión sería que la forma en que cada uno ve a los jóvenes es la forma en que éstos son), determinándose así confrontaciones totalizadoras en la visión de unas personas y de unos fenómenos que, lejos de ser contemplados en toda su complejidad, son considerados como bloques, casi unidimensionales.

Es esta dinámica la que puede explicar posturas tan contrapuestas como las de quienes presumen que las nuevas generaciones juveniles son más solidarias, tolerantes, participativas o comprometidas que nunca, frente a aquéllos que definen al colectivo de adolescentes como unos entes pasivos, despreocupados de todo lo que no sea su interés inmediato, y voluntariamente al margen de las responsabilidades colectivas.

Entre esas dos posturas, incluyendo elementos de ambas, parecería encontrarse la realidad. Cuando se pregunta a los propios jóvenes, no puede ser de otra manera, las respuestas muestran un horizonte de posiciones diferenciadas, con elementos que, moviéndose en el eje que va del descompromiso al compromiso social, dibujan un panorama tipológico enormemente rico. Lo cual no quiere decir que en ese horizonte de complejidad no haya elementos que resalten, actitudes que parecen más generalizadas, posturas que por su contundencia o por su frecuencia tiñen de manera clara minorías importantes de los adolescentes y jóvenes.

Esto se observa con claridad cuando se contrastan los resultados derivados de una aproximación a través de encuesta, en la que cada uno de los entrevistados puede responder, en un espacio ideal de libertad personal, lo que mejor sintonice con sus opiniones y comportamientos, con el clima de opinión que se evidencia cuando la forma de análisis utiliza el discurso grupal de los propios jóvenes. En este último caso, por mucho que la selección de los grupos incluya todas las distintas posturas del colectivo, más allá de que estas posturas aunque sean minoritarias no dejen de expresarse, lo que finalmente emerge es un discurso dominante. Y ese discurso emergente, sonoro y rotundo, apenas si deja espacio para las expresiones que, por particulares, se apartan de él. Quizás esto pueda ser visto como una limitación metodológica. En cualquier caso, esta limitación vendría compensada por la significación de que, precisa-

mente en medio del farrago de posturas individualizadas, cristalice y tome fuerza una línea discursiva común; esto habla de la fuerza y la predominancia de esa línea, y de su capacidad de englobar (y a veces acallar) las diferentes opiniones. En definitiva, ese discurso dominante reflejaría la representación social que una mayoría de adolescentes y jóvenes asumen, bien sea como propia, bien sea como la de una mayoría incuestionable de sus pares (una mayoría que les representa).

Pues bien, una buena parte de los matices, de las complejidades, de los elementos diferenciales que pueden encontrarse en el análisis de las diversas posturas que integran el colectivo, pierden peso y se difuminan en ese discurso global, que aparece mucho menos rico, mucho más monolítico. Es como si los jóvenes, cada uno de los jóvenes, aunque puedan mantener diferencias de matiz, incluso de fondo, con determinados aspectos del discurso, sintieran que éste es tan potente y tan mayoritario (y, en muchos casos, tan próximo a lo que se siente) que hay que sumarse a él, al menos de forma pasiva y, frecuentemente, asumiendo las postulaciones, ja-leándolas e incluso extremándolas.

No cabe ninguna duda de que, en lo que se refiere a las vivencias de compromiso con lo colectivo y a los comportamientos que las traducen, hay grupos de jóvenes que piensan, sienten y actúan de forma diferente, pero tampoco la hay de que la expresión mayoritaria niega gran parte de esos matices y asume la posición colectiva como un bloque actitudinal y de conductas con escasas excepciones, que además parecen ser miradas con reticencia y sospecha.

