

Gérard Lutte

**LIBERAR LA
ADOLESCENCIA**

LA PSICOLOGIA DE LOS JÓVENES DE HOY

INDICE

PRÓLOGO.....	- 7 -
INTRODUCCIÓN	9
1 LA ADOLESCENCIA EN LA HISTORIA.....	11
1. El nacimiento de la juventud en la Roma antigua	11
2. La creación de la adolescencia en la época industrial.....	12
3. La adolescencia en las sociedades tradicionales	16
4. La adolescencia en la sociedad contemporánea	16
2 LA ADOLESCENCIA EN LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA.....	18
1. La prehistoria.....	18
2. Los comienzos de la psicología científica	18
2.1. Stanley Hall	18
2.2. La psicología alemana de los años veinte.....	19
2.3. Las primeras teorías psicoanalíticas sobre la adolescencia.....	20
2.4. Estudios etnológicos y empíricos en los Estados Unidos	21
2.5. La psicología marxista.....	21
2.6. La teoría de Piaget.....	22
3. La psicología de la adolescencia después de la segunda guerra mundial.....	22
3.1. Hegemonía de la psicología de los Estados Unidos.....	22
3.2. Las teorías freudianas.....	22
3.3. Investigaciones sociológicas.....	23
3.4. La teoría de la desatelerización de Ausubel	24
4. Después del 68.....	25
4.1. La psicología del ciclo vital.....	25
4.2. La psicología como ciencia histórica.....	26
4.3. La psicología dialéctica	27
4.4. La sociología y el concepto de generación	27
4.5. Influencia de los movimientos de base	28
5. Conclusión	29
3 PROBLEMAS DE MÉTODO EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ADOLESCENCIA	31
1. El modelo cuantitativo.....	31
2. El modelo cualitativo	32
3. Las fases de la investigación	33
4. Conclusión	37
4 LA VIVENCIA DE LA PUBERTAD	38
1. Los cambios somáticos de la pubertad.....	38

2. Influencia de la pubertad sobre la reorganización de la personalidad	39
3. Influencia sobre el desarrollo sexual	39
4. Realización de la identidad sexual.....	39
5. Reelaboración de la imagen corporal.....	40
5.1. La primera menstruación	40
5.2. Los senos y las otras partes del cuerpo	41
5.3. La atención al cuerpo.....	41
6. La ansiedad de la pubertad	42
7. Defectos y anomalías somáticos	43
8. Crecimiento precoz o retrasado	44
9. El contexto cultural y social de la vivencia de la pubertad.....	44
5 EL DESARROLLO COGNOSCITIVO.....	46
1. Las capacidades cognitivas de los adolescentes	46
2. La explicación de Piaget: el acceso al pensamiento formal	46
3. Examen crítico de la teoría de Piaget	47
4. ¿Alcanzan todos los adolescentes el estadio del pensamiento formal?	48
4.1. Variables unidas a la realización del estadio formal	48
4.2. ¿Cómo explicar estos datos?	50
5. Utilización de diferentes estrategias cognitivas.....	50
6. ¿Cuál es el estadio último del desarrollo cognoscitivo?.....	51
6.1. Lógica pura y lógica pragmática	51
6.2. El pensamiento dialéctico.....	52
6.3. Conclusión	52
7. Conocimiento de las personas y de la sociedad	53
8. Los conocimientos morales	53
8.1. La teoría de Piaget	54
8.2. La teoría de Kohlberg.....	54
8.3. Evaluación crítica de la teoría de Kohlberg	54
8.4. La moralidad durante la adolescencia.....	56
9. La teoría del sí mismo.....	57
9.1. ¿Qué es el yo, el mí mismo, el sí misma?	57
9.2. Evolución de la teoría del sí mismo	57
10. La identidad	58
10.1. La teoría de Erikson	58
10.2. Investigaciones empíricas.....	58
10.3. Las historias de vida.....	59

10.4.	La formación de la identidad de los jóvenes emigrados	59
11.	Los modelos de comportamiento y el yo ideal.....	60
12.	El desarrollo cognoscitivo según los tests de inteligencia.....	61
13.	Influencia de los cambios cognoscitivos sobre la reestructuración de la personalidad	63
6	LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA LEGISLACIÓN	64
1.	Los jóvenes en las representaciones sociales dominantes	64
2.	La subordinación jurídica de los jóvenes.....	65
7	LA FAMILIA.....	66
1.	La emancipación de la familia	66
2.	¿Cómo se realiza la emancipación?.....	68
3.	Incomunicabilidad y conflictos entre padres y adolescentes.....	69
4.	La violencia	70
5.	La crisis de los padres	71
6.	Los roles del padre y de la madre.....	72
7.	Chicos y chicas	72
8.	La cultura	72
9.	Jóvenes trabajadores, parados y estudiantes	73
10.	Los disminuidos	73
11.	La diversidad de las familias	74
12.	La familia en los proyectos de vida de los adolescentes	75
8	LA ESCUELA.....	77
1.	La escuela, institución de la dependencia de los jóvenes	77
2.	La escuela puede ayudar a los jóvenes a hacerse autónomos.....	77
3.	La reproducción de las diferencias de clase en los jóvenes	79
4.	La escuela refuerza las diferencias sociales entre los sexos.....	80
9	EL TRABAJO Y EL PARO	82
1.	Importancia del trabajo en la existencia humana	82
2.	La socialización en el trabajo	82
3.	Experiencias de trabajo de los jóvenes	83
4.	¿Han renunciado los jóvenes al mito del trabajo?	84
5.	El paro.....	86
6.	Factores y circunstancias que influyen sobre la vivencia del paro.....	86
7.	Las consecuencias del paro	87
8.	Experiencias particulares de paro	89
10	EL DESARROLLO RELIGIOSO.....	90
1.	¿Qué es la religión?	90

2.	Adolescencia, edad de la elección religiosa personal	90
3.	La representación de Dios durante la adolescencia	92
4.	Algunas experiencias religiosas y no religiosas	93
4.1.	Los grupos carismáticos.....	93
4.2.	Las comunidades de base	94
4.3.	Las sectas religiosas.....	95
4.4.	El ateísmo de los jóvenes.....	96
5.	Influencia de la religión sobre el desarrollo de los jóvenes	98
11	LA DESVIACIÓN	99
1.	Los comportamientos fuera de la ley	99
1.1.	La ilegalidad sumergida	99
1.2.	Los significados de la desviación de los jóvenes.....	100
1.3.	El control social.....	100
2.	La toxicomanía.....	101
2.1.	¿Los drogados son principalmente los jóvenes?	101
2.2	La droga como medio de control de los adolescentes	102
3.	Conclusión	103
12	LOS GRUPOS DE ADOLESCENTES.....	104
1.	Importancia del grupo en la vida de los adolescentes	104
2.	Las variaciones individuales en la necesidad del grupo	104
3.	Diferencias entre los grupos de niños y los de adolescentes.....	104
4.	La diversidad de los grupos de adolescentes	105
5.	Funciones de los grupos durante la adolescencia.....	105
6.	La sociedad adolescente.....	107
7.	El conformismo de los adolescentes	108
8.	Las actividades ilegales de los grupos de adolescentes	108
9.	Aceptación y rechazo social.....	109
10.	Los líderes adolescentes.....	109
13	LA AMISTAD.....	111
1.	¿Qué es la amistad?.....	111
2.	Evolución de la amistad durante la existencia humana	112
3.	Importancia y funciones de la amistad durante la adolescencia	113
4.	Los sufrimientos de la amistad.....	114
5.	Cada amistad es una historia.....	115
6.	Amistad, amor y sexo	118
7.	Amistades femeninas y masculinas	118

8. Amistades heterosexuales.....	119
9. Amistad y sociedad.....	120
14 EL AMOR.....	121
1. ¿Qué es el amor?.....	121
2. Características del amor durante la adolescencia.....	123
3. La singularidad de las historias de amor.....	125
4. Los antecedentes del amor y la elección de la pareja.....	125
5. La vivencia del amor.....	126
6. El fin del enamoramiento.....	128
7. El ahondamiento del amor.....	129
8. Unos amores contrariados.....	129
8.1. Los amores homosexuales.....	129
8.2. Los amores de los disminuidos.....	130
9. Amor y sociedad.....	130
15 EL DESARROLLO SEXUAL.....	131
1. Los factores del desarrollo sexual.....	131
2. Unicidad de cada historia sexual.....	132
3. La sexualidad de los jóvenes como desviación.....	133
4. Sexualidad femenina y masculina.....	134
5. Homosexualidad y heterosexualidad.....	135
6. ¿Cómo se informan sobre el sexo los adolescentes?.....	137
7. Manifestaciones de la vida sexual durante la adolescencia.....	137
8. La contracepción.....	141
9. El embarazo de las adolescentes solteras.....	142
10. El aborto.....	143
11. Madres y padres adolescentes.....	144
12. Las enfermedades venéreas.....	145
16 TIEMPO LIBRE Y CONSUMO.....	147
1. ¿Qué es el tiempo libre?.....	147
2. ¿Tiempo de liberación o de alienación?.....	148
3. Diferencias individuales.....	149
4. Diferencias entre los grupos de jóvenes.....	151
5. Tipología de los estilos de tiempo libre.....	152
6. Los entusiastas del «rock».....	153
17 CONTRACULTURA y ACCIÓN POLÍTICA.....	155
1. La socialización política.....	155

- 2. Actitudes hacia las instituciones del Estado, los partidos y los sindicatos..... 158
- 3. Conciencia generacional y movimientos juveniles..... 159
- 4. Los jóvenes militantes 161
- 5. Violencia y no violencia 163
 - 5.1. La lucha armada clandestina 163
 - 5.2. El ejército 163
 - 5.3. La no violencia como estilo de vida 164
- 6. Diferencias en el comportamiento político 165
 - 6.1. La clase social..... 165
 - 6.2. Chicos y chicas 166
- 7. ¿Qué futuro les espera a los jóvenes?..... 166

PRÓLOGO

El objetivo de este libro es proponer una introducción crítica a la psicología de los adolescentes y de los jóvenes no sólo para los estudiantes de psicología sino también para todas las personas interesadas por los problemas de esta edad: en primer lugar los jóvenes, y después los padres, los enseñantes, los animadores de movimientos de juventud, los responsables políticos y religiosos, los jueces de jóvenes, etc.

No tengo solamente la intención de ofrecer una síntesis de las teorías y de las investigaciones más importantes sobre la adolescencia, sino también de interpretarlas desde una perspectiva histórica y cultural. No me contentaré con exponer la interpretación clásica que ve en la adolescencia un período importante del desarrollo de la personalidad, sino que la describiré también como una fase de subordinación y de marginación impuesta a una clase de edad en las sociedades fundadas sobre la desigualdad y el provecho y no sobre el respeto a toda persona. Considero también la adolescencia como un período crucial de la reproducción en los jóvenes de las diferencias socio psicológicas entre los sexos, las clases sociales, los emigrados y los autóctonos, los disminuidos y las personas llamadas «sanas», por tanto como tiempo de preparación para unas situaciones adultas diferenciadas. Consideraré tres niveles de análisis: el nivel general de la adolescencia, el nivel intermedio de las categorías de adolescentes y el nivel concreto de los individuos. Para ilustrar mejor la diversidad de las experiencias adolescentes y hacer más vivo el discurso acercándolo más a lo existente, es decir a los individuos concretos, citaré y comentaré algunos fragmentos de historias de la vida de jóvenes de hoy.

Desde hace treinta años me dedico al estudio empírico y teórico de la adolescencia. El libro que presento es en cierto modo la profundización y la síntesis de los que he escrito anteriormente.

Me han ayudado a escribir este libro muchas personas a las que expreso mi afectuoso agradecimiento: Luca Giuliano ha escrito los apartados sobre la historia de la sociología. Otros han participado en el estudio de algunos temas particulares. Piero di Giorgi (historia del psicoanálisis), Gaetano De Leo (la desviación), Gianna Pantosti (representaciones sociales y legislación), Stefano Angelini y Santina Portelli (disminuidos), Ippolito Bonanno (el rock), Salvatore Gentile (el ateísmo), Agostino Portera y Romano Puglisi (la formación de la identidad en los emigrados jóvenes). Salvatore Gentile, Paolo Legrenzi y Marc Richelle han releído el manuscrito y me han hecho algunas observaciones útiles. Por último, Anna Adamo, Fabrizio Castelletti, Isabella Fioravanti, Delia Michienzi y Michaela Pellizari me han ayudado a comprobar la bibliografía.

Tal vez no será inútil hacer algunas sugerencias sobre el modo de utilizar más eficazmente este manual, animando a los estudiantes a confrontar sistemáticamente el libro y su experiencia personal. Esto es precisamente lo que trato de hacer en mis lecciones en la Universidad de Roma. Mis estudiantes se dividen en grupos de cinco o seis personas y cada grupo elige un tema particular de la psicología de los adolescentes: las relaciones con los padres, la amistad, el amor, etc. Cada miembro del grupo cuenta su experiencia personal, por ejemplo, la historia de sus relaciones con sus padres, dialogando con los otros y teniendo en cuenta una lista de puntos elaborada basándose en el manual y eventualmente en otros libros. Cada historia se graba, se escribe a máquina, se analiza y se compara con las otras. Cada grupo expone en la clase las conclusiones de su trabajo, que son discutidas por todos. Y esta exposición de la experiencia concreta de los estudiantes sirve de introducción a las lecciones más teóricas del profesor. Este método permite a los estudiantes reflexionar sobre su adolescencia, reinterpretarla, compararse con otros adolescentes, y a veces desdramatizar o afrontar unos problemas todavía no resueltos. Es un modo de estudiar que influye también sobre las relaciones entre los estudiantes, que les permite descubrir y respetar más a los otros, que enseña la tolerancia y la apreciación de lo que es diferente, y que a menudo hace nacer amistades. Este método cambia también las relaciones entre el profesor y los estudiantes: permite que el primero aprenda escuchando a sus estudiantes, que se convierten en enseñantes de su profesor y de sus colegas. De este modo se forma un colectivo de estudio y de investigación que permite ir más allá de la simple explicación y asimilación del texto.

Desearía también animar a los estudiantes a leer otros libros de psicología de la adolescencia a fin de organizar de un modo crítico su estudio y, con el tiempo, elaborar su propia síntesis. Más tarde, intentaré mostrar que los manuales de psicología, las teorías, las investigaciones mismas, son representaciones sociales que expresan ideas y proyectos del

hombre y de la sociedad, que contienen una ideología de la que el autor no siempre es consciente. Sin duda mi libro no constituye una excepción a esta regla general y me doy cuenta de ello. La comparación entre libros diferentes permite advertir este hecho y asumir una perspectiva histórica y crítica en el estudio de la materia, considerando las teorías y las investigaciones no como una fotografía de la realidad sino como una manera, determinada históricamente, de representarla, de interpretarla.

Hay que considerar este libro como un instrumento de trabajo para hacer más profundo el conocimiento de los adolescentes, como un punto de partida, no como un punto de llegada. Lo he escrito también con la esperanza de que pueda despertar o aumentar el deseo de dedicarse a mejorar la condición de los jóvenes y de todos los que viven al margen de la sociedad.

INTRODUCCIÓN

UNA PRIMERA DEFINICIÓN DE LA ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

Al comenzar este estudio, es importante precisar el sentido que queremos dar a los términos «adolescencia» y «juventud» preguntándonos, en particular, si designan una o dos fases del desarrollo humano. En el lenguaje corriente estas dos palabras pueden referirse ya al mismo período de la vida, el que está comprendido entre la infancia y la edad adulta, ya a dos períodos distintos. En psicología, la situación es todavía más compleja. Muchos autores no hacen ninguna distinción entre adolescencia y juventud (cf. entre otros, Erikson 1968, Elder 1975, Ausubel 1977); otros, por el contrario, los diferencian (Newman 1975); otros incluso dividen la adolescencia en tres estadios (Sullivan 1975), hasta en cinco (Blos 1962). Además, los términos que se utilizan no son uniformes: algunos hablan de adolescencia y/o juventud, otros de primera y segunda adolescencia y a veces también de media adolescencia. Nadie niega, sin embargo, que haya en la adolescencia, como en todas las demás fases de la vida, una evolución que introduce diferencias, y que los problemas que se plantean al comienzo de esta fase sean diferentes de los que hay que resolver para acceder a la edad adulta.