Los propios adolescentes reconocen que, desde la sociedad adulta y, muy ejemplarmente, desde los medios de comunicación que transmiten la imagen que esa misma sociedad adulta tiene sobre ellos, se les ve como personas cargadas de energía, de una energía que les tiene que llevar a unas formas de conducta que se suponen casi prefijadas: serían inconformistas, rebeldes, reivindicativos, pero también despreocupados y hedonistas. Ellos saben que es así como son vistos y, de todo ese conjunto, reconocen algunas características y niegan claramente otras. De la derivación lógica de esa atribución de energía que se les hace y que podría traducirse en la hipótesis de "puesto que tienen los recursos, si quieren, pueden", ellos parecen decantarse hacia una forma de respuesta que afirmaría: "podemos, pero no queremos". Reconocen esa energía atribuida, pero de los diferentes elementos que después adornan el estereotipo sólo asumen algunos. Sienten que, efectivamente, son despreocupados y hedonistas, pero no se ven, ni de lejos, tan inconformistas, rebeldes o reivindicativos como se les imagina; salvo que por reivindicación se entienda la demanda compulsiva de aquellos elementos que consideran necesarios para cumplir las aspiraciones hedonistas y personalistas en las que sí se reconocen.

El punto de preocupación que aparece circunstancialmente en algunos momentos del discurso juvenil ("estamos en la época de hacer cosas; si no las hacemos ahora, quizás luego no podamos"), queda rápidamente sofocado por una reacción contraria, que define la propia situación como un momento de paso en el que no debe haber más preocupaciones que las derivadas de las aspiraciones inmediatas, en el que el ámbito de responsabilidades se limita a preparar, disfrutando mientras tanto lo más posible de las ventajas actuales, un momento en el que inevitablemente se deberá producir un tránsito a un espacio de mayor responsabilidad.

La frontera de ese tránsito a la edad adulta se simboliza en el ejercicio del trabajo; obviamente no de ese trabajo esporádico y puntual que en muchos casos no tiene más función que alimentar las posibilidades de explotación plena del presente juvenil, si no del otro tipo de compromiso laboral que debe estar al servicio de una socialización independiente, y que debe facilitarla: trabajar para vivir autónomamente, para tener una familia y para conseguir los iconos de inclusión en la vida adulta: la casa, el coche... Si las circunstancias estructurales retrasan el

momento de esa posibilidad laboral, por los cambios en el mercado de trabajo, por la dificultad del acceso a la vivienda, por la casi certeza de que se va a perder calidad de vida en el momento de la autonomía, tanto peor para el momento del tránsito: éste se aplaza a la espera de mejores oportunidades. Mientras, en ese presente prolongado de la adolescencia y la juventud, las responsabilidades se limitarían a la preparación del momento del cambio, cuando llegue; responsabilidades, por tanto, referidas a estudiar, a mejorar las opciones de acceso a un competitivo mercado laboral, y a aprovechar de la forma más completa posible las circunstancias del momento.

Será a estas finalidades a las deberán dedicar esa dotación de energía que se les supone, y cualquier otra actividad que se desvía de ese horizonte teleológico, podrá ser comprendida, incluso podrá ser tolerada, pero se vivirá como algo que “no es propio de jóvenes”, como una cierta manera de perder el tiempo de adolescencia y de juventud.

En este ámbito discursivo, la participación de adolescentes y jóvenes en cuestiones que, sobrepasando su horizonte de intereses inmediatos, afectan a diversos aspectos de responsabilidad colectiva, es fácilmente diluida en un concepto de participación enormemente laxo. Desde estas posturas, *participar* será extender el campo de la responsabilidad reconocida (realizando su preparación a través de distintas fórmulas que superen los caminos trillados, y que además les sitúen en mejor posición para competir) y aprovechar al máximo las oportunidades y el ejercicio de *ser joven*, de una forma que no agrada al colectivo. Leído así, de manera un tanto simplificada, *participar* sería estudiar, divertirse y ser educado; todo ello en un contexto de relación grupal que es la que da auténtico sentido al comportamiento individual y a la que siempre se vive como “la vaca sagrada” del comportamiento juvenil.

Evidentemente, adolescentes y jóvenes reconocen otra forma de participación. Saben, y lo comprueban en algunos compañeros, que *participar* también puede ser vivido como un compromiso para el cambio, como saben que sería necesario modificar muchas circunstancias sociales, en el entorno inmediato y en el lejano. Saben que hay exigencias no resueltas y, aunque sea de forma indirecta, las señalan: insuficiencias en la participación ciudadana, conflictos sociales, injusticias, problemas derivados de la globalización, déficits democráticos, etc., etc. Todo esto lo conocen, pero entienden que no forma parte de su horizonte inmediato de exigencias. Creen que son cuestiones que ellos no pueden cambiar y, por tanto, sienten no tener que cambiarlas. Están convencidos de que, o resultan problemas inevitables o su evitación está supeditada a intereses que les sobrepasan con mucho. A partir de ahí, dejaría de tener sentido ocuparse de lo inmanejable, lo que pasaría a ser vivido como una pérdida de tiempo, de un tiempo de adolescencia y juventud que habría que aprovechar para hacer (y para hacer mucho, sin límites, con aspiraciones inagotables) las cosas que, esas sí, corresponden a su edad; las que anteriormente se referían.

El discurso de los jóvenes en este punto deriva además por dos derroteros muy característicos: el que proyecta que “sí tendrán que ocuparse de esas cosas cuando sean mayores”, y el que trata de justificar la inhibición del presente. Entienden que su tránsito a la edad adulta significará la inevitabilidad de tener que interesarse, informándose y actuando, sobre esas cuestiones que ahora no les pertenecen; pero, incluso en esta proyección de futuro, parece que no pueden eludir supeditar la participación a la garantía de eficacia de la misma. Los adultos sí tienen que actuar pero, obviamente, no en aquellas cosas que sobrepasan sus posibilidades, que dependen de intereses superiores, de políticas generales que se definen en espacios muy distantes, y que se deben a razones motivadas o derivadas de grupos muy poderosos. Sería una visión en cierta medida economicista de la participación, que fantasea una eficiencia de la misma, que se justifica por esa eficiencia, y que en la práctica queda en gran medida limitada a “participar en todo aquello que puede tener una incidencia directa en los intereses o en el *bol-sillo* de cada uno”.

En el otro discurso derivado se da cuenta de las inquietudes que podría despertar en cada cual esa postura de no implicación. El autorreconocimiento que el discurso de los jóvenes hace de su propio interés personalista y de la falta de compromiso con otros aspectos (llegan a decir "somos lo peor"), no deja de despertar en ellos, puntualmente, algunas inquietudes. Inquietudes de las que se da cuenta de forma inmediata a través de un recurso que apela a la inamovilidad del contexto social en el que viven, y a partir de la proclamación de que ellos no son más que el producto, en cierta medida las víctimas, de ese contexto social: "nos han hecho así; por tanto, no podemos sentir ni comportarnos de otra manera". Son dos eficaces mecanismos de proyección de la responsabilidad (a una sociedad que "nosotros no hemos construido" y a unos padres que "nos han educado de una determinada forma"), que cumplen con mucha eficacia la función de mantener una postura, que en algunos aspectos parece insostenible, sin el sentimiento de culpa correspondiente, y sobre todo sin sentir la necesidad de deber cambiarla.

Ni que decir tiene que, cuando desde ese discurso colectivo, se contempla la realidad de unos jóvenes que sí que participan de manera más comprometida, que parecen convencidos de que se puede cambiar el mundo, en la medida en que esa realidad diferencial cuestiona el constructo general, es vivida como una molestia, incluso como una cierta agresión. En la línea de lo que ya se ha descrito en otras ocasiones, la primera reacción (que habitualmente se disfraza bajo la denominación de *tolerancia*) es la de proclamar la aceptación formal de los diferentes; pero, también de manera casi inmediata, se los explica de tal manera que pasan a ser catalogados como *rarezas*, con el beneficio inmediato de proclamar, por señalamiento contrario, la propia *normalidad*.

La imagen colectiva que el discurso juvenil traza, acepta formalmente esas posturas diferenciadas pero las explica desde la existencia de unas condiciones tan particulares que justifican, no sólo que se dé exclusivamente en unas minorías sino que no tengan que ser participadas por la mayoría que ha construido el discurso. El joven que se compromete con cuestiones que sobrepasan el campo de intereses inmediatos de su colectivo lo hará "porque tiene vocación" (una vocación que se describe en términos casi religiosos y que parece marcar a un individuo desde su nacimiento), "porque busca sentirse más seguro incluyéndose en un grupo" (como si el constructo de la mayoría no se articulara por y para sentirse incluido), incluso "porque debe tener intereses particulares al respecto" (y aquí se imaginan desde el interés por medrar hasta, rizando el rizo, el interés por obtener las satisfacciones personales que puede dar el dedicarse a algo diferente, difícil o creativo).