Si no es difícil distinguir la adolescencia-juventud de los períodos que la limitan, la infancia y la edad adulta, en términos de situación biosocial, de edad, de acontecimientos que marcan el paso de una fase a la otra, es mucho más difícil, si no imposible, diferenciar del mismo modo la adolescencia y la juventud. Los que hacen esta distinción atribuyen a la adolescencia los problemas que se plantean después de la infancia y a la juventud los que preceden a la entrada en la edad adulta. Pero la dificultad, hasta el momento no resuelta todavía, consiste en determinar cuál sería el momento del paso de la adolescencia a la juventud, los acontecimientos que lo determinarían y las diferencias de situación biosocial entre estas dos presuntas fases.'

El problema se complica todavía más si, para distinguir las fases del desarrollo, los psicólogos se basan en unos criterios puramente psicológicos. Piaget y Blos, por ejemplo, proponen diferentes estadios basándose en cambios cualitativos en el desarrollo cognoscitivo o psicosexual. Pero estos estadios engloban solamente unos aspectos parciales del psiquismo, no corresponden a unos cambios en la situación social y las personas interesadas no los perciben. En las sociedades tradicionales, la división de la vida en estadios era evidente y a menudo quedaba sancionada por unos ritos de paso o de iniciación. Todos sabían a qué clase de edad pertenecía cada miembro del grupo social y cada fase de la existencia estaba caracterizada por unos derechos y unos deberes muy precisos. Pero esto no ocurre en nuestra sociedad. Antes de la adolescencia, sin duda es posible distinguir unas fases universales del desarrollo en función de la asistencia a la escuela. Pero después, las trayectorias del desarrollo se diversifican y pueden hacerse muy complejas. Hay jóvenes que continúan los estudios, otros que empiezan a trabajar o se convierten en parados o amas de casa. Los períodos de escuela, de trabajo, de paro, pueden combinarse de formas múltiples. Así pues es probable que, después de la escuela obligatoria, la división de la vida en estadios sea diversa.

Se podría intentar distinguir las fases del desarrollo en función de la conciencia que los jóvenes tienen de ellas. Yo he realizado una encuesta sobre este tema con 148 estudiantes de psicología. Sus respuestas ponen en evidencia que la división de la vida en estadios es más una reconstrucción subjetiva de cada individuo, que un hecho reconocido socialmente y determinado por unos acontecimientos objetivos y universales. Muchos recuerdan el paso de la infancia a la adolescencia como el acceso difícil a una fase nueva marcado por unas crisis, por la inseguridad, la ansiedad, la ambivalencia. Los cambios somáticos de la pubertad, el ingreso en una escuela diferente, algunos acontecimientos particulares de la vida individual, pueden señalar, para una minoría de jóvenes, el comienzo de la adolescencia. Pero sobre todo son los cambios psíquicos los que permiten darse cuenta de que se accede a una nueva época de la vida: las relaciones sociales, especialmente con sus iguales, la amistad, el amor, adquieren una importancia mayor. Se dirige la atención hacia el propio cuerpo, a la impresión que se produce a los otros. Se recuerda la adolescencia como el tiempo de descubrirse a sí mismo, a los otros, al mundo entero. Se produce una explosión cognoscitiva y los horizontes intelectuales se amplían hasta los límites del universo. La adolescencia se caracteriza también por una necesidad intensa de autonomía, por los conflictos con los padres, por crisis, preocupaciones, inseguridad, dudas sobre la propia identidad, a veces por la transgresión de normas anteriormente respetadas.

Sólo una parte de los estudiantes distinguen entre la adolescencia y la juventud, pero en este caso, la diferencia es menos clara, la transición más gradual y más obscura. Algunos no consiguen indicar los acontecimientos que marcan el comienzo de la juventud. Otros hablan del final de la escuela secundaria o del inicio de un trabajo. Muchos indican una evolución psíquica que consiste en una maduración gradual y en la atenuación de la crisis típica del comienzo de la adolescencia.

El principio de la vida adulta está ligado sobre todo a unos acontecimientos de la vida social, el final de la escuela, el hecho de irse a vivir fuera de la casa paterna. Los cambios psíquicos, indicados con menos frecuencia, se refieren otra vez, no a novedades, sino a un crecimiento de aspectos ya presentes: una mayor responsabilidad, madurez, etc. En resumen, en la conciencia de los jóvenes, la adolescencia comienza con unas transformaciones psíquicas, y la edad adulta con unos cambios en la situación social. Los que distinguen entre la adolescencia y la juventud perciben el paso de la una a la otra en la evolución de unos rasgos psíquicos ya presentes.

Tomemos pues buena nota de que, tanto en el lenguaje común como en las opiniones de los psicólogos o en la conciencia misma de los jóvenes, no se da una respuesta unánime a la cuestión de saber si la adolescencia y la juventud constituyen una o dos fases del desarrollo, lo que prueba que hay una gran confusión social sobre este período de la existencia.

Sin embargo tenemos que decidir qué sentido daremos a estos dos términos en esta obra. Por motivos prácticos y teóricos me parece preferible utilizarlos como sinónimos para designar todo el período que se extiende de la infancia a la edad adulta, aproximadamente de los 14 a los 25 años. Muchos autores que han tratado de la adolescencia son de esta opinión y resultaría difícil utilizar sus escritos si tuviésemos que distinguir entre adolescencia y juventud. Además, si con Ausubel (1954) tomamos como criterios de la distinción de los estadios del desarrollo las diferencias cualitativas en la situación biosocial, se impone la delimitación entre infancia, adolescencia-juventud y edad adulta: la primera se caracteriza por una situación de dependencia fundada en unas características biológicas y psíquicas que impiden comportarse como adultos; la edad adulta se distingue por una situación de autonomía, y la adolescencia-juventud por una situación de dependencia que no deriva ya de incapacidades biológicas o psíquicas sino económicas y sociales. Por el contrario, no parece que haya entre las presuntas fases de la adolescencia y de la juventud diferencias substanciales en la situación biosocial. Existe sin duda una evolución de las características psíquicas, pero también la encontramos en todas las fases de la existencia: hay, naturalmente, diferencias entre un adolescente de 15 años y uno de 22, lo mismo que las hay entre un niño de 6 años y uno de 12 y entre un adulto de 30 años y uno de 60. No obstante, es posible distinguir subestados dentro de una fase y, cuando el material lo permita, distinguiremos entre la primera y la segunda adolescencia.

1 LA ADOLESCENCIA EN LA HISTORIA

Los estudios históricos sobre los jóvenes, que se han multiplicado desde 1968, nos permiten comprender mejor la significación de la adolescencia, pero no nos permiten todavía reconstruir toda la historia de esta fase de la vida, porque no abarcan todos los períodos históricos y tratan sobre todo de los muchachos de las clases privilegiadas. Basándome principalmente en los estudios de Aries (1972), Bellerate (1979), Giuliano (1979), Gillis (1974) Y Kett (1977), describiré brevemente el nacimiento de la juventud en la Roma antigua y su historia en la era industrial en Europa y en los Estados Unidos antes de hablar del período contemporáneo.

1. El nacimiento de la juventud en la Roma antigua

En la Roma antigua, hasta el siglo II a. c., no existía un período de edad a la que pudiésemos dar el nombre de adolescencia o de juventud. La pubertad fisiológica, celebrada con una ceremonia religiosa en la que el púber se quitaba la toga pretexta y la bula, símbolos de la infancia, para ponerse la toga viril, traje solemne de los ciudadanos romanos, marcaba el paso del niño a la edad adulta. El púber, *filius familias*, podía así participar en los comicios, acceder a la magistratura, alistarse en la milicia ciudadana con los mismos derechos y deberes que su padre. Se le reconocía jurídicamente capaz de actuar y cuando su padre moría, adquiría la personalidad jurídica (Giuliano 1979).

En ese tiempo, la vida estaba dividida en tres fases: la infancia, la edad adulta y la vejez. Es una división que encontramos en muchas culturas y podemos pensar que era la regla general en el comienzo de las sociedades humanas. Todavía la encontramos hoy en algunas sociedades tradicionales como la de los pigmeos bambuti de África central (Turnbull 1961).

¿Cómo y por qué aparece la adolescencia en un determinado momento de la historia de las sociedades humanas? En la sociedad romana fue inventada durante el siglo II a.C., después de profundos cambios en el sistema económico y social que Giuliano resume de este modo: extensión de la gran propiedad rural; formación de grandes disponibilidades de capital líquido de origen usurario y comercial; acaparamiento de los recursos por una parte privilegiada de la población en perjuicio de la mayoría, acompañado de una redistribución de las rentas que agrava las desigualdades económicas; procesos de urbanización; desarrollo completo de la esclavitud como medio fundamental de producción.

En este contexto nace la juventud. En 193-192 a.C. el senado aprueba la *lex plaetoria*, «acta de nacimiento de un nuevo grupo social» que «instituyó una acción penal contra el que hubiese abusado de la inexperiencia de un joven de edad inferior a 25 años en un negocio jurídico». Unos diez años más tarde, la *lex Villia annalis* limitaba la participación de los jóvenes en los cargos públicos. La madurez social que antes se reconocía inmediatamente después de la pubertad se traslada ahora a la edad de 25 años.

La juventud o la adolescencia hacen pues su aparición histórica como una fase de subordinación, de marginación, de limitación de derechos y de recursos, como incapacidad de actuar como los adultos, como fase de semidependencia entre la infancia y la edad adulta. En la ideología oficial, las leyes que sancionan la creación de una nueva clase de edad, se presentan como medidas para defender a los jóvenes. En realidad, corresponden a una serie de transformaciones socioeconómicas cuyo resultado es concentrar la riqueza y el poder en las manos de unas minorías privilegiadas con la finalidad de obtener provecho. La invención de la juventud, que crea la distinción-oposición entre los jóvenes y los adultos, coincide con la agravación de los contrastes sociales entre las clases y entre los sexos. En otras palabras, el poder y la riqueza de las clases dominantes se basan en la marginación no sólo de clases sociales sino también de las clases de edad y de las mujeres.

Pero los jóvenes no aceptan sin protesta la exclusión social que se les ha impuesto: su rebelión se manifiesta en las bacanales en las que Giuliano, siguiendo a Gallini (1970), ve una confluencia voluntaria e involuntaria de diversas corrientes de protesta social: los jóvenes, las mujeres, los grupos sociales excluidos del poder. La represión violenta de las bacanales, justificada bajo el pretexto de eliminar las orgías, los fraudes, los delitos y la introducción de cultos extranjeros, sería la respuesta política de la clase dominante amenazada en sus privilegios.

La aparición de los jóvenes como grupo social sólo se produce en las clases privilegiadas y sólo interesa a los varones: las mujeres no salen nunca de una condición de minoridad social. La adolescencia puede ser considerada como un privilegio cuando se la compara con la condición de los jóvenes o de los muchachos de las clases desfavorecidas o de los esclavos. Pero en comparación con la condición precedente de ausencia de adolescencia, la juventud se estructura como una fase de subordinación y de marginación con respecto a los adultos de las clases privilegiadas, y, en ciertos aspectos, devuelve a estos jóvenes a la condición de incapacidad jurídica que caracteriza a los niños, las mujeres y los esclavos.

2. La creación de la adolescencia en la época industrial

Durante la edad media y la época preindustrial, la juventud duraba aproximadamente de los 7-10 años a los 25-30 años y se situaba entre la dependencia de la infancia y la relativa independencia de la edad adulta caracterizada por el matrimonio y la herencia. Dentro de la fase de semidependencia de la juventud, no se podían distinguir subestadios, ya porque el trabajo y la escuela no seguían un orden temporal rígido -se podía comenzar la escuela a cualquier edad-, ya porque la pubertad fisiológica no provocaba ruptura entre las edades. Los niños, ya a partir de los siete años, vestían como los adultos y asumían roles sociosexuales adultos. Además, la pubertad se manifestaba con cuatro años de retraso con respecto a la época actual y no se alcanzaba la plena fuerza física hasta los 25 y 30 años. Hacia los 7-8 años, las niñas y los niños dejaban su casa para ir a vivir con otras familias como sirvientes, aprendices, a veces como escolares.

No era raro que los niños de esta edad partiesen a la ventura a las ciudades para procurarse allí una situación. Los jóvenes de esta época gozaban de unas libertades que nos parecen inauditas. Podían participar en todas las manifestaciones de la vida de los adultos. No era raro ver a grupos de jóvenes recorrer a pie Europa mendigando para vivir y detenerse durante períodos más o menos largos en las escuelas más célebres.

La situación cambió radicalmente con la industrialización y los cambios que produjo en la familia, la escuela, la cultura. Un proceso largo y complejo, que empezó en el siglo XVI y se completó en el siglo XIX, tuvo como consecuencia que en el período de la juventud apareciese la infancia escolar y la adolescencia. La creación de la infancia escolar, como fase totalmente separada de la vida de los adultos, ha sido reconstruida por Aries, mientras que Gillis y Kett han descrito la invención de la adolescencia. No es posible resumir en unas pocas líneas unas obras históricas tan densas y me limitaré a reproducir algunos puntos que nos permitirán comprender mejor la significación de la adolescencia.

Según Gillis, la adolescencia aparece en la clase burguesa en las últimas décadas del siglo XIX y deriva de un conjunto complejo de factores ligados a la industrialización y al desarrollo capitalista de la sociedad. En este período se acentúa la distancia entre las clases sociales: la clase burguesa acumula el capital y el poder a expensas de los campesinos y de los artesanos, que son desposeídos de su oficio y condenados a vender su fuerza de trabajo. El proletariado, sometido a duras condiciones de trabajo y de existencia, aparece entonces. A menudo es víctima del paro, en particular los jóvenes, muchos de los cuales son expulsados del mundo del trabajo como consecuencia de los progresos de la mecanización.

La familia que, anteriormente, era de tipo patriarcal, se transforma en familia nuclear compuesta por los padres y algunos hijos que no dejan su casa a los siete años, sino que permanecen en ella hasta que se casan. Primero son las clases privilegiadas las que renuncian a la tradición de enviar a los niños como sirvientes a otras familias y las muchachas fueron las primeras en quedarse en casa en espera y deseo del matrimonio.

Muchos jóvenes comienzan a frecuentar regularmente la escuela, sobre todo los que necesitaban un título universitario para poder suceder a sus padres que ejercían profesiones liberales. La escuela, que en los siglos anteriores acogía a personas de todas las edades, a partir de ahora se especializa por grupos de edad: la escuela primaria para la infancia y la escuela secundaria para la adolescencia. Para evitar las rebeliones de los jóvenes, la escuela adoptó un estilo militar: se daban las órdenes con un silbato, los estudiantes tenían que alinearse en filas y podían sufrir penas de prisión. El ideal que se les proponía a los adolescentes era el de la obediencia ciega del soldado

(Aries 1972). Además, los educadores animaban a los jóvenes a practicar los deportes de grupo, se exaltaban las proezas físicas, los músculos, la virilidad. El deporte alejaba a los muchachos del mundo de las jóvenes a las que se consideraba ahora como débiles, emotivas, inestables.

Los movimientos de juventud contribuyen también a la creación de la adolescencia moderna. Gillis analiza en especial el movimiento de los scouts en Inglaterra y de los Wandervogel en Alemania que atrajeron sobre todo a los jóvenes de las clases media y burguesa, mientras que los de las clases populares no querían alistarse en unas organizaciones cuya finalidad era hacer aceptar el orden social existente. Estos movimientos proponían unos juegos y unos rituales a fin de responder, según decían, a las necesidades naturales e instintivas del joven universal. Correspondían a las preocupaciones de las clases privilegiadas que temían la lucha de clases y el socialismo y querían mantener a los jóvenes alejados de los problemas sociales. Se caracterizaban por una exaltación de la naturaleza y de la fuerza física y por una visión romántica de la juventud a la que se creía capaz de regenerar a la sociedad. Estos movimientos que se proclamaban apolíticos eran en realidad fuerzas conservadoras, dirigidas por adultos de las clases privilegiadas cuyos valores transmitían.