En este contexto discursivo, las posturas de los jóvenes sobre la política y los políticos son las que cabe esperar. Niegan la realidad de la política como compromiso y desprecian la actividad que la traduce: los políticos sólo buscan sus intereses, todos los partidos son iguales, las diferencias son sólo una cuestión de *marketing*, las grandes cuestiones las deciden grupos omnipotentes en lugares lejanos, la política siempre se dirige al logro de intereses inmediatos (fundamentalmente económicos), etc., etc. Y, por sobre todo ello, la política es cosa de adultos, aun entendida con todas las limitaciones y perversiones señaladas. La adolescencia y juventud no son los espacios para ocuparse de política, ni para interesarse o informarse al respecto. La política es cosa de los adultos, que como tendrán que responsabilizarse de mantener autonomía y familia, deberán ocuparse de garantizar los intereses económicos; y ésa sería la función de la política.

Todo ello sin que implique un rechazo franco de los aspectos más formales de la actividad partidaria, sino todo lo contrario. Es como si el discurso de los jóvenes entendiera que, por muy deleznable que sea la acción política, no deja de ser necesaria. Por un lado porque, todos ellos, se han socializado en un espacio donde esa acción política democrática está institucionalizada, forma parte de ese constructo que "ha sido dado" y condiciona una situación actual que se vive

La adolescencia como producto diseñado por el mundo adulto

José Antonio Marina

1

El tema de la adolescencia, por su especial complejidad, es un buen ejemplo en el que analizar muchos de los problemas o novedades sociales, culturales y políticas que nos acucian en la actualidad. El primer aspecto que llama la atención es que la adolescencia no tiene definición. Se basa en una realidad biológica, sin duda, pero es una invención cultural. Los trabajos de Jay Giedd han puesto de manifiesto que los cambios que ocurren en el cerebro entre los 12 y los 20 años son importantes. Hay razones fisiológicas, pues, para el comportamiento juvenil. Pero la biología sólo plantea posibilidades o tendencias, algunas de las cuales son subrayadas por la cultura, que crea "modelos juveniles" de la misma manera que inventa "modelos de familia" o "sistemas sentimentales".

Acabo de leer en *Le Nouvel Observateur* una sorprendente estadística francesa. En 1950 sólo el 2% de los jóvenes terminaba el bachillerato. El resto se ponía a trabajar desde los 12 ó 16 años, en el campo o en las industrias. En esta situación no se puede decir que existiera la adolescencia. El trabajo era, sin duda, la solución a muchos problemas educativos y sociales, pero a costa de limitar brutalmente las posibilidades de los jóvenes. En el siglo XIX se justificó el trabajo de los niños precisamente como medio de salvaguarda moral.

La mejora del nivel de vida, el reconocimiento de los derechos infantiles y el poderoso movimiento hacia la igualdad ha reivindicado una ampliación del periodo de formación. Aparece una "nueva etapa social": la juventud. En un estudio publicado hace pocos años por el Ayuntamiento de Barcelona, titulado *Las políticas afirmativas de juventud. Una propuesta para la nueva condición juvenil* se resumen muy bien el modelo de esta invención sociológica, que se extiende desde los 15 años hasta los 30. Su propósito es el siguiente:

"Será preciso seguir pensando en medidas para la igualdad (es decir, de discriminación positiva y de incentivo), pero no forzosamente como un paso previo para que los jóvenes dejen de ser jóvenes (y entren en el circuito trabajo-vivienda-familia que caracteriza el mundo adulto), sino para que puedan disfrutar, todos y todas, de mejores condiciones y del deseo de multiplicar experiencias vitales, de enriquecer sus itinerarios biográficos."