El movimiento de los scouts tenía una orientación conservadora, nacionalista y militarista. Imponía la segregación entre los jóvenes y los adultos, entre los chicos y las chicas y exaltaba la castidad, el miedo a la precocidad, el no compromiso social. El movimiento de los Wandervogel (aves de paso) parecía al contrario menos inhibido, más rebelde, menos reprimido sexualmente. Los muchachos estaban organizados en pequeños grupos, estaban unidos por la amistad y a menudo por tendencias homoeróticas platónicas. A pesar de su carácter no convencional constituía una alternativa aceptable a las organizaciones socialistas porque era apolítico. Los padres, a quienes los pedagogos y los psicólogos habían adoctrinado para considerar la adolescencia como una edad crítica, veían con buenos ojos un movimiento que dejaba para más tarde las opciones sociales y políticas. La decisión de los nazis en 1933 de enrolar a todos los jóvenes en la «Juventud hitleriana completó la tendencia a la supervisión compulsiva de los adolescentes» (Gillis 1974). Esta organización que volvía a proponer los valores de la clase media tuvo poco éxito en los jóvenes proletarios que manifestaban su resistencia en bandas «delincuentes».

Pero para hacer aceptable la degradación de la condición de los jóvenes, para imponer más fácilmente las normas de la clase media en la que los jóvenes estaban cada vez más subordinados y marginados, era necesario cambiar las imágenes sociales sobre la juventud, la ideología dominante, la mentalidad. En ello tuvieron un papel importante las ciencias médicas y psicológicas, ya que presentaban las normas particulares de la clase media como leyes naturales y animaban a los jóvenes a ser conformistas, dependientes, a renunciar a sí mismos. Desde comienzos del siglo XIX, la medicina y la psicología sirvieron para justificar el control y las restricciones impuestas a los jóvenes.

Estas nuevas ideas sociales se expresaron en particular en muchas leyes que se promulgaron para proteger a los jóvenes, según se decía, en la institución de tribunales especiales, de cárceles, de centros de reeducación para los jóvenes y en la invención de la «delincuencia juvenil», noción que se aplica sobre todo a los jóvenes de las clases populares que se resisten a la marginación que se les quiere imponer. El conformismo de los jóvenes de la clase media y la delincuencia de los jóvenes de las clases populares son «inseparables en su origen y en su desarrollo» (Gillis 1974). Se atribuía a la inestabilidad y a la emotividad, que los psicólogos del siglo XIX consideraban como rasgos distintivos de la adolescencia, la causa de la delincuencia; de ahí la necesidad de proteger solícitamente a todos los adolescentes, ya que se creía que la delincuencia de los adultos deriva de la de los jóvenes. La jurisdicción de la policía y de los tribunales no se limitaba solamente a los delitos, sino que se extendía al comportamiento «inmoral» y «antisocial» de los jóvenes que de este modo quedaban despojados del derecho fundamental a ser juzgados y condenados solamente por haber cometido un delito; estaban abandonados a la arbitrariedad de las autoridades. «Cuanto más independiente era un joven o una joven, cuanto más responsable de su comportamiento, más probabilidades tenía de ser estigmatizado por la sociedad como un delincuente real o potencial» (Gillis 1974). Las imágenes del adolescente y del delincuente «nacieron en la misma época. Ambas son en gran parte proyecciones de las esperanzas y de los temores de las clases medias de la sociedad europea, que luchaban por mantener lo que poseían contra las oleadas sucesivas del cambio social y político. La visión de un estadio de la vida libre de preocupaciones y de responsabilidades era su sueño de evasión, la visión de una juventud degradada, su pesadilla frecuente» (Gillis 1974).

La evolución industrial provocó una mayor marginación y subordinación de los jóvenes, porque muchos de ellos fueron expulsados del mundo del trabajo y ya no podían participar en la vida de los adultos como antes. En lo sucesivo, llevan una vida separada bajo el control de la familia, de la escuela, de los movimientos de juventud. Están en cierto modo infantilizados, reducidos a una dependencia prolongada, condenados al paro, privados de los recursos procedentes del trabajo y de los derechos humanos fundamentales. Su subordinación se manifiesta en particular en la represión feroz de su sexualidad. En la edad media, la sexualidad se expresaba con mayor libertad que a comienzos de la era industrial. La gente se tocaba, se abrazaba, se besaba, se acariciaba, y masturbaban a los niños pequeños para dormirlos. Se hablaba libremente del sexo. Los niños dormían con los adultos y presenciaban sus relaciones sexuales. Las relaciones prematrimoniales y, al menos en las clases privilegiadas, las relaciones extraconyugales, eran comunes y toleradas (Van Ussel 1971, Aries 1972). Los cambios en las costumbres y la moral sexuales aparecieron en la clase burguesa, dominada por el frenesí de acumular el capital, y que exaltaba como valores esenciales de la existencia el trabajo, el orden y el ahorro, y combatía todo lo que se oponía a ello, el placer, en particular el placer sexual cuando era gratuito (Reiche 1968).

Para subordinar mejor a los jóvenes, se recurrió a la represión total de su sexualidad. A partir del siglo XVIII se desarrolló una campaña de represión terrorista contra la masturbación, que frecuentemente era la única forma de gratificación sexual accesible a los jóvenes. En centenares de publicaciones se describía con pavorosos detalles las consecuencias desastrosas atribuidas a este comportamiento: detención del crecimiento, epilepsia, impotencia, histeria, enfermedades mentales y físicas. Los sacerdotes, que en el confesionario preguntaban de forma obsesiva sobre la masturbación, le añadían las penas eternas del infierno. Como el terrorismo psicológico no era suficiente para aniquilar la masturbación, se recurrió a la violencia física. En los Estados Unidos, una sociedad quirúrgica la combatía con la amputación del pene y del clítoris. Los médicos también quitaban los ovarios para combatir «serios desórdenes sexuales» (Spitz 1952, Szasz 1980). En los países católicos, más indulgentes, se contentaban con encerrar a los jóvenes durante la noche en unos cinturones de castidad de metales de diferente valor según la clase social; el padre guardaba la llave por temor de que un criado complaciente liberase al joven (Néret 1957). La Iglesia, el orden médico, los educadores, los moralistas, la familia, los movimientos de jóvenes se aliaban para castrar a los adolescentes: la capacidad sexual debía ser patrimonio exclusivo de los adultos.

Hasta el siglo XIX, los jóvenes se resistieron a las tentativas de limitar sus libertades. Sus rebeliones se manifestaron de formas variadas: revueltas estudiantiles, participación en las revoluciones y, en el caso de los jóvenes de medios populares, participación en las luchas de clase, delincuencia, manifestaciones variadas de contraculturas y de subculturas. Veamos algunos ejemplos. Fue sobre todo durante los siglos XVI y XVII cuando estallaron las revueltas en las escuelas: su intensidad fue tal que a veces fue necesario que interviniese el ejército para reprimirlas. A fines del siglo XVIII hicieron su aparición el paro y la subocupación intelectual provocando en los jóvenes, sobre todo en Prusia, una conciencia de generación que hasta entonces nunca había sido tan fuerte. «Para los que ya no tenían perspectiva de trabajar y de casarse, la juventud se convirtió en un estado existencial de pesadilla que se refleja en la literatura del movimiento Sturm und Drang cuyos héroes inevitablemente eran descritos como unos jóvenes fuera de la ley» (Gillis 1974). Los jóvenes se reunían en pequeños grupos para rebelarse contra la sociedad. Con frecuencia se adherían a las revoluciones y formaban parte de organizaciones revolucionarias muchas de las cuales derivaban de la francmasonería.

Otros se adherían a movimientos protestantes antiinstitucionales, como el pietismo en Alemania, el metodismo y el cuaquerismo en Inglaterra, que ofrecía un sentido a su existencia presentando a la juventud como un tiempo de regeneración moral y religiosa.

Todos los jóvenes, desde luego, no eran revolucionarios. En Francia, por ejemplo, después de 1874, la Jeunesse Dorée, procedente de la clase burguesa, célebre por sus vestidos extravagantes, su lenguaje obsceno y su desenfreno, utilizaba los ritos de la juventud para burlarse de la revolución. Hubo también otras reacciones, como las comunas alternativas a la familia, por ejemplo los enfants de Saint-Simon o las comunas de Fourier. Hacia 1830, la protesta de los estudiantes de París adoptó la forma de la bohemia caracterizada por la fascinación de los estilos, comportamientos y lenguajes extravagantes, por el desprecio hacia el trabajo, la preocupación por el presente, la resistencia al orden y a la disciplina, y la atracción por las religiones orientales.

Los jóvenes de las clases populares, que no asistían a la escuela y que a menudo no encontraban trabajo, reaccionaron contra la degradación de su condición uniéndose a las luchas obreras de los adultos. Comenzaron también a manifestar una contracultura por medio de bandas a las que las autoridades llamaban delincuentes.

Según Gillis, hacia finales del siglo XIX una parte de los jóvenes, sobre todo los de los 14 a los 18 años, se resignaron a depender de la familia y de las demás instituciones de los adultos. Orientaron la agresividad hacia sí mismos, justificando con sus tormentos interiores las descripciones psicológicas de la adolescencia. Hacia 1900, la adolescencia sólo se encontraba en las clases privilegiadas, pero se empezaba ya a percibir su extensión a las familias de los obreros calificados y semicalificados. Sólo en la primera mitad del siglo XX, a la que Gillis llama «la era de la adolescencia», se extiende a todas las clases sociales. Anteriormente, en las familias más pobres, el trabajo de los jóvenes era necesario para la supervivencia de la familia y se veía la escuela como una amenaza.

La historia de la juventud en los Estados Unidos, tal como nos la describe Kett (1977) presenta analogías sorprendentes con la de Europa. Allí también la adolescencia hace su aparición en la clase media como consecuencia de la industrialización, primero para las jóvenes, que incluso entre 1870 y 1920 tuvieron derecho a una enfermedad específica, llamada clorosis a causa del color verdoso pálido de la piel, una especie de anemia que se atribuía a la maduración sexual (Brumberg 1982). La creación de la adolescencia imponía a los jóvenes no sólo unos estados anímicos nuevos prescritos por los psicólogos, sino también unas enfermedades especiales, que se consideraban propias de la edad y del sexo.

Los cambios estructurales en la condición de los jóvenes fueron facilitados por una nueva ideología de la adolescencia expresada en libros y revistas destinadas especialmente a la clase media urbana. En estas publicaciones, siguiendo el modelo de Jean-Jacques Rousseau, se describía la adolescencia como un período peligroso y crítico de la vida que hace a los jóvenes incapaces de actuar como adultos: de ahí la importancia del papel de la familia en su educación, la necesidad de la obediencia, de la pasividad, del sacrificio de sí mismo y de la renuncia a la sexualidad. Kett pone en evidencia también el papel de la psicología en la racionalización de la subordinación impuesta a los jóvenes: «Un proceso biológico de maduración fue la base de la definición social de todo un grupo de edad ... Entre 1890 y 1920, la psicología era tanto un método para controlar el comportamiento de los jóvenes, como un instrumento de descripción y explicación ... La adolescencia era tanto una concepción del comportamiento impuesto a los jóvenes, como un análisis de su modo de comportarse.

»Los arquitectos de la adolescencia utilizaban la biología y la psicología para justificar su intento de promover en los jóvenes unas normas y unas conductas conformes con los valores de la clase media: ... el conformismo... la hostilidad hacia la intelectualidad... la pasividad» (Kett 1977).

En los Estados Unidos también se inventó la delincuencia juvenil al mismo tiempo que la adolescencia. Se desplaza la atención del delito a la motivación del delincuente, a quien se considera un tipo diferente del adolescente normal y que se intenta caracterizar ya por medio de unos rasgos físicos, ya por unos rasgos psíquicos o sociales. Según Kett, la psicología de esta época intentaba describir al adolescente o al delincuente basándose en una tipología: algunos rasgos físicos o psíquicos se declaraban apropiados ya a la adolescencia, ya a la delincuencia. Una variación de este tema consistía en afirmar que la delincuencia derivaba de la perversión de procesos normales de la adolescencia. Por consiguiente todos los adolescentes eran considerados como delincuentes potenciales; por tanto necesitaban una vigilancia constante. Se consideraba a las bandas de jóvenes como formas embrionarias de criminalidad. Para los jóvenes no tenía valor el principio fundamental del derecho según el cual un individuo sólo puede ser castigado si ha infringido una ley: los jóvenes eran juzgados y condenados por conducta inmoral, por tratar con personas viciosas e inmorales, por ausentarse del hogar sin permiso, por faltar a la escuela, fumar en público, por mendicidad e incorregibilidad (Bakan 1971). La represión de los jóvenes se dejaba a la arbitrariedad de los jueces, cuya función era imponer los valores de la clase media (Kett 1977).

Las historias de la adolescencia en los países industrializados, aunque presentan algunas particularidades de un país a otro, tienen sin embargo muchos parecidos. La subordinación y la marginación de los jóvenes se agravan todavía más a finales del siglo XIX y están en correlación con una diferenciación mayor no sólo de las edades anteriores (la

primera infancia y la infancia escolar) sino también de las clases sociales y de los sexos. La adolescencia no es más que un aspecto de un fenómeno más amplio de división de la sociedad y del acaparamiento por parte de una minoría cada vez más restringida del poder económico, político, social y cultural.

3. La adolescencia en las sociedades tradicionales

La comparación entre las sociedades tradicionales con o sin adolescencia permite ratificar las conclusiones anteriores (cf. Visca 1979, Lutte 1982). En las sociedades sin adolescencia, como la de los bambuti de África, no hay un período largo de transición entre la infancia y la edad adulta sino que se produce un paso directo, gradualmente preparado desde la primera infancia mediante una participación en las actividades del grupo. En esta sociedad, la especialización del trabajo entre el hombre y la mujer es mínima, porque todos se ocupan de todo e incluso los niños participan en la mayor parte de las actividades de los adultos. No existe ninguna jerarquía, exceptuando el consejo de los ancianos: los pigmeos siempre procuran compartir su autoridad y sus responsabilidades con todo el grupo social, incluso con los niños, que participan en la discusión y en la decisión de la colectividad cuando, por ejemplo, la tribu quiere trasladarse a otro lugar.

En las sociedades con adolescencia, por el contrario, la jerarquía social está más marcada y las diferencias entre los sexos son más pronunciadas. Los jóvenes están privados de los derechos y de los recursos que les pertenecían en las sociedades sin adolescencia y asumen una función económica y social diferente de la de los adultos. Mohr (1939) ha descrito las sociedades de criadores de ganado de África central en las que, entre la infancia y la edad adulta, hay un período que se extiende desde la pubertad hasta los 25-28 años, durante el cual los jóvenes tienen a su cargo la defensa del ganado contra los ataques de las fieras y de las otras tribus. Estos jóvenes están marginados de la sociedad. Viven en una cabaña colectiva, una especie de cuartel, situada fuera de los límites del pueblo. Disfrutan de menos derechos que los adultos: por ejemplo, no pueden casarse y están excluidos del poder político.

En la sociedad maronga de Mozambique, los niños hasta los 7-8 años viven en la cabaña de la madre y trabajan con ella en los campos y en la casa. La sociedad es poligámica y en general las mujeres no viven con los hombres: cada mujer de un rongga posee una cabaña, alejada de las otras aproximadamente un kilómetro, de modo que tenga un terreno para cultivar. Cuando los muchachos entran en la «edad de las carreras», es decir, de la caza, se van a vivir con el padre hasta los 28 años y le ayudan en la caza y en la cría del ganado. Las muchachas por su parte, hasta los 22 años, tienen a su cargo los trabajos más duros en los campos. Está terminantemente prohibida toda relación sexual durante esta adolescencia prolongada. Además, los maronga no pueden ni casarse ni ejercer el poder político, privilegios de los adultos que viven de su trabajo. Como vemos, en las sociedades tradicionales la adolescencia es también un período de marginación socioeconómica.