La juventud se considera un periodo sin responsabilidad, por eso se continúa tutelándola, pero esto supone una infantilización de personas que podemos considerar adultas, lo que, evidentemente, debe provocar conflictos. Hace unos días, Boris Cyrulnik, el psicólogo estrella en Francia, advertía del peligro de estar favoreciendo la aparición de unos "bebés gigantes", a los que protegemos como niños pero que tienen las posibilidades de adultos.

2

Esta indeterminación aparece clara cuando estudiamos la legislación. Recientemente, el alcalde de Sevilla nos encargó a la profesora De la Válgoma y a mi un informe sobre la conveniencia —desde el punto de vista educativo— de rebajar a 16 años el derecho a voto, en las elecciones municipales. Al investigar sobre este asunto, comprobamos la existencia de una situación jurídica anárquica. Ni siquiera se ponen de acuerdo las leyes en la terminología. En esta etapa, la aparente claridad de la separación entre minoría y mayoría de edad desaparece en la legislación española e internacional. Se habla de *niños* (Constitución Española (CE) art.39), *juventud* (CE. art.48), *adolescentes* (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 19 de diciembre de 1966), *impúberes* (Ley de Enjuiciamiento Criminal de 28 de diciembre de 1988). Tampoco está clara la distinción entre *niñez* y *juventud*. Nuestra Constitución dice en el artículo 20,4 que uno de los límites de la libertad de expresión es “la protección de la juventud y de la infancia”, con lo que se separan ambos periodos. Sin embargo, según la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (20.11.1998, art.1) “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad.” Para mayor confusión, la Ley de Responsabilidad Penal del Menor, llama “jóvenes” a los mayores de 18 años y menores de 21, con lo que se crea una especie de postadolescencia penal.

El artículo 48 de la Constitución Española dice: “Los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural.” Cuando se discutió este artículo durante el proceso constitucional, algunas enmiendas sostuvieron, con razón, que la redacción era vaga porque el término “juventud” es ajeno al lenguaje jurídico.

Esta imprecisión no se debe a incuria del legislador, sino a la gran dificultad de establecer límites estrictos a una realidad fluida. La adolescencia es un fenómeno cultural, y ya dijo Nietzsche que los objetos culturales no tienen esencia, sino sólo historia. Una vez que la mayoría de edad se fijó en los 18 años, quedó como zona de especial incertidumbre la comprendida entre 16 y 18 años. A los 16 años ocurren dos hechos de enorme trascendencia personal y social: termina el periodo de enseñanza obligatoria, y se permite la incorporación al mundo del trabajo. Ambos preceptos legales suponen el fin de la etapa de protección y dependencia de los adolescentes, y abre otra de posible autonomía económica y contractual, que, sin embargo, no coincide con la mayoría de edad.

Conviene advertir que al decidir cuándo un niño se convierte en adulto, los legisladores están irremediablemente influidos por consideraciones sociales, económicas o políticas, más que por análisis de la madurez psicológica del sujeto. Por ejemplo, en Estados Unidos se rebajó la edad de voto a los 18 años por la presión de los movimientos de protesta provocados por la guerra del Vietnam, a la que fueron enviados adolescentes que podían morir pero no votar.

La división radical no se ajusta a la complejidad de las situaciones concretas, por lo que todas las legislaciones tuvieron que admitir ficciones jurídicas para resolver los problemas. Por ejemplo, la “emancipación”, que en nuestro ordenamiento es una figura intermedia entre la mayoría y la minoría de edad, que “habilita al menor para regir su persona y bienes *como si fuera mayor*” (CC.a.323 cc). En Estados Unidos la acomodación a la circunstancia resulta más llamativa, porque en muchos casos criminales se confía a la discreción del fiscal decidir si se considera al criminal niño o adulto, con independencia de la edad, según la gravedad del crimen. Así, un niño de 13 años que comete un robo con armas puede ser definido legalmente como adulto, y ser juzgado como tal.

He mencionado este asunto para mostrar cómo los adultos determinamos la responsabilidad o irresponsabilidad de nuestros adolescentes, y favorecemos que se comporten de una u otra

manera. Les diré que el informe que dimos la profesora De la Válgoma y yo recomendaba implantar el derecho a voto a partir de los 16, indicando que la pregunta adecuada no era: ¿Están los jóvenes de 16 años en condiciones de votar? Sino “Puesto que a los 16 los jóvenes están en condiciones de tomar decisiones muy importantes, ¿cómo deberíamos educarlos para que puedan tomarlas, incluidas las decisiones políticas? Luego volveré sobre el tema.

3

La juventud es una creación cultural, una invención que depende de cada cultura, y la nuestra no sabe qué hacer con ella. Para comprobarlo basta revisar las oscilaciones en el modo de considerar la responsabilidad penal. Después de un periodo en que se retrasaba, en la actualidad hay una tendencia a rebajarla como solución a un problema que no se sabe solucionar. “Si delinque como un adulto ha de ser condenado como un adulto” es una consigna simplista que ha sustituido a la ideología protectora de la infancia. En Estados Unidos hay muchas ciudades que imponen un toque de queda para adolescentes. En España no sabemos qué hacer con el botellón. Comienzan a plantearse problemas muy complejos. ¿Puede una menor abortar sin el consentimiento de los padres?

En esta ponencia quiero presentar una tesis muy clara:

1. La adolescencia y sus fenómenos son una creación social.
2. Los adultos son responsables en gran medida de esta creación social, pero no individual sino colectivamente. Al igual que las demás fenómenos sociales —modas, costumbres, movimientos— producen un sentimiento de impotencia en las personas que intentan cambiarlos o evitarlos.
3. Los fenómenos sociales sólo pueden cambiarse mediante una movilización social.

Lo que voy a decir aquí sobre la adolescencia es válido para todos los fenómenos sociales: el consumo de drogas, la violencia doméstica, las crisis familiares, la agresividad en las escuelas, o los movimientos políticos.

4

Nuestros adolescentes nacen —y son determinados— por una sociedad:

- Individualista.
- Tutelada.
- Hedónica.
- Con muchas posibilidades.
- Competitiva.
- Consumista.
- Desilusionada.
- Liberada.
- Heterogénea.
- Con problemas de identidad.

Tenemos pues la adolescencia que nos corresponde: individualista, tutelada, hedónica, con muchas posibilidades, competitiva, consumista, desilusionada, liberada, heterogénea y con problemas de identidad. Hasta aquí todo es normal. Lo anormal es que esa creación nuestra no nos gusta. Lo que nos están diciendo los adolescentes —de la misma manera que nos lo dicen los consumos de drogas, o la violencia en las escuelas, o las crisis familiares— es que nuestro modo de vivir tiene elementos contradictorios y conflictivos. Y ellos son su inquietante manifestación. Son el molesto espejo de nuestras decisiones. Ya sé que nadie que esté aquí se siente responsable. Al contrario, se siente víctima. Pero ese es el injusto mecanismo de los fenómenos sociales. Somos actores de una obra que no hemos escrito, pero en la que participamos. Las modas nos presentan un ejemplo claro de este colaboracionismo difuso. Son miles de decisiones particulares las que crean la moda, nadie nos la impone, si nos negáramos a aceptarla se disolvería pero, aun sabiéndolo, nos sentimos esclavizados por ella. Y este sentimiento de impotencia aumenta por la inercia, por la timidez y, sobre todo, por el propio sentimiento de impotencia que se retroalimenta.

Mencionaré alguna de las contradicciones sociales. El individualismo es patente. Y eso es bueno y malo. Hemos construido nuestra cultura sobre los “derechos individuales”, porque son los que mejor nos defienden, pero a la vez hemos provocado una ruptura de la responsabilidad social. Pondré un ejemplo. ¿A quién hemos de reconocer derechos, a la familia o a los miembros de la familia? Si la familia tiene derechos por encima del individuo, la prohibición del divorcio está justificada. Si es el individuo el sujeto de derechos, difícilmente podemos conseguir la estabilidad familiar. Las culturas musulmanas y orientales acusan a nuestra cultura de dinamitar la familia. Nosotros las acusamos de no respetar la libertad de la persona. No hemos sabido resolver el problema.