4. La adolescencia en la sociedad contemporánea

Gillis afirma que en los años cincuenta-sesenta la adolescencia habría desaparecido en Europa, particularmente en las clases privilegiadas, porque los jóvenes habían reconquistado parte de las libertades perdidas desde finales del siglo XIX. Se advierte, en efecto, una decadencia del autoritarismo de los padres, del control de los jóvenes, una mayor confianza en los grupos espontáneos, menos vigilancia por parte de los adultos, una mayor libertad sexual facilitada por los anticonceptivos. Las organizaciones juveniles se han convertido en mixtas, están menos sometidas a los adultos, menos centradas en los problemas de la adolescencia y más abiertas a los problemas sociales. Además, los movimientos sociales y políticos del 68 han impulsado a los jóvenes a integrarse en el mundo de los adultos y a ocuparse de problemas que requieren un nivel elevado de autonomía y de madurez.

Si se considera la adolescencia como un período caracterizado por un control continuo como el que se les había impuesto a los jóvenes a comienzos del siglo xx, podemos estar de acuerdo con Gillis. Pero si consideramos el problema con una perspectiva más amplia, parece más correcto afirmar que, aunque la adolescencia bajo ciertos aspectos está menos controlada que antes, sigue siendo una condición de marginación y subordinación, como tendremos ocasión de probar enseguida.

Hemos entrado en lo que se llama la época postindustrial -en el sentido de que sólo una minoría de trabajadores están todavía empleados en la industria -, la era de la informática y de la automatización, la era de los ordenadores y de los robots. Asistimos, a nivel mundial, a una nueva división del trabajo que se manifiesta por una redistribución del poder y de las riquezas en beneficio de los países del primer mundo, y más particularmente de las multinacionales que tienen su sede en ellos, y vemos que se produce un empobrecimiento paralelo de los países del tercer mundo en donde millones de personas viven por debajo del nivel de subsistencia. Dentro de cada país la distancia entre las minorías privilegiadas y las masas populares no deja de aumentar y algunas clases y categorías de personas, entre las que están los jóvenes, caen en la marginación. En los países occidentales, millones de jóvenes son víctimas del paro y viven en la inseguridad del presente y del futuro, a causa también de las amenazas de aniquilación que las superpotencias nucleares hacen pesar sobre el planeta.

Como conclusión de estas anotaciones sobre la historia de la adolescencia, intentemos ahora ver los rasgos distintivos de este período de la vida. Hemos visto en primer lugar que no es un curso natural de la existencia, sino una construcción social que aparece y se desarrolla en las sociedades en las que una minoría de privilegiados acapara el poder y la riqueza a expensas de otros grupos sociales. La adolescencia se presenta como una condición de marginación y de subordinación ligadas a la edad. Es un aspecto de las desigualdades sociales que pueden atribuirse a múltiples factores: la clase social, el sexo, la edad, la minusvalía, la emigración, etc. Todas las condiciones de marginación social están relacionadas entre sí y dependen de la estructura de la sociedad no sólo en el sector económico sino también en el social, el político, el cultural y el ideológico. A pesar de las innumerables variaciones que manifiesta la historia de los jóvenes y de las sociedades, podemos percibir una tendencia general a una marginación creciente de los adolescentes y de otras categorías subalternas en las sociedades fundadas sobre la desigualdad y el provecho.

Si la adolescencia es, como yo creo basándome en este análisis histórico, una fase de marginación que deriva de las estructuras sociales fundadas sobre la desigualdad, debería verse un mejoramiento en la condición de los jóvenes en los países en que las estructuras sociales son más igualitarias. Ésta es la hipótesis de una investigación que he realizado en Nicaragua, pequeño país de América central, en el que se intenta, después de la victoria sobre la dictadura de Somoza en 1979, construir una sociedad más igualitaria. Y he podido comprobar no sólo que los jóvenes habían sido los protagonistas de la revolución, sino que ésta había introducido profundas modificaciones en su condición, permitiéndoles salir de la marginalidad y de la subordinación para participar en la vida de su país en un plano de paridad con los adultos (Lutte 1984).

La evolución de la adolescencia está pues estrechamente relacionada con la historia de las sociedades humanas.

2 LA ADOLESCENCIA EN LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA

1. La prehistoria

Podemos suponer que, desde que los jóvenes existen, se han elaborado representaciones sociales para racionalizar la existencia de su clase de edad. La primera mención, ya negativa, de los jóvenes se remonta a 4000 años: podemos leer en una tablilla encontrada en Uren Caldea la siguiente inscripción: «Nuestra civilización está perdida si dejamos continuar las acciones inauditas de nuestras jóvenes generaciones.» Y en especial, podemos encontrar huellas de las antiguas representaciones sociales en los escritos de los filósofos. Platón (427-347 a.C.) afirmaba que la adolescencia se caracteriza por una excitabilidad excesiva y por el placer de discusiones sin fin. Es también el tiempo en que se desarrollan la inteligencia y la razón. Aristóteles (384-322 a.C.) afirmaba que en la adolescencia se desarrolla la capacidad de elección que permite la formación del carácter.

"Los jóvenes tienen fuertes pasiones que tratan de saciar sin discriminación. De todos los deseos del cuerpo el deseo sexual es el que los domina más y el que manifiesta que no pueden controlarse... Son cambiantes y caprichosos en sus deseos, que son violentos mientras duran pero que se acaban pronto.» Añade que los adolescentes son idealistas, conformistas, agresivos, valientes, confiados, crueles, optimistas, ambiciosos, interesados por el futuro más que por el pasado, que poseen el sentido de la amistad y del honor y que no soportan ser humillados ni maltratados.

Pero ha sido Jean-Jacques Rousseau quien ha ejercido la mayor influencia sobre las teorías modernas de la adolescencia.

En el Emilio describe este período, que para él se extiende de los 15 a los 20 años, como un segundo nacimiento, una metamorfosis, el estadio de la existencia en el que se despiertan el sentido social, la emotividad y la conciencia moral. Adelantándose a su tiempo, Rousseau inventó la adolescencia moderna hasta el punto de que su teoría no conoció el éxito hasta finales del siglo XIX. SU insistencia en el carácter natural, y por tanto inevitable, de los estadios de la vida y de la crisis de la adolescencia, en la importancia de este período de la vida, en la necesidad de un control constante sobre los jóvenes y su alejamiento del mundo adulto, en la distinción entre chicos y chicas a expensas de estas últimas, son los argumentos que podían justificar la subordinación de los jóvenes y que fueron ampliamente recogidos por los pedagogos y los psicólogos de la adolescencia.

2. Los comienzos de la psicología científica

2.1. Stanley Hall

Se afirma generalmente que el comienzo de la psicología de la adolescencia se remonta a 1904, fecha en que fue publicada la célebre Adolescencia de Stanley Hall. Pero esta fecha es arbitraria porque al menos desde la mitad del siglo XIX algunos autores escribían sobre la psicología de los adolescentes, particularmente sobre el desarrollo religioso. Pero Hall fue el primero en escribir un tratado completo sobre la adolescencia en dos volúmenes de 1373 páginas en donde recupera muchas ideas de Rousseau. El autor norteamericano presenta también la adolescencia -período que según él se extiende desde los 12-13 años hasta los 22-25 - como un segundo nacimiento, una crisis, una transformación súbita y profunda provocada por la pubertad, una renovación total y dramática de la personalidad. Es un tiempo de agitación y de tormentas, de continuos cambios de humor, del despertar de la sexualidad, de repugnancia hacia la escuela y la familia. Hall se distinguía de Rousseau sin embargo, porque intentaba aplicar a la psicología de la adolescencia la teoría evolutiva de Lamarck y de Darwin y la «ley» de la recapitulación formulada por Haeckel, según el cual el desarrollo del individuo reproduce el de la especie. Para Hall, la adolescencia correspondería a un período prehistórico caracterizado por migraciones de masas, por las batallas y el culto a los héroes. Para él, la adolescencia está determinada biológicamente y está dominada por las fuerzas del instinto que, para calmarse, necesitan un largo período durante el cual los jóvenes no deben ser obligados a comportarse como adultos porque son incapaces de hacerlo.

En un período en el que la adolescencia se estaba formando bajo la influencia de la industrialización, Hall la describía como una fase natural, proporcionaba una racionalización de la dependencia impuesta a los jóvenes, una teoría normativa de esta nueva fase de la vida, teoría que fue acogida favorablemente por los padres, los enseñantes, los dirigentes de los movimientos de juventud, porque estaba de acuerdo con los valores de la clase media de la que formaban parte.

2.2. La psicología alemana de los años veinte

Las teorías psicológicas elaboradas en Alemania después de la primera guerra mundial tienen una función idéntica. Anteriormente se escribía muy poco sobre los jóvenes porque éstos planteaban menos problemas a la sociedad. Pero en los años veinte la situación cambió: la crisis económica, las luchas de la clase obrera, estimuladas por la victoria de la revolución bolchevique en Rusia, provocaron el compromiso político de muchos jóvenes proletarios y de una parte de la juventud burguesa. El sistema escolar estaba en crisis y la clase dominante sentía la necesidad de reformarlo para recobrar el control sobre los jóvenes. La psicología universitaria les proporcionó los instrumentos ideológicos necesarios para hacerlo, formulando una teoría normativa de la adolescencia. El objeto de esta psicología era explícito: había que combatir el marxismo, sacar las ideas revolucionarias de la cabeza de los jóvenes. Con este fin los psicólogos exaltaban el sentimiento religioso que se presentaba como un sentimiento innato que se manifiesta con intensidad durante la adolescencia. El objeto de estas publicaciones era casi exclusivamente la juventud burguesa, la de los gimnasios y de los Wandervogel, una juventud introvertida, replegada sobre sí misma, romántica, que amaba la naturaleza, no comprometida en las luchas sociales y políticas y desinteresada de ellas (Friedrich y Kossakowski 1962).

En estos años veinte se publican muchos libros sobre la psicología de la adolescencia: citemos entre los más conocidos los de Ch. Bühler (1927) y de Spranger (1929). Los métodos utilizados para la investigación estaban en función de las intenciones ideológicas de estos psicólogos, unos métodos que no tenían en cuenta la historia ni la sociedad, que se dirigían a un individuo abstracto. Algunos autores como Spranger tenían una orientación idealista, no se dedicaban a realizar investigaciones empíricas, sino que escribían sobre la adolescencia basándose en unas ideas filosóficas preconcebidas, seleccionando algunos datos de ella como prueba de sus aseveraciones. Para Spranger el desarrollo psíquico no depende de unas condiciones históricas concretas sino de un fin inherente a cada individuo. Para conseguir este fin cada estadio del desarrollo tiene un sentido y una función específica. La adolescencia está dominada por el valor del yo, que es descubierto en la soledad y huyendo del mundo. La adquisición de la conciencia del yo lleva necesariamente a un conflicto con la sociedad.

La misma subevaluación de las condiciones sociales se encuentra en algunos autores que tienen una orientación biológica como Bühler y Kroh (1944). Para la primera, por ejemplo, todos los sentimientos de los jóvenes -el sentimiento de soledad, el alejamiento de los padres, el odio contra la sociedad, la curiosidad sexual- corresponden a una necesidad biológica que sufre muy poco la influencia del medio.

Sin embargo esta psicología académica fue discutida por enseñantes, trabajadores sociales, escritores, que estaban en contacto con los jóvenes obreros y no encontraban en los libros universitarios la realidad que ellos conocían. Entonces ellos, a su vez, escribieron libros sobre los jóvenes efectuando investigaciones empíricas. Y consiguieron pintar de una manera más realista a los jóvenes, a los que describían de un modo muy distinto de los psicólogos universitarios, unos jóvenes que tienen sentido de la realidad, de las cosas prácticas, que no se sienten inclinados a la melancolía y a la religión, que no tienen ideales elevados, excepto una minoría de ellos que están comprometidos en la lucha de clases, que están descontentos de su formación y de su trabajo y tienen miedo al paro, que mantienen buenas relaciones con su familia, sobre todo con su madre.

Este movimiento de protesta de la práctica contra la teoría no logró influir sobre la psicología universitaria y fue eliminado por el nazismo en 1933. Todavía en la actualidad es habitualmente ignorado en los libros de psicología aunque ha producido numerosas publicaciones.

Durante la era nazi la psicología académica continuó siendo una teoría normativa de la juventud en función de los

intereses del régimen: las teorías biológicas de los años veinte constituían una base apropiada para adaptar al fascismo la psicología de la adolescencia. Un cierto número de psicólogos universitarios se pusieron al servicio del nazismo y denunciaron la judaización de la psicología de los años anteriores, mientras que otros, como Bühler y Katz, emigraban a los Estados Unidos y otros todavía, como Busemann, renunciaban a la enseñanza. Jaensch que había sido nombrado presidente de la Sociedad alemana de psicología propuso una tipología de los jóvenes: los nobles e integrados, identificados con los jóvenes hitlerianos, y los otros, desintegrados y decadentes, de los que formaban parte los judíos. El tipo del joven nazi, heroico combatiente que encontraba su ideal en Hitler, fue exaltado en unas publicaciones pseudocientíficas en las que se hablaba muy poco de las jóvenes, que quedaban reducidas a su función de reproductoras de futuros héroes (Friedrich y Kossakowski 1962).

2.3. Las primeras teorías psicoanalíticas sobre la adolescencia

También en el medio cultural alemán se desarrolló, a finales del siglo XIX, el psicoanálisis, que al principio casi no se ocupaba de la adolescencia. Freud, en efecto, estaba convencido de que la personalidad se estructuraba durante los cinco primeros años de la existencia y que la adolescencia no era más que una recapitulación de estas primeras experiencias. El fundador del psicoanálisis utiliza muy poco el término «adolescencia» mientras que emplea con más frecuencia el de pubertad. En Tres ensayos sobre la teoría sexual presenta sus ideas sobre la realización de la madurez genital y sobre el alejamiento de los padres durante la adolescencia. Afirma también que en la pubertad el desarrollo psicosexual de los niños y de las niñas divergen: en las niñas se produciría una especie de involución.

La teoría freudiana sobre la sexualidad femenina durante la adolescencia es detenidamente estudiada por Deutsch (1945) que acentúa las hipótesis de Freud y presenta una interpretación biológica de la pasividad femenina, mientras que Horney (1939, 1940) atribuía sobre todo a los factores sociales y culturales' el modo de vida de las adolescentes.

Durante mucho tiempo los psicoanalistas no profundizaron en el tema de la adolescencia, porque estaban convencidos de que el análisis perjudicaba a la síntesis de la personalidad que consideraban como la tarea principal de la adolescencia. El primer análisis sistemático de este período se debe a la hija de Freud, Anna, que considera a Bernfeld como «el verdadero explorador de la juventud». Este autor había señalado la incidencia de los factores económicos sobre la adolescencia, período que consideraba importante porque permitía la expresión de las tendencias a la producción literaria, artística y científica, y una gran inclinación hacia unos objetivos idealistas y unos valores espirituales. Bernfeld (1923, 1927) ponía de manifiesto las diferencias existentes entre la adolescencia de los jóvenes obreros que aceptan más fácilmente los cambios somáticos de la pubertad y son considerados antes como adultos, y la de los jóvenes de la burguesía que viven con pánico este período.

Anna Freud (1936) continúa con la idea de su padre sobre la pubertad como recapitulación del período pregenital. Ve en ella un período de conflictos debidos al aumento de las pulsiones, contra las que el adolescente se protege utilizando mecanismos de defensa, en particular el ascetismo y la intelectualización. En 1958 afronta de nuevo el tema de la adolescencia que para ella «constituye por definición la interrupción de un crecimiento pacífico» y «aparentemente se parece a una variedad de otros trastornos emotivos y se parece mucho a la formación sintomática de orden neurótico, psicótico y social». Para defenderse de la angustia que deriva de la ruptura de los lazos con los objetos de amor del período anterior, el adolescente recurre a huir de la familia, a cargar su afecto en el grupo de los pares, a dirigir la libido hacia sí mismo y como consecuencia de ello con unas fantasías de poder ilimitado. Es normal que durante un largo período el adolescente se comporte de un modo incoherente e imprevisible. En el VI Congreso de psiquiatría de la infancia, A. Freud (1966) leyó una ponencia de título significativo: «La adolescencia como trastorno del desarrollo», en la que establecía una lista de las alteraciones del carácter y de la personalidad que podían manifestarse durante este período.

Las primeras teorías psicoanalíticas sobre la adolescencia presentan analogías con las otras teorías que ya hemos expuesto. La importancia que conceden a los aspectos biológicos de la pubertad, la insistencia sobre el carácter crítico y patológico de este período, sirven para racionalizar la subordinación de los jóvenes. Además, la adolescencia es considerada como una fase universal del desarrollo psíquico. Y se universaliza con una perspectiva exclusivamente masculina la experiencia de las clases burguesas occidentales, que proporcionan al psicoanálisis los casos clínicos

sobre los que construye su teoría.

Sorprende comprobar que las teorías sobre la adolescencia de comienzos del siglo xx carecen de una perspectiva histórica, mientras que la adolescencia se estaba formando precisamente bajo la influencia de factores históricos. Esta visión de tipo biológico se imponía de una manera particular en Europa porque estaba dentro de una tradición literaria y filosófica cuyas huellas se encuentran en el Emilio de Rousseau y el Werther de Goethe. En Francia, Mendousse (1910, 1928) divulgó en sus obras la teoría de Hall, y también la defendió Debesse (1936) que describió «la crisis de originalidad juvenil».

2.4. Estudios etnológicos y empíricos en los Estados Unidos

Si la teoría de la adolescencia como fase natural y universal del desarrollo dominó la psicología europea hasta los años cincuenta, la situación era diferente en los Estados Unidos, en donde las teorías biológicas de la escuela de Hall muy pronto se vieron severamente combatidas tanto por los estudios de M. Mead (1928, 1935) Y otros etnólogos, como por las investigaciones experimentales de Thorndike (1926), Holingworth (1928), Brooks (1929) y otros. Los estudios etnológicos revelaban las grandes variaciones que presenta el desarrollo humano en culturas diferentes, hasta el punto de que en algunas sociedades no se encontraba ningún tipo de adolescencia. Además, con sus descripciones de unas adolescencias tranquilas, contradecían las teorías de la crisis adolescente provocada por la pubertad. Los estudios cuantitativos sobre la evolución de algunas funciones psíquicas como la inteligencia mostraron un desarrollo progresivo y gradual que se interpretó como una negación de la crisis.

A la concepción naturalista se opuso entonces una concepción cultural que consideraba la adolescencia como una fase de preparación para la edad adulta en las sociedades complejas, en donde la supervivencia exigía una formación burocrática, técnica y científica profundas. En esta perspectiva, las dificultades y las crisis, cuando aparecen, no se atribuían a la pubertad fisiológica, sino al modo incoherente de tratar a los adolescentes que tiene la sociedad. No obstante, la adolescencia se seguía considerando como una fase del desarrollo humano necesaria para el pleno desarrollo de la personalidad de los jóvenes y para la supervivencia y el progreso de la sociedad. Así lo creen autores como Hurlock (1947), Cole (1948), Jersild (1954) y muchos otros cuyos manuales, impresos y reimpresos con miles de ejemplares, han formado las opiniones no sólo de generaciones de estudiantes sino también de un amplio público de padres y de enseñantes.

2.5. La psicología marxista

En Europa, la psicología marxista que se desarrollaba en la Unión Soviética e insistía sobre la influencia de los factores culturales e históricos, tuvo poca influencia sobre las teorías de la adolescencia y algunos intentos aislados como los de Politzer (1928) en Francia de utilizar el materialismo dialéctico como el marco conceptual más adaptado para explicar el desarrollo, tuvieron poco éxito. Sin embargo, la escuela histórico-cultural soviética, aunque no profundizó en el estudio de la adolescencia, ofrecía una reflexión sobre el desarrollo humano que hubiese permitido considerar de una manera nueva este período de la vida. Vygotsky (1929-1934), el fundador de esta escuela, afirma que los individuos se desarrollan psíquicamente apropiándose de los productos culturales que el hombre, mediante su trabajo, ha creado a lo largo de su historia.

Para Leontiev (1959) los productos del trabajo y el conjunto de los conocimientos acumulados por la humanidad constituyen una especie de psiquismo objetivado que se transmite de generación en generación. En el momento en que nace, el niño es solamente candidato a convertirse en un hombre y llega a serlo mediante las relaciones con los otros hombres. Las propiedades procedentes de la herencia biológica no determinan las capacidades psíquicas del hombre: sólo son una precondition de ellas, a la vez que el mundo de los objetos y de la cultura. El niño se convierte en hombre asimilando activamente las adquisiciones culturales de la humanidad: en esta humanización es guiado por el adulto quien le ayuda a adquirir actitudes humanas y lo introduce en el mundo de los hombres. Cada fase del desarrollo está caracterizada por una actividad dominante, que en la adolescencia es el trabajo y la especialización.

La teoría marxista hubiese permitido considerar la adolescencia en una perspectiva histórica, percibir sus lazos con la

estructura social, comprobar cómo las condiciones objetivas de marginación se convierten en un fenómeno psíquico cuando son interiorizadas por los jóvenes y los adultos, y conocer las diferencias entre los adolescentes en función del trabajo y de la pertenencia a una clase. Pero ni siquiera en la Unión Soviética se llegó a construir, sobre la base de la psicología marxista, una teoría coherente de la adolescencia, probablemente porque la marginación de los jóvenes no había sido eliminada en esta sociedad.

2.6. La teoría de Piaget

Otra escuela importante de la psicología europea nacida en la primera mitad del siglo xx, la de Piaget, no tuvo mucha influencia sobre las teorías de la adolescencia. El epistemólogo suizo no podía comprobar la exactitud de sus ideas porque, aunque presentaba el desarrollo psíquico como un proceso de interacción entre el sujeto y el medio ambiente, este medio ambiente era indiferenciado y no histórico. Cuando, en la postguerra, Piaget y su colaboradora Inhelder describieron el paso de la lógica del niño a la del adolescente, intentaron interpretar los resultados de sus investigaciones dentro del marco de las teorías clásicas de la adolescencia. Sin embargo, la teoría de Piaget que revaloriza la importancia de los aspectos cognoscitivos del desarrollo y sobre todo que afirma que mentalmente el adolescente es un adulto, proporciona unas premisas importantes para percibir la condición de marginación en que están confinados los jóvenes.

3. La psicología de la adolescencia después de la segunda guerra mundial

3.1. Hegemonía de la psicología de los Estados Unidos

Después de la segunda guerra mundial las interpretaciones culturales y sociales de la adolescencia prevalecen, en Europa, sobre las concepciones biológicas, bajo la influencia de dos factores: la hegemonía de los Estados Unidos que no se manifiesta solamente en los aspectos militar, económico y político, sino también en el campo cultural, y, por otra parte, la multiplicación de las investigaciones sociológicas sobre los jóvenes.

La influencia de los Estados Unidos sobre la psicología se revela de diferentes maneras: formación de profesores en este país, traducción de muchos libros de psicología norteamericanos, utilización de tests de inteligencia y de personalidad, predominio de los métodos experimentales en las investigaciones. Además, muchos manuales de psicología europeos están elaborados siguiendo el modelo norteamericano y ofrecen un panorama de estudios parcelados sin una interpretación global del desarrollo y sin una perspectiva histórica.

Este género de psicología, extraño a la cultura europea, no se impuso sin una resistencia por parte del psicoanálisis y también de la psicología universitaria tradicional. En Alemania, por ejemplo, se reimprimieron los viejos manuales de Spranger, Tumlirz y Schmeing (1939); este último volvía a proponer la teoría de Hall sobre la recapitulación. También es verdad que en los Estados Unidos, Gesell (1956) hacía la misma operación y, para estudiar a los adolescentes, transponía unas técnicas brillantemente utilizadas en las investigaciones sobre los recién nacidos, cuyo desarrollo psíquico está fuertemente condicionado por la evolución fisiológica. La obra de Gesell no alcanzó mucho éxito, pero permite darse cuenta del atolladero al que conducen las teorías biológicas cuando se las desarrolla hasta sus últimas consecuencias.

3.2. Las teorías freudianas

Una parte de las teorías freudianas sufrió también la influencia de las concepciones culturales del desarrollo. Blos (1962), al contrario, continuaba pensando que el medio ejerce solamente un papel secundario y subalterno y que, aunque pueda producir variaciones infinitas en el desarrollo psíquico, estas variaciones son solamente unos epifenómenos que ocultan una realidad central, intrapsíquica, que es idéntica para todos los adolescentes, hasta el punto de que puede hablarse de la adolescencia eterna. Sin embargo Blos se distingue de Freud porque valoriza la fase de la adolescencia que, según él, requiere un período óptimo para que la personalidad pueda desarrollarse plenamente. Presta una atención particular al desarrollo diferencial de los niños y de las niñas, a la formación del yo y a la masturbación, así como a otros temas ignorados por los autores que tienen una orientación experimental, como las

amistades apasionadas, el amor platónico, los diarios de los adolescentes.

Erikson (1959, 1968), al contrario, concibe el desarrollo como una interacción entre los factores biológicos, psíquicos y sociales. Para él, el problema central de la adolescencia es la formación de una identidad socialmente reconocida. Este período, para él también, es una fase necesaria, una moratoria psicosocial que la sociedad ofrece a los jóvenes para que puedan ensayar roles diferentes e integrar la identidad de los años anteriores en una perspectiva más amplia que la de la familia. Sólo el individuo que adquiere una identidad social puede alcanzar la madurez.

Redl (1969) también subraya la incidencia de los factores socioeconómicos y de la clase social sobre las vivencias de los adolescentes. También él afirma la necesidad de una moratoria social, aunque observa que la realidad oprime e infantiliza a los adolescentes, entre otras cosas porque la sociedad ya no ofrece a la mayor parte de ellos unas perspectivas profesionales interesantes. Meltzer (1968) va todavía más lejos en la revisión de la teoría freudiana y afirma que el problema fundamental de los adolescentes no es de naturaleza sexual sino cognoscitiva.

3.3. Investigaciones sociológicas

La psicología clásica de la adolescencia que predominaba en la primera mitad del siglo xx, tanto las teorías de orientación biológica europeas como las sociales positivistas de los Estados Unidos, se había vuelto estéril desde un punto de vista teórico y no permitía en la práctica afrontar los problemas de los jóvenes. Y en este vacío se desarrolló rápidamente la sociología de la juventud que respondía mejor a las esperanzas de las autoridades políticas. Así en Alemania el Estado financió las investigaciones de los sociólogos para conocer la condición de los jóvenes (Friedrich y Kossakowski 1962). La sociología, en efecto, ofrecía la ventaja de estudiar a los jóvenes en el marco de la sociedad, lo que confería un carácter más concreto e histórico a la investigación.

Si excluimos algunos raros estudios de orientación sobre todo antropológica, hay que remontarse hasta 1940 para encontrar en Linton la afirmación de la importancia de las clases de edad en el estudio de la sociedad. Es sobre todo Parsons (1942, 1963) el que estudiará de modo sistemático la juventud. Según él, el modelo particularista de la familia no ayuda a los jóvenes a adquirir una autonomía afectiva apropiada para entrar en el mundo del trabajo dominado por un modelo universalista. Subraya también el carácter cada vez más abstracto de las normas que regulan la división del trabajo y por tanto las dificultades crecientes para los jóvenes de integrarse en la sociedad adulta.

Eisenstadt (1956) también trata de la relación entre la familia y la sociedad y observa que los grupos de edad de los jóvenes aparecen en las sociedades universalistas en las que la familia y las condiciones de parentesco no bastan para pertenecer a la sociedad. Para Parsons, como para Eisenstadt, los grupos de jóvenes responden fundamentalmente a la función de integrar los modelos diferentes de la familia y de la sociedad aunque ocasionalmente pueden provocar situaciones conflictivas anormales.

Coleman también (1961) ve en la juventud norteamericana un centro de tensiones procedente de la dificultad de convertirse en adulto, que él atribuye a las dificultades de aprendizaje en una sociedad muy compleja que exige una instrucción formal prolongada. La escuela substituye a la familia como lugar privilegiado donde se realiza la socialización. El joven vive la mayor parte de su tiempo con jóvenes de su edad, en una sociedad separada de la sociedad global. Y la industria se dirige a esta «sociedad de los adolescentes» para inducirles a unas necesidades de consumo, contribuyendo de este modo a crear una subcultura adolescente.

Según Matza (1961), los jóvenes, sobre todo los estudiantes, se encuentran en una condición educativa más tolerante que en el pasado y a la vez en una situación de dependencia prolongada, de marginación y de inseguridad en cuanto a su posición social, lo que permite la formación de modelos culturales anormales: el delincuente, el beatnik, el revolucionario, son para él las formas extremas del rechazo de las normas sociales que corresponden a los modelos conformistas de la cultura de los jóvenes, que valoriza la gratificación inmediata o el espíritu de aventura, al existencialismo de la pequeña burguesía, que busca la autenticidad de la experiencia de vida fuera de las condiciones alienantes de la sociedad, y al radicalismo político, que quiere transformar el mundo económico y social.

Goodman (1960) critica también a los sociólogos que consideran la desviación de la normalidad como si fuera un defecto de funcionamiento o de comunicación en un sistema estático y aceptado de un modo no crítico. La crisis y las rebeldías de los jóvenes pueden interpretarse como un rechazo de los modelos culturales impuestos por la gran organización que intenta ocupar unos espacios vitales cada vez más amplios dejando al margen a los que no quieren integrarse. Los jóvenes delincuentes, que aceptan íntegramente los fines impuestos por el sistema pero rechazan los medios de conseguirlos, y los beatniks, que se alejan de él encerrándose en una rebeldía pasiva, constituyen también ellos unas formas de rebelión alienadas igual que el sistema que las produce.

Hasta el final de los años sesenta, la orientación teórica predominante es de tipo estructuralista-funcionalista y las investigaciones tienen como tema la socialización de los jóvenes, que puede adoptar las formas de la integración o de la desviación sin tomar en consideración los conflictos sociales, económicos e ideológicos que caracterizan a una sociedad.

3.4. La teoría de la desatelicación de Ausubel

No es posible hacer un examen de todos los autores que han escrito sobre la adolescencia durante la postguerra. Los manuales de mayor difusión en los Estados Unidos, como los de Hurlock o de Cale, consisten en una serie de capítulos yuxtapuestos sobre algunas funciones psíquicas (la inteligencia, la afectividad) o sobre algunas instituciones de la adolescencia (la familia, la escuela) pero que no se integran en una teoría global. Estos manuales reflejan el estado de la investigación en dicho país: una multitud de estudios empíricos sobre temas parcelados con unas muestras reducidas cuyos resultados no pueden conciliarse en una teoría unitaria. En resumen, una especie de desinterés en construir unas teorías que hubiesen permitido recoger en una estructura unitaria la masa de los datos empíricos confiriéndoles inteligibilidad y cohesión.

Entre los escasos intentos de construir una teoría, el más logrado me parece ser el de D.P. Ausubel (1952, 1954, 1958), que intenta explicar el desarrollo centrándose sobre la evolución del yo. El autor quería elaborar una teoría del desarrollo capaz de competir con las teorías psicoanalíticas teniendo en cuenta unas investigaciones empíricas que estas teorías no tomaban en consideración. Es también uno de los primeros autores que subrayan la variedad de los modelos de desarrollo y la multiplicidad de los factores que la determinan.