Una segunda contradicción. Al defender los derechos individuales reclamamos un estado tutelar que nos libre de responsabilidades. El Estado del Bienestar tiene su origen en una curiosa idea de la justicia: yo no quiero ocuparme de mis padres, de mis hijos o de mis vecinos, pero creo que es justo que alguien se ocupe. Ese alguien debe ser el Estado. Hemos inventado una cómoda irresponsabilidad tutelada, que a todos nos tranquiliza, pero que manifiesta a veces derivaciones inesperadas. Por ejemplo, los sistemas estatales de enseñanza no pueden ocuparse de toda la educación. Quiero dejar bien claro que estas creaciones sociales son un claro progreso, aunque produzcan disfunciones. No venimos de ninguna edad dorada donde todos los ciudadanos eran justos y benéficos, sino de una sociedad en la que, por ejemplo, todas las tareas de atención y cuidado dependían de las mujeres.

Los adolescentes maman esta irresponsabilidad tutelada. Hace unos años ocurrió en Granada un sorprendente suceso. Después de una serie de actos criminales en una zona de copas universitaria, los universitarios granadinos se manifestaron delante de la Delegación del Gobierno para reclamar más policía en esa zona que les protegiera de ellos mismos. El argumento decía: Cuando se bebe no se controla, por eso necesitamos más protección. Hay en los tribunales curiosas denuncias de hijos que reclaman a sus padres una pensión para terminar sus estudios... ¡a los treinta años! Todo esto nos ha conducido a una sociedad de la queja y la reclamación, que favorece las conductas de espera y de victimismo. De mi fracaso personal son responsable los otros.

También se da una contradicción entre el hedonismo consumista y la competitividad. A nuestros adolescentes les espera un mundo lleno de posibilidades... para unos pocos. Estamos induciendo en ellos necesidades que les va a resultar costoso satisfacer. El caso de la enseñanza universitaria es muy relevante. Miles de jóvenes van a estudiar sin tener vocación ni ganas, pensando que el título obrará como la varita del hada madrina. Acabarán trabajando en cualquier cosa, pero con sentimiento de fracaso. El consumismo infantil y adolescente produce

una juventud mimada. Lo que ocurre es que los padres no saben cómo poner freno a las peticiones de sus retoños. Hay que advertir que esta descripción se refiere sólo a una parte de la juventud, porque a su lado hay otra juventud que aprovecha las posibilidades que tiene, espléndidamente formada, que acabará ocupando los mejores puestos.

Mencionaré una última contradicción. Nuestra sociedad está escaldada y desilusionada. Ha creído en demasiadas cosas que se han venido abajo y ahora mira con escepticismo cualquier proclama. Los modelos tradicionales han desaparecido, y hay que inventar la propia identidad, la familia, las norma de convivencia, las relaciones sexuales, los trabajos. Esto, como todo lo anterior, tiene un aspecto bueno: el aumento de libertad. Pero tiene un aspecto malo: la angustia de la posibilidad. Es mejor el escepticismo que el fanatismo. La adolescencia ha sido siempre conflictiva. No es eso lo que ha cambiado. Se conservan los pliegos de denuncia de una ciudad de Schaffhausen en 1552, en los que los pastores protestantes se quejan al Consejo de las tropelías de la gente joven, a los que llaman "dueños de la noche". Pero en esa época la confrontación entre adultos y jóvenes no tiene el aspecto dramático con que lo vivimos ahora. Se consideraba una molestia festiva: "Gaudemus igitur juvenes dunc sumus." En la *Historia de los jóvenes* de Levi y Schmitt se lee: "Las relaciones que mantiene el mundo adulto de comienzos de la era moderna con sus jóvenes llama la atención por lo relajado, a pesar de las salidas de tono de los menores. No sólo se basaba en un orden jerárquico rígido, cuya oferta de normas venía marcada por una evidente falta de alternativas, sino también en la idea, derivada del modelo social cuasifamiliar, de una maduración progresiva marcada por una lenta adaptación a las circunstancias sociales." Tenían espacios de libertad, dentro de unos marcos muy sólidamente establecidos. Este modelo me recuerda el papel que jugaba el tiempo de Carnaval. Era un breve periodo de desorden, clarísimamente limitado por la Cuaresma. El cambio más importante en la actualidad es que carecemos de ese modelo estable, no sabemos qué límites poner a la adolescencia expandida que ha contagiado incluso a muchos padres, y dudamos con razón de que la adolescencia conflictiva sepa controlarse a sí misma. Nunca lo ha hecho. Como solución apelamos a instituciones sociales: la educativa y la jurídica-policial.