Según Ausubel, el desarrollo psíquico comienza con una fase de omnipotencia (que aparece después de la emergencia de un yo funcional alrededor de la edad de seis meses y dura hasta los dos años y medio aproximadamente) que se termina con una primera crisis de crecimiento a la que el niño puede dar diversas soluciones. La más frecuente y la más ventajosa consiste en satelizarse en torno a sus padres, es decir, buscar un estatuto y una estima de sí que derivan de su aceptación. Para acceder al estado adulto, el niño que se ha satelizado, debe desatelicarse, es decir, hacerse autónomo. Este proceso de autonomización es la tarea de desarrollo más importante que debe realizar el adolescente y requiere una nueva estructura de la personalidad, que ahora debe basarse sobre las realizaciones del joven y no ya sobre su aceptación por los padres. Muchos factores, de orden personal y social, intervienen en este cambio. Algunos actúan ya antes de la adolescencia: el desarrollo cognoscitivo y social, la posibilidad de frecuentar otros medios distintos de la familia. Pero la pubertad es la que provocará la transición a una estructura distinta de la personalidad, por las reacciones que provoca en el púber y en su entorno. El pensamiento formal, propio del adolescente, las presiones del grupo de sus pares, los requerimientos de una mayor responsabilidad le animan también a buscar la autonomía. Pero la sociedad niega a los adolescentes el estatuto de autonomía al que aspiran y les obliga así a vivir un período de tensiones y de inestabilidad emotiva y a buscar unas formas marginales y transitorias de estatuto, en particular en el grupo de los pares y en la desviación. En esta fase del desarrollo pueden manifestarse dificultades o detenciones en el crecimiento, fracasos en el desarrollo, que el autor atribuye sobre todo a errores de educación producidos en la fase anterior: el hiperproteccionismo, la subevolución, la híper o la subdominación, etcétera.

Al contrario, el adolescente que no ha podido satelizarse porque sus padres no lo aceptaban -y que estaba predispuesto a diversos trastornos de desarrollo- no tiene que buscar la autonomía porque nunca había renunciado a ella. En las sociedades rurales tradicionales los modelos de desarrollo son diferentes: en los maoríes de Nueva Zelanda, por ejemplo, los niños no se satelizan en torno a los padres sino en torno al grupo de los niños de mayor edad. Por tanto no

han de emanciparse de los padres durante la adolescencia que, por el contrario, es una época de acercamiento entre los jóvenes y los adultos (Ausubel 1960).

4. Después del 68

La explosión de los movimientos de estudiantes en el 68 también ha tenido como efecto el reexamen de las prácticas y las teorías psicológicas dominantes. No se debe a la casualidad que este ataque naciese y se desarrollase sobre todo en las facultades de ciencias humanas. Precisamente porque los jóvenes no se reconocían en ellas, las culpaban, descubriendo los lazos estructurales entre las representaciones alienadas del hombre y una sociedad alienante que dichas ciencias reflejaban y justificaban. En las facultades de psicología de muchas universidades, algunos estudiantes organizaron colectivos de estudio, en los que a veces participaban los profesores, y buscaban en el marxismo un punto de referencia para una psicología alternativa.

En la Universidad Libre de Berlín las tensiones eran tan fuertes que se abrió un segundo instituto de psicología bajo la dirección de Holzkamp, un profesor que, influido por el movimiento estudiantil, cambió radicalmente su modo de abordar la psicología considerando en particular el aspecto histórico de cada comportamiento e intentó fundamentar una psicología crítica y emancipadora (1972).

No es difícil evaluar el impacto del 68 sobre la enseñanza, la investigación y la práctica psicológica. Me parece que pueden encontrarse sus huellas en algunos movimientos nacidos en las últimas décadas, de entre los cuales consideraré los que pueden interesar a la psicología de la adolescencia: la psicología del ciclo vital (life span developmental psychology), la psicología dialéctica y la psicología como ciencia histórica. Examinaré también brevemente la influencia de los movimientos de base (de las mujeres, de los jóvenes trabajadores, de los negros, de los homosexuales y de los disminuidos) sobre la psicología de los adolescentes.

4.1. La psicología del ciclo vital

Anteriormente, los psicólogos del desarrollo humano estudiaban los estadios preadultos sin tomar en consideración la edad adulta y la vejez. La psicología del ciclo vital afirma por el contrario que no es posible comprender plenamente un estadio de la existencia sin situarlo en la evolución global, desde la concepción hasta la muerte. Este movimiento puede vanagloriarse de tener unos orígenes antiguos en autores europeos como Tetens (1777), Carus (1808) y Quetelet (1835) quienes insistían ya sobre la importancia de estudiar el desarrollo humano en la perspectiva de toda la existencia. Estas sugerencias lograron una escasa audiencia hasta el punto de que hasta finales de los años sesenta pocos psicólogos, entre los que podemos recordar a Hollingworth (1927), Ch. Bühler (1933), Pressey, Janey y Kuhlen (1939), estudiaron el conjunto del ciclo vital. La importancia de esta perspectiva global se impuso a los psicólogos y sociólogos que afrontaban los problemas de la edad adulta y sobre todo de la vejez (Birren 1964, Schaie 1965, Riegel 1973a).

Ya las investigaciones longitudinales, las primeras de las cuales comenzaron en los años veinte, se proponían estudiar toda la extensión de la vida humana y habían tenido el mérito de mostrar que la evolución psíquica no se detiene al final de la adolescencia y que las trayectorias de su desarrollo son muy variadas (Livson 1979).

La psicología del ciclo vital nos proporciona muchas enseñanzas para el estudio de la adolescencia. Pone en tela de juicio el concepto tradicional de desarrollo, tomado de la biología, según el cual los estadios del desarrollo derivan el uno del otro y la evolución es unidireccional, irreversible y permite alcanzar un estadio final (Baltes 1972). Afirma además que el desarrollo no está condicionado solamente por unos acontecimientos normativos de tipo biológico o social en correlación con la edad (como la pubertad, la entrada en la escuela) sino que depende también de acontecimientos casuales y no previsibles como un accidente, un cambio de residencia, etc. Se considera que las trayectorias del desarrollo son infinitas (Gergen 1977): por tanto no es posible explicar la adolescencia teniendo en cuenta solamente algunos esquemas evolutivos.

Los psicólogos de esta escuela afirman también que no es posible predecir el desarrollo y el comportamiento del

adulto teniendo en cuenta unas características de la infancia, y que la edad cronológica tiene poca importancia para explicar el desarrollo. Mientras que las diferencias entre los grupos y entre los individuos aumentan en proporción con la evolución, la importancia de la edad disminuye. De este modo ponen en evidencia la discontinuidad del desarrollo (Baltes y otros autores 1972, Huston-Stein y Baltes 1976, Lerner y otros autores 1982).

Si la evolución se extiende durante toda la vida, si una fase del desarrollo no es la consecuencia necesaria de las fases que la preceden, resulta difícil considerar la adolescencia como un período necesario de preparación para la edad adulta. Un autor como Séve (1969), inspirado en el marxismo, ya había advertido que la psicología tradicional del desarrollo, al no tomar en consideración la edad adulta, descuidaba un aspecto esencial de la evolución psíquica: el trabajo que determina la existencia concreta, la clasificación en las relaciones sociales y la pertenencia a una clase social determinada. Además, afirma Séve, la infancia y la adolescencia no se explican solamente en función del pasado y del presente, sino también en función del futuro; para comprender al adolescente concreto hay que tener en cuenta el tipo de adulto hacia el que está orientado.

4.2. La psicología como ciencia histórica

La psicología, nacida en el clima positivista del siglo XIX, pretendía erigirse en una ciencia experimental igual que la física o la biología. Quería explicar el desarrollo humano descubriendo las leyes que lo gobiernan. Las ciencias humanas, que parecían sufrir un complejo de inferioridad frente a las ciencias exactas y naturales, intentan conseguir la «objetividad» de sus disciplinas por medio del rigor del esquema experimental, la precisión de los instrumentos de observación, la sofisticación de las elaboraciones estadísticas. Muchos libros de metodología presentan proyectos de investigaciones, inspirados por las ciencias naturales y destinados a descubrir unas leyes naturales. En esta óptica, no puede considerarse el aspecto individual e histórico, o hay que minimizarlo, estudiarlo aparte como un caso particular y no como un aspecto esencial del problema. Y así se inventó, aparte de la psicología general, la psicología diferencial, cuya finalidad es precisamente ocuparse de las particularidades de los grupos de los individuos. La trasposición de los métodos de las ciencias naturales a las ciencias humanas conduce a considerar al hombre, al menos de modo implícito, como un objeto y no como un sujeto que se forma en una historia personal insertada en una historia colectiva (Lurte y otros autores 1984).

La psicología soviética ya había subrayado el carácter esencialmente histórico del desarrollo humano. Pero habrá que esperar a los años sesenta para ver que los psicólogos occidentales toman en consideración este aspecto. Son de nuevo los psicólogos que prestan su atención a todo el ciclo de la vida, los que afirman que no puede comprenderse el desarrollo de los individuos sin incluirlo en la historia de la sociedad. Esta convicción da origen a una revolución en los métodos de investigación que permitió a Nesselroade y Baltes (1974) comprobar que toda una serie de cambios en la personalidad de los adolescentes no se debían a la edad, como se hubiese creído efectuando la investigación con los métodos tradicionales, sino a la evolución de la sociedad. Y un término nuevo, el de «cohorte de edad» o grupo de personas nacidas en una época histórica determinada, entró en el vocabulario psicosociológico para permitir expresar y tener en consideración en las investigaciones la influencia del tiempo histórico (Rosow 1978). En esta perspectiva, Elder (1974, 1979), Rockwell y Elder (1982) han estudiado la infancia y la adolescencia durante la gran depresión de los años treinta tomando en consideración cohortes de edad diferentes y llegando a la conclusión de que había una diversidad en el desarrollo en función del tiempo de inserción de los individuos en la historia de la sociedad.

Gergen (1973) llevó aún más lejos la reflexión observando que la psicología social no debe contentarse con tener en cuenta la historia, sino que ella misma es una disciplina de las ciencias históricas contemporáneas, porque estudia unos hechos no previsible y que fluctúan de modo considerable en el tiempo. Según este autor, los propios psicólogos aumentan el carácter aleatorio del desarrollo humano hasta el punto de invalidar las teorías que intentan describirlo. Por ejemplo, si unas investigaciones prueban que las mujeres son más sugestionables que los hombres, éstas pueden esforzarse por cambiar y de este modo dejar anticuadas las conclusiones de las investigaciones anteriores. La difusión de los conocimientos psicológicos puede tener pues un efecto liberador porque aumenta las posibilidades de cambiar el comportamiento de modo que ya no corresponda a lo que espera la teoría y así permite evitar el control social que los descubrimientos psicológicos hacen posible. Por otra parte, las regularidades observadas en el comportamiento humano están estrechamente relacionadas con las circunstancias históricas. Por ejemplo, las variables que permitan

predecir el movimiento en contra de la guerra del Vietnam a comienzos de los años sesenta, no eran las mismas algunos años más tarde.

La perspectiva histórica en el estudio del desarrollo humano pone de nuevo en tela de juicio el modelo tradicional según el cual el curso de la vida, sometido a unas leyes, puede preverse. Para Cohler (1982) y Freeman (1984), el desarrollo humano, como la evolución histórica, puede ser contado, interpretado, pero no explicado en función de unas leyes según el procedimiento de las ciencias naturales. Estos autores redescubren la antinomia ya señalada por Dilthey entre las Geisteswissenschaften (ciencias humanas) y las Naturwissenschaften (ciencias naturales). Freeman hace observar que la no predictibilidad del desarrollo humano depende no solamente de la multiplicidad de las variables personales, sociales e históricas, sino también de los acontecimientos casuales y de la intencionalidad de las personas, de sus proyectos, del hecho de que son productores de su historia y no unos productos solamente.

Se vuelve a descubrir entonces la subjetividad del investigador, al que ya no se considera como un observador pasivo que se apropia de la realidad sino como un actor que la interpreta contándola, confiriendo un significado a los acontecimientos, integrándolos en una estructura de conjunto en donde están relacionados los unos con los otros. Según Mandelbaum, la complejidad de las variables y la multiplicidad de sus influencias impiden encontrar relaciones de causa a efecto entre unos acontecimientos separados. Así pues la temporalidad, que es la estructura del desarrollo humano, hace de la psicología una ciencia histórica y no experimental, aunque, como la historia, pueda utilizar métodos experimentales.

4.3. La psicología dialéctica

En los años setenta, el psicólogo alemán Klaus Riegel, que había emigrado a los Estados Unidos, propuso lo que él llamaba «una teoría dialéctica» del desarrollo, inspirándose en el concepto hegeliano de desarrollo. En 1973, intentó aplicar esta teoría al desarrollo cognoscitivo, suponiendo la existencia de una fase dialéctica después del estadio del pensamiento formal descrito por Piaget. Más tarde, extendió esta teoría al conjunto del desarrollo humano. La psicología dialéctica se opone a lo que Riegel (1967 a) llama la psicología estática, la de las funciones, de las características, de las capacidades, de las motivaciones, etc., consideradas como entidades psíquicas estables y atemporales. Estos conceptos son solamente una abstracción de acontecimientos y de episodios concretos que constituyen la trama del desarrollo humano. Y es la secuencia de estos acontecimientos y episodios la que permite comprender el significado de la vida de los individuos y de las sociedades.

En la concepción dialéctica, las contradicciones, las crisis, son el motor del desarrollo. Los momentos de equilibrio son sólo transitorios; apenas se han alcanzado, cuando surgen nuevos problemas, dudas y contradicciones. Los individuos y las sociedades están continuamente inmersos en un proceso de agitaciones y transformaciones.

Las publicaciones de Riegel, que según Birren (1978) tenía la intención de fundar una escuela de psicología dialéctica -proyecto que interrumpió una muerte prematura-, han suscitado debates e investigaciones sobre las crisis de la existencia y sobre el desarrollo cognoscitivo. Igual que la psicología del ciclo vital, la psicología dialéctica subraya el carácter permanente de la evolución psíquica hasta la muerte, la multiplicidad de los modelos de desarrollo y de los factores que lo condicionan.

4.4. La sociología y el concepto de generación

Movidos por los acontecimientos del 68, algunos sociólogos han cambiado, más o menos radicalmente, sus posiciones teóricas y han comenzado a concebir a los jóvenes como un elemento de cambio social que invierten en cierto modo la relación de aprendizaje porque son capaces de adquirir unos conocimientos que los de mayor edad ignoran. El concepto de socialización cede su puesto a la noción de clase y sobre todo de generación.

Así, los Rowntree (1968) sostienen que los jóvenes constituyen una «clase explotada» que substituye a la clase obrera en el proceso revolucionario. Alberoni (1970) cree más bien que la contradicción entre el aumento de los conocimientos y de las capacidades de intervención en los procesos productivos y en la formación de las decisiones, y

la expulsión de un número cada vez mayor de jóvenes de la vida activa, que quedan así frustrados en sus aspiraciones de realización personal, los lleva a identificarse con las clases explotadas.

El impacto con una realidad social de discriminaciones y de injusticias, manifestación de un fracaso radical del «sueño norteamericano» y la identificación con los oprimidos de una parte notable de la juventud de los Estados Unidos constituyen el objeto de los análisis de Keniston (1968), Flaks (1967) y Cavalli y Martinelli (1971).

Los sociólogos de este período vuelven al concepto de generación, como cohorte de edad, que Mannheim había introducido en las ciencias humanas en 1923. Para este autor, cada generación está constituida por los individuos que han nacido en un cierto período, que han llegado juntos a unos estadios determinados de la existencia y que tienen la misma «conciencia histórica» que han adquirido al contacto de unos acontecimientos sociales y políticos destacados. Las nuevas generaciones serían así un vehículo indispensable del cambio social que se realiza a través de su interpretación personal de la realidad social preexistente.

Inglehart (1977) ha analizado este problema utilizando unos sondeos efectuados por la Comunidad Europea. Según él, las diferencias de valores entre los adultos y los jóvenes se deben al hecho de que los jóvenes se han socializado en mejores condiciones económicas y han podido así adquirir unos valores «postmaterialistas»: valorización de las potencialidades creadoras de los individuos, deseo de participar en las decisiones, pacifismo, solidaridad social y defensa de la naturaleza.

Algunos reprochan a Inglehart haber aplicado arbitrariamente al plano sociocultural la teoría de las motivaciones de Maslow (1954) quien supone la existencia de un orden jerárquico en la satisfacción de las necesidades: en la base de la personalidad estarían las necesidades fisiológicas de supervivencia, después las de seguridad, a continuación las de afecto y pertenencia y, por último, en la cima, las de realización personal. Una necesidad superior sólo puede aparecer cuando se han saciado las necesidades inferiores. De ello hay que concluir que sólo las clases privilegiadas pueden promover un cambio positivo de los valores.

Rosenmayr (1966, 1972) pone en guardia contra una hipergeneralización de las teorías sobre los jóvenes, que no constituyen un universo homogéneo. La atención hacia las relaciones que unen las actitudes y los modelos de vida de los jóvenes a los condicionamientos socioeconómicos que influyen sobre ellos, permite percibir la variedad de los grupos de jóvenes. Cavalli (1980) discute que se apliquen a los jóvenes los conceptos de clase y de generación y observa que las características que los distinguen no proceden de la edad biológica sino de una condición de incertidumbre y de inestabilidad con respecto al trabajo. Según él, los jóvenes de las clases marginales y los jóvenes trabajadores pueden ser definidos como jóvenes sólo por el estado civil y no como fenómeno social.

4.5. Influencia de los movimientos de base

Los movimientos de base que han sacudido a nuestras sociedades en los años sesenta-setenta han ejercido una influencia importante sobre las investigaciones y las teorías sobre el desarrollo humano y han originado muchas publicaciones científicas y divulgativas.

El movimiento de las mujeres

El movimiento de las mujeres, cuya precursora fue Simone de Beauvoir (1949), es sin duda el que ha ejercido una influencia más profunda sobre las ciencias humanas. Ha criticado todos los aspectos de la investigación tradicional poniendo en duda en particular la objetividad de los métodos de investigación, que sufren la influencia de los prejuicios sexistas, que carecen de conceptos para describir la experiencia de las mujeres, considerada como esencia eterna fuera del tiempo y del espacio. D. Smith (citada por Westkott 1979) vuelve a atacar la ideología de la objetividad de la investigación según la cual el investigador y la persona objeto de su estudio pueden estar separados por una pantalla que asegura la ausencia de la subjetividad y prescinde del contexto histórico. Las feministas, por el contrario, quieren abolir la separación entre sujeto y objeto y la mujer que efectúa una investigación se reconoce como miembro de un grupo social marginado y no como un investigador alejado de las condiciones sociales e históricas.

La crítica feminista se extiende también a los objetivos de las teorías y de las investigaciones corrientes que intentan recoger el mayor número posible de informaciones sobre un grupo de personas sin intentar encontrar alternativas a la situación presente dialogando con los sujetos de la investigación. Las feministas se proponen pues elaborar, no una ciencia de las mujeres, sino una ciencia para las mujeres en la perspectiva de un proyecto de sociedad basado en la paridad entre los sexos (Westkott 1979, Howe 1979).

El movimiento de los negros

En los Estados Unidos, los psicólogos negros han estudiado desde su punto de vista la evolución psíquica, en particular la de los adolescentes (d. Gottlieb 1971), oponiéndose a la ciencia de los blancos, una parte de los cuales afirmaba la inferioridad intelectual hereditaria de las gentes de color (Jensen 1969, 1972). Labov y sus colaboradores (1968), participando en la vida de jóvenes negros de Harlem, clasificados como retrasados en los tests de vocabulario, han descubierto que cuando estos adolescentes se expresan en su lengua manifiestan una exactitud y una riqueza de lenguaje sorprendentes y concluyen que su fracaso escolar no se debe a una deficiencia intelectual o verbal sino a un conflicto de clases. En efecto, son principalmente los miembros de las bandas de jóvenes, en particular sus jefes, que manifiestan más el contraste con los valores de la clase media, dominantes en la escuela, los afectados por el fracaso escolar.

El movimiento de los jóvenes trabajadores

La JOC (juventud obrera cristiana) ha acumulado un patrimonio de conocimientos sobre los jóvenes trabajadores, parados y emigrados, que se buscaría en vano en las bibliotecas universitarias. Este movimiento, que nació en Bélgica después de la primera guerra mundial y se extendió rápidamente por todo el mundo hasta el punto de que cuenta con cientos de miles de miembros, probablemente ha contribuido a crear la juventud en la clase obrera (Galland 1984). Su organización es poco común: los responsables, elegidos en la base, desempeñan su cargo sólo durante tres años: son por tanto jóvenes que no se han separado de su base y que no forman, como sucede a menudo en los partidos y en los sindicatos, una casta de funcionarios. La JOC ha concedido siempre gran importancia a las investigaciones hechas con los jóvenes: cada campaña de acción va precedida por una encuesta sobre temas prácticos, que no es realizada por técnicos sino por los propios jóvenes, y que está orientada a una acción práctica para combatir la marginación de los jóvenes de las clases populares. Es pues una ciencia de los jóvenes para los jóvenes (d. GiOC 1980, 1983, 1985, Garelli 1984, Ruquoy y otros autores 1986).

No es posible pasar revista a todas las publicaciones que proceden de los movimientos de protesta de las últimas décadas, como el de las comunidades de base, de los disminuidos y de los homosexuales, que han permitido afrontar con una perspectiva nueva a los jóvenes diferentes, cuyo desarrollo ya no se considera como patológico sino como una de las numerosas trayectorias de desarrollo durante la adolescencia.

5. Conclusión

La psicología científica ha nacido y se ha desarrollado en los países industriales occidentales como respuesta a la necesidad de un control social no violento sobre las categorías marginalizadas. Ya hemos puesto en evidencia que se ha utilizado la psicología para justificar la subordinación y la marginación de los jóvenes. Un análisis de la función social de las otras disciplinas psicológicas permite llegar a la misma conclusión (d. Lutte 1979d), ya se trate de la psicología escolar, militar, industrial (Rozzi 1975), o de la psicología clínica que a menudo ha servido para «ajustar» (adjustment) al hombre a la sociedad (Glenn y Kennes 1973). Podríamos recordar cómo se ha utilizado el cociente intelectual para catalogar como «débiles mentales» a los trabajadores emigrados a los Estados Unidos (Kamin 1974) y más recientemente las teorías de Jensen (1969, 1972) que afirman que el cociente intelectual es en gran parte hereditario y por este mismo hecho proclaman la superioridad genética de la burguesía de raza blanca.

Sin embargo la historia nos da a conocer numerosas tentativas de psicología emancipadora a menudo unida a movimientos de liberación. La situación actual es diversa. Hay psicólogos que están atentos a la ideología que anima su práctica científica, e intentan hacer de ella un instrumento de liberación.

Podríamos intentar agrupar en tres categorías el conjunto muy diverso de las teorías sobre la adolescencia en función de tres orientaciones diferentes: una orientación biológica que considera la adolescencia como una fase natural y universal del desarrollo humano; una orientación cultural que la interpreta como una invención necesaria para el pleno desenvolvimiento de la personalidad y la supervivencia de sociedades evolucionadas; una orientación histórica y cultural que analiza la adolescencia como un período de marginación y de subordinación que deriva de unas estructuras socio económicas basadas en el provecho y el poder de unas minorías privilegiadas.

Cada grupo de teorías contiene elementos interesantes que conviene tener en cuenta para elaborar una síntesis global de la adolescencia. Las teorías naturales, aunque estén en contradicción con la existencia de sociedades sin adolescencia, llaman la atención sobre las crisis y las dificultades que caracterizan a muchas adolescencias, sobre las relaciones dialécticas entre la pubertad y el desarrollo psíquico, sobre los rasgos comunes a todas las adolescencias. Ausubel ha intentado hacer una lista, en la que cita: el hecho de que allí en donde existe la adolescencia, se sitúa siempre entre la infancia y la edad adulta; las repercusiones psíquicas de los cambios somáticos; las influencias de los estadios anteriores; los procesos de adaptación a una nueva situación (regresión, agresión, lucha, proyección, compensación, transferencia, etc.); la tendencia a exigir que los adolescentes sean más responsables. Pero el rasgo fundamental que tienen todas las adolescencias es la marginación social, la subordinación prolongada, la privación de unos derechos humanos fundamentales que se les reconocen a los adultos.

La interpretación cultural es actualmente la más aceptada porque explica muchos datos importantes, sobre todo porque los jóvenes de hoy, que frecuentan la escuela, tienen más posibilidades de formar su personalidad que los de los siglos pasados que estaban absorbidos por un duro trabajo. La idea de la adolescencia como preparación para la edad adulta es sin embargo ambigua porque, si se la entiende como aprendizaje de un estado adulto más evolucionado y privilegiado, sólo puede aplicarse a una minoría de adolescentes y no a la masa de los jóvenes condenados al paro o a un trabajo precario de bajo nivel. Sin embargo, la adolescencia es funcional al estado adulto en el sentido de que las diversas adolescencias preparan para unos estados adultos diferenciados y sirven para reproducir en los jóvenes las desigualdades y las discriminaciones sociales.

La noción de adolescencia como preparación para la edad adulta es criticable por otras razones todavía. Los estudios sobre el ciclo vital han probado que el desarrollo de la personalidad se realiza durante toda la vida y no se detiene al final de la adolescencia. Además, la rapidez de los progresos técnicos y científicos obligan ~ los adultos, al menos a los que ejercen profesiones de alto nivel, a una formación permanente. Por tanto cada vez es menos posible distinguir la adolescencia de la edad adulta en función de la preparación para la vida.

Los autores que pregonan la fase de moratoria social y la consideran necesaria para el pleno desenvolvimiento de la personalidad, nunca han probado que los privilegios de la adolescencia exijan un período de marginación y de privación de responsabilidades adultas. Basándome en mi experiencia y en muchas investigaciones (cf. Lutte 1984b) yo más bien me sentiría inclinado a creer que el joven madura más deprisa y mejor cuando asume responsabilidades en la sociedad. Me parece que las teorías sobre los beneficios de la moratoria atribuyen a la marginación unos efectos que se deben a la pertenencia a unas clases privilegiadas.

3 PROBLEMAS DE MÉTODO EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ADOLESCENCIA

La principal dificultad con que tiene que enfrentarse el que aborda el estudio de la ciencia psicológica es la extraordinaria diversidad de los métodos a los que ésta debe recurrir. Por ser la ciencia más compleja, la única que en el límite se propone el conocimiento del individuo; es también la ciencia que plantea los problemas más variados y que para su solución aplica los procedimientos más diversos (Hubert 1949). Quien toma contacto con la psicología de un modo ingenuo, sin poseer nociones de filosofía de las ciencias, podría creer que sólo hay un modelo científico que permita conocer la realidad objetivamente, de un modo neutro, sin mezclarse con los conflictos que oponen a los individuos y a los grupos sociales. Lo que hemos escrito sobre la historia y las teorías de la adolescencia ya habrá permitido advertir que existen modelos científicos variados que expresan unas filosofías, unas concepciones y unos proyectos del hombre y de la sociedad diferentes, que representan los intereses de grupos sociales diferentes. Cada modelo científico se refiere a una ideología de la que no siempre es consciente el que lo utiliza. De ordinario, es precisamente el que no es consciente de ello quien tiende a identificar sus representaciones científicas con la realidad «objetiva» y quien acusa de ideologismo al que propone un análisis histórico y crítico de los fundamentos de la psicología.

La investigación científica sufre muchos condicionamientos internos y externos. El investigador tiene que tener en cuenta a unas organizaciones privadas o al Estado, que financian sus trabajos, a los editores que los publican, a la comunidad científica que los juzga. La investigación también sufre la influencia del modelo científico elegido por el investigador. Nosotros dirigiremos nuestra atención a este aspecto, agrupando los modelos científicos de investigación psicológica en dos categorías generales: el modelo cuantitativo-estadística-experimental y el modelo cualitativo-clínica-histórico.

1. El modelo cuantitativo

Este modelo, actualmente el más en boga, se inspira en el de las ciencias naturales y matemáticas, a veces también en los paradigmas científicos predominantes a comienzos del siglo xx. Este modelo presenta el desarrollo psíquico como un encadenamiento de estadios en el que cada uno es la consecuencia del que lo precede. En el flujo de la evolución psíquica se intenta aislar unos acontecimientos, unas variables, y relacionarlos entre sí con una relación de causa a efecto, estableciendo unas leyes científicas que permiten, con grandes probabilidades, predecir el comportamiento y el desarrollo. En esta óptica se cree que los fenómenos psíquicos pueden ser cuantificados y sometidos a elaboraciones matemáticas. Pero tal opción metodológica implica algunos problemas: por ejemplo, la práctica de evaluar la inteligencia de forma cuantitativa se apoya sobre la convención de que existe una capacidad estable que podemos llamar inteligencia, que podemos evaluar y expresar esta evaluación en cifras. El método cuantitativo pretende poder medir cualquier fenómeno psíquico, sea cual sea su complejidad, tanto si se trata del amor, de la amistad, de la creatividad artística, como del sentimiento religioso.

El modelo positivo se convierte en positivista y científicista cuando se presenta como el único modelo posible y no como una de las numerosas elecciones epistemológicas y metodológicas. En este caso, las presuposiciones del modelo no se explicitan sino que se enseñan de una forma dogmática como si fuesen evidentes por sí mismas. La investigación científica entonces es presentada como basada en la observación empírica, objetiva y fiel de los hechos sin estar condicionada por los criterios y los proyectos específicos del investigador que debe descubrir la realidad y no elaborar representaciones de ella (Fourez 1985). Parece que la ciencia nazca únicamente de la observación y proceda por inducción hasta la ley y la teoría, como si la imaginación, la creatividad e incluso el azar estuviesen ausentes de la investigación. Fourez define el positivismo en estos términos: se trata de «una posición filosófica. Bajo su forma vulgarizada, el positivismo cree observar los hechos tal como son en realidad y deducir de ellos unas leyes teóricas que se verificarán mediante la experiencia. Separa radicalmente los hechos empíricos (que no podrían negarse) y las proposiciones teóricas. La solidez de las ciencias vendría de que parten de los hechos y no de proyectos humanos. La crítica filosófica contemporánea pretende que hablar de un hecho es proponer una interpretación, ya teórica y "estandarizada"; por tanto que no puede establecerse una distinción absoluta entre proposiciones empíricas y

proposiciones teóricas. En este sentido, no existiría ningún hecho puramente empírico. La mayor parte de los filósofos de las ciencias creen que los resultados científicos son representaciones intelectuales, muy prácticas con vistas a unos proyectos determinados. Estas representaciones son construcciones humanas (teorías) que se abandonan cuando se encuentran otras que responden mejor a lo que espera la comunidad científica y técnica».

El método cuantitativo en el estudio del desarrollo psíquico se traduce en recurrir masivamente a las técnicas estadísticas y matemáticas. Pero las matemáticas, que parecen las más «puras» de las ciencias, transmiten también una visión ideológica del mundo y de los hombres. «Por la forma que dan a nuestra visión de las cosas, las matemáticas dan forma a nuestras representaciones. En efecto, las matemáticas son una lengua y sucede que el mundo "real" está construido, inconsciente pero eficazmente, según nuestras estructuras lingüísticas. Nuestra visión y nuestras perspectivas del mundo dependen de las maneras como estamos predispuestos a interpretarlas por la institución social que es nuestra lengua ... La matematización, en todo caso cuando se presenta como evidente y aplicable a toda circunstancia, tiende concretamente a eliminar otras perspectivas: impone una manera de mirar y de organizar el mundo de alrededor ... Presentándose como antihistóricas, transmiten a menudo la imagen de una ley del orden universal» (Fourez 1985).

Gilligan (citado por Fourez) afirma que el modo matemático, es decir universalista, de ver las cosas, corresponde más a la lógica masculina que a la lógica femenina. Pelletier y sus colaboradores (1982) han demostrado que los manuales de estadística también transmitían una ideología implícita y no son una descripción «neutra» de la realidad porque la recogida de datos supone siempre una clave de lectura que está determinada por unas decisiones humanas y unos proyectos subyacentes.