7

¿Nos quedaremos aquí lamiéndonos las heridas o intentaremos poner remedio a nuestras preocupaciones? Nos sentimos desbordados por problemas sociales que parecen reclamar de cada uno de nosotros —padres, docentes, médicos, psicólogos— soluciones individuales. Esto es quimérico. Todos somos necesarios y ninguno somos suficiente. Por eso necesitamos para enfrentarnos a esos problemas una movilización social, en la que cada uno de nosotros conozca el papel que le corresponde. Las medidas alcanzarán eficacia cuando exista la masa crítica necesaria para conseguir cambios culturales.

Deberíamos diseñar minuciosamente esta movilización. Señalar a cada persona, profesión, estatus social sus posibilidades de colaborar, sabiendo que las acciones tendrán que ser casi siempre indirectas. Todo lo que hagamos por fomentar la estabilidad de las familias, las virtudes de la convivencia, el sentido de responsabilidad, el nivel de exigencia, la justicia en las recompensas, una cierta austeridad, la solidaridad con los más débiles, la caza del sinvergüenza, el descrédito del parásito, estará ayudando a resolver de la misma tacada un montón de problemas. Vivimos en un sistema social donde las interacciones son muy tupidas, y tenemos que aprender a pensar sistémicamente. La adolescencia es un sistema de relaciones entre jóvenes, familia, publicidad, escuela, medios de comunicación, compañeros, ofertas sociales, y debemos tener presentes al actuar todo este dinamismo. ¿Tiene influencia en el destino de la adolescencia la buena marcha de las parejas? Sin duda. ¿Y una buena solución del problema de conciliar la vida laboral y la familiar? Por supuesto. ¿Y una buena enseñanza primaria? ¿Y un mejor con-

trol de la televisión? ¿Y buenos campos de deportes? ¿Y bibliotecas accesibles? ¿Y unas interesantes propuestas de tiempo libre? ¿Y la organización de grupos de teatro? ¿Y una red de ludotecas para adolescentes? ¿Y el compromiso con ONGs? Sí, sí y sí.

Los padres tienen una responsabilidad directa e importante que, a partir de determinada edad compartirán con la escuela. Pero familia y escuela no agotan las responsabilidades educativas. La sociedad entera debe reconocer su responsabilidad educativa. Los medios de comunicación, los políticos, la gente de la cultura, los funcionarios públicos, los médicos, los jueces, la policía, los jardineros, los deportistas, los empresarios. Puesto que de la educación depende nuestro nivel de vida, todos somos responsables y beneficiarios —o víctimas— de los demás.

La idea de “movilización educativa de la sociedad civil”, no excusa a nadie sino que, al contrario, implica a todos. Reconoce, sin embargo, que las posibilidades educativas de los padres o de los docentes son limitadas. Nunca han sido ellos los únicos responsables de la educación. Siempre ha sido la sociedad entera la que educaba, porque se trataba de sociedades muy homogéneas y jerarquizadas, con gran estabilidad y consenso básico. Esas culturas no favorecían la libertad individual y por eso las hemos cambiado, pero debemos estar atentos a las consecuencias desagradables provocadas por esas conquistas justas.

Por todo esto les animo a que no se detengan en el mero análisis del problema y se pregunten ¿Y yo qué puedo hacer? Una de las cosas que les sugiero es que colaboren en la movilización educativa. Nuestra dirección es: educacióneducativa@telefonica.net



José Antonio Marina

Filósofo

Catedrático de Instituto

Colaboran