Utilizar las matemáticas en psicología hace correr el riesgo de eliminar al individuo de la investigación y parece corresponder a la tendencia a la masificación que caracteriza a la sociedad contemporánea. «El formalismo (de las matemáticas) instala un cierto habitus que conviene a un tipo de organización social en la que el poder se hace anónimo, en donde la vigilancia se generaliza y se multiplica la burocracia» (Fourez 1985). Cuando es exclusivo, el método cuantitativo-estadístico desplaza la atención del individuo al grupo y no tiene en consideración la historicidad y la individualidad del desarrollo humano. Esto ha animado a la multiplicación de investigaciones sobre temas parcelizados con unas muestras reducidas, con la esperanza de que, en un segundo tiempo, hubiese sido posible organizar la masa de las informaciones recogidas de este modo en una teoría unitaria. Pero esta esperanza no ha podido concretarse porque la realidad psíquica no es estática y «universal» como la realidad natural, sino que se encarna en unos individuos y sufre la influencia de la historia.

2. El modelo cualitativo

Los modelos cualitativos, clínicos e históricos no son necesariamente idénticos, pero yo los trataré juntos porque presentan aspectos comunes que los distinguen del modelo cuantitativo. En el modelo cualitativo se dirige la atención al individuo. A menudo se utiliza el método clínico para recoger el mayor número de datos posible sobre una persona, de modo que pueda decidirse la terapia más adecuada para enfrentarse con sus problemas. Pero también puede utilizarse para el estudio de problemas teóricos, como ha hecho Piaget en sus investigaciones sobre el desarrollo cognoscitivo. Los psicólogos clínicos utilizan a veces métodos cuantitativos como los tests, pero habitualmente prefieren los métodos cualitativos como el coloquio. El conocimiento profundo de una persona requiere el conocimiento de su historia y por ello el método clínico se parece al método histórico, aunque muchos clínicos no se preocupan de insertar la historia individual en la historia colectiva.

Al hablar de la psicología como ciencia histórica, ya hemos subrayado que en esta perspectiva el desarrollo era considerado como no predecible. Así pues la psicología es considerada como una ciencia retrospectiva cuya finalidad no es explicar el desarrollo según el modelo causa-efecto, sino hacerlo inteligible contándolo (Gergen 1973, Cohler 1982, Freeman 1984). El método histórico admite también la posibilidad de interpretaciones diferentes del desarrollo psíquico.

3. Las fases de la investigación

Los objetivos de la investigación y la elección del sujeto.

Muchos son los objetivos de un investigador: puede decidir hacer investigación «pura» o investigación «comprometida» ayudando, por ejemplo, a un grupo de marginados a tomar conciencia de su condición y a organizarse para cambiarla. El objetivo del investigador condiciona todas las fases de la investigación: quien quiera hacer una investigación comprometida elegirá un método que permita a las personas participar activamente en todas las fases de la investigación, que favorezca el diálogo con ellas, que las considere como sujetos y no como objetos. Una investigación psicológica es un conjunto complejo de relaciones entre personas, relaciones que pueden ser de respeto y colaboración o de dominio e instrumentalización.

La elección del tema específico de la investigación está determinada por los proyectos del investigador. Los temas de investigación con los adolescentes pueden ser innumerables. El psicólogo clínico investigará con preferencia sobre sus dificultades. Otros elegirán temas que parecen más alejados de las preocupaciones prácticas, como el desarrollo cognoscitivo. Algunos son más sensibles a los problemas de los jóvenes más marginados: los disminuidos, los toxicómanos, los emigrados. Los que quieren comprometerse en una acción de liberación de los jóvenes, como los miembros de la JOC, se ocupan de problemas concretos que estudian con vistas a organizar mejor su acción: el paro, las diversiones, el trabajo de los jóvenes.

Cada tema debe ser estudiado en su evolución con unas estrategias diversas que analizaremos a continuación. También puede hacerse tomando como tema de la investigación la reconstrucción de historias de vida. El método clínico es el que más ha estudiado las historias de vida. ¿No consiste el psicoanálisis en profundizar, contar y reinterpretar las historias individuales (Riva 1985)? Erikson inserta el estudio de estas historias en una perspectiva cultural e histórica: de este modo ha estudiado la infancia de Hitler y de Gorki y al joven Lutero (1958).

La historia de vida es una representación psicológica (como la inteligencia, la identidad, etc.). Es una reconstrucción que cada individuo se hace de su historia en la que integra el pasado, el presente y el futuro anticipado y que le permite mantener un sentido de continuidad y de cohesión a pesar de las contradicciones, las discontinuidades, las crisis que caracterizan a las existencias humanas. La historia de vida es la imagen de sí en el tiempo, la autobiografía de cada persona. Y la adolescencia, cuando se forma el sentido de la identidad, es el momento en que el individuo se hace capaz de aprehender la continuidad de su existencia y de hacer un relato coherente de su vida. Por tanto a partir de la adolescencia es posible utilizar las historias de vida para comprender el desarrollo de los individuos (Berzonsky 1983, Lurte y otros autores 1984).

La formulación de las hipótesis. El esquema clásico de la investigación cuantitativa prevé la formulación de hipótesis que la investigación intentará verificar. En el método clínico por el contrario sólo se recurre a hipótesis de un modo subordinado: el objetivo de la investigación es recoger el mayor número posible de datos para reconstruir la historia del sujeto. Sin embargo esta investigación no se hace al azar sino utilizando unas «guías», unos «puntos de referencia» que se crean basándose en los conocimientos adquiridos sobre un tema determinado. Por ejemplo, si las investigaciones sobre los amores de los jóvenes han demostrado que sufren la influencia de las relaciones con los padres, estas relaciones serán tenidas en consideración en la recogida y la interpretación de las informaciones.

Las estrategias de la investigación. Podemos distinguir cuatro tipos de estrategias en la investigación sobre el desarrollo humano: las estrategias transversales, longitudinales, secuenciales y biográficas.

En los estudios transversales, los más corrientes, se examina a unos jóvenes, divididos en grupos de edad, y se reconstruye el desarrollo a partir de las medias de cada grupo. Esta estrategia ofrece la ventaja de ser económica, permite formar grupos homogéneos, es decir, parecidos en función de diversas dimensiones sociológicas o psicológicas. Sin embargo no permite saber si las diferencias comprobadas entre los grupos se deben a la edad o a la evolución histórica y tener en cuenta evoluciones individuales.

Las investigaciones longitudinales se hacen con los mismos sujetos a los que se sigue durante su evolución. Estos estudios tienen la ventaja de poder estudiar las evoluciones individuales. Han permitido demostrar la inexactitud de algunas conclusiones de investigaciones transversales, por ejemplo la constancia del cociente intelectual y su utilidad para la orientación escolar y profesional. No obstante, presentan muchos inconvenientes: son muy costosas, difícilmente adaptables a los progresos teóricos y prácticos de la psicología: es difícil, casi imposible, mantener en su totalidad la muestra inicial. Y, por último, tampoco permiten distinguir entre los efectos debidos a la edad y los que derivan de la evolución de la sociedad.

Las estrategias secuenciales han sido inventadas por los psicólogos del ciclo vital para remediar este último inconveniente. Se han propuesto diferentes modelos pero todos consisten en una combinación entre los métodos transversales y longitudinales: se consideran muchas cohortes de edad, como en los estudios transversales y se las somete a un estudio longitudinal que dura mucho menos tiempo que en las investigaciones longitudinales clásicas (Schaie 1965, Baltes 1968, Buss 1973, Nesselroade y Baltes 1974, Schaie y Baltes 1975).

La investigación biográfica, por último, se propone comprender a un individuo reconstruyendo su historia. Es el método preferido por los psicólogos clínicos y los psicoanalistas. El objetivo de este tipo de investigación es la comprensión del individuo y no de un grupo o de una población entera. Allport (1962) afirmaba que el estudio científico del psiquismo debía comprender tres niveles: el individuo, el grupo y el conjunto o universo, e insistía sobre la necesidad de no olvidar el estudio de los individuos singulares, lo que distingue precisamente a la psicología de las otras ciencias humanas.

La investigación bibliográfica. Las publicaciones sobre los jóvenes son tan numerosas que es imposible encontrarlas todas aunque se recurriese a su búsqueda mediante ordenador en los bancos de datos. Y no hablemos de la dificultad, casi de la imposibilidad, de localizar los artículos dispersos en centenares de revistas que ninguna biblioteca posee.

En estas condiciones, ¿cómo es posible hacerse una idea del estado de la investigación en un sector determinado? Al menos habría que leer las obras más importantes. Pero los criterios que permiten juzgar la importancia de una publicación no son los mismos para todos los investigadores: algunos sólo tienen en cuenta las publicaciones de los autores de una escuela psicológica; otros se interesan también por las publicaciones no científicas pero que consideran útiles para hacerse una primera idea de los diferentes aspectos de un problema. Cada investigador, lo quiera o no, se ve obligado a hacer una selección en las publicaciones existentes. Sería deseable que cada uno explicitase los criterios que han guiado su selección.

Podrían considerarse como las más significativas las obras admitidas como tales por la comunidad científica que se ocupa de un problema determinado, aunque esta elección implique un riesgo de conformismo y de tradicionalismo. También sería posible referirse especialmente a las investigaciones y publicaciones de la propia cultura sin caer sin embargo en el provincialismo del que no están exentos muchos psicólogos.

El tipo de informaciones que pueden recogerse. Siguiendo la clasificación de Anderson (1946) podrían agruparse del modo siguiente las informaciones que pueden ser útiles en una investigación con los adolescentes:

- a) datos sobre el comportamiento observado en condiciones naturales o experimentales;
- b) lo que el adolescente hace: cartas, poesías, diario íntimo, ejercicios, dibujos, pinturas, etc.;
- c) documentos referentes a él conservados en la escuela, en su casa, en donde trabaja;
- d) datos procedentes de la introspección;
- e) recuerdos;
- j) informaciones proporcionadas por otras personas;

g) informaciones sobre el medio en el que vive, el tiempo histórico;

h) documentos históricos.

Técnicas para recoger las informaciones. Son muy numerosas y solamente citaremos las principales:

a) La experimentación, tomada de los procedimientos de las ciencias naturales, pretende ser una observación en unas condiciones rigurosamente controladas en donde se manejan unas variables para observar los efectos que producen. Vista la imposibilidad de tener en consideración todas las variables en la investigación psicológica, se ha elaborado la técnica de los grupos de control. La experimentación no se utiliza a menudo en las investigaciones con los adolescentes.

b) Los tests de inteligencia y de aptitudes, que consisten en realizar una prueba idéntica para todos los sujetos examinados con una técnica precisa para la evaluación de los resultados y la cuantificación de la evaluación.

c) La evaluación: se pide a unos expertos que comparen entre ellos un aspecto determinado de los individuos o lo que han realizado, y que asignen a cada uno una posición o unos Juntos en relación con los otros; o también se les pide que evalúen la presencia de una característica determinada en una persona.

d) Las técnicas proyectivas tienen como fin evaluar actitudes, motivaciones, aspectos de la personalidad de una persona observando su comportamiento de respuesta a una situación vaga y ambigua.

e) Los tests sociométricos sirven para estudiar las relaciones interpersonales dentro de un grupo.

f) Las escalas de actitudes sirven para cuantificar las actitudes, por ejemplo hacia una institución o una persona, haciendo que elijan una respuesta en una serie graduada entre dos puntos extremos (como totalmente favorable y totalmente desfavorable).

g) Los cuestionarios, instrumento preferido por Hall quien ha creado unos doscientos, pueden incluir preguntas cerradas (cuando se invita al sujeto a elegir la respuesta que le conviene en una lista prefabricada) o abiertas (cuando no se sugiere ninguna respuesta). El entrevistado puede responder por escrito u oralmente.

h) El coloquio es la técnica más utilizada por los psicólogos clínicos para el diagnóstico, la terapia y la investigación. Es la técnica que se parece más a las condiciones de trato entre dos personas en la vida cotidiana y permite al sujeto expresarse espontáneamente en su propia lengua y con sus categorías mentales. Hay muchas teorías sobre el coloquio y los modos de realizarlo (d. Canestrari y Ricci Bitri 1982, Quadrio y Uguzzio 1983). El investigador está atento no sólo al contenido de la comunicación verbal, sino a toda la dinámica de las relaciones interpersonales, a los silencios, a la tonalidad de la voz, a la expresión del rostro, a la gestualidad, a toda la comunicación no verbal.

En esta situación compleja pueden establecerse las relaciones interpersonales más diversas: relaciones paritarias o de dominación-sumisión. El coloquio es una de las técnicas más difíciles de manejar y requiere no sólo una buena preparación técnica sino también una cierta madurez que permita escuchar, comprender al interlocutor, controlar su emotividad. Presenta la gran ventaja de permitir reconstruir, sin un esquema rígido, la historia de los adolescentes y profundizar en el conocimiento de los temas de la investigación.

i) El ejercicio escrito: se le pide al sujeto que escriba lo que piensa sobre un tema particular, por ejemplo, que describa la persona a la que le gustaría parecerse.

j) La discusión de grupo crea una red de relaciones interpersonales mucho más compleja que la de una conversación entre dos. Permite que cada participante reaccione ante lo que dice otro e instaurar de este modo un debate contradictorio que hace aparecer temas de los que sin duda no se hablaría en una conversación entre dos.

k) La observación ha sido la primera técnica utilizada para el estudio psicológico de los niños. Para que sea fiable hay que determinar previamente lo que hay que observar y cómo. Puede completarse registrando los sonidos y las imágenes. La observación se llama participante cuando el investigador toma parte en las actividades del sujeto, por ejemplo, cuando frecuenta el mismo grupo.

Aunque se ha intentado cuantificar los datos hallados con todas las técnicas que hemos mencionado, pueden observarse algunas afinidades entre la orientación clínica e instrumentos como el coloquio, la discusión en grupo, la observación, la investigación de documentos, la composición libre.

La muestra. La mayor parte de las investigaciones con los adolescentes han sido efectuadas con una porción exigua y no representativa del universo de los jóvenes: en gran parte con estudiantes de raza blanca de las clases privilegiadas de los países occidentales. Con una excepción: los estudios sobre la desviación se han realizado sobre todo con jóvenes de las clases populares, no porque fuesen jóvenes sino porque amenazaban el orden establecido. Los manuales clásicos de psicología de la adolescencia ignoraban habitualmente a los jóvenes trabajadores, a los parados, a las empleadas de hogar. Sin duda razones de facilidad explican al menos en parte esta disparidad: es más fácil encontrar estudiantes en las escuelas y universidades y pedirles que respondan a un cuestionario durante las horas de clase. Pero también resulta más fácil la investigación porque los jóvenes y los investigadores pertenecen a la misma clase social, hablan el mismo lenguaje, comparten los mismos valores. Cosa que explica también sin duda por qué las representaciones sociales dominantes de la juventud reproducen los rasgos de los estudiantes. Así pues una gran parte de los jóvenes permanecen invisibles para la sociedad y para los investigadores. En el estado actual de nuestros conocimientos, me parece que habría que estudiar con prioridad las categorías más marginadas en la sociedad y las más olvidadas por la ciencia: los jóvenes, los trabajadores, los disminuidos, los emigrados, los encarcelados, los homosexuales, etc. Pero habría que estudiarlos como jóvenes y no como desviados, por tanto como personas que recorren la adolescencia de un modo específico.

Habitualmente los investigadores intentan indicar de qué universo es representativa la muestra, para que pueda saberse para quién pueden considerarse válidos los resultados. A menudo se evalúa la significatividad en función de dimensiones sociológicas como la clase social, la procedencia geográfica, el sexo, la edad, etc. La psicología contemporánea toma también en consideración la época histórica. Ya no es difícil tener en cuenta unos criterios estrictamente psicológicos, estar atentos a las variables psíquicas que influyen sobre el desarrollo de modo que se pongan en evidencia la diversidad de las trayectorias evolutivas y de las dinámicas del desarrollo durante la adolescencia. En efecto, la investigación psicológica no puede contentarse con examinar las diferencias entre grupos; debe prestar atención a las diferencias individuales, que son habitualmente mayores dentro de un grupo que las diferencias medias entre los grupos.

Elaboración, interpretación y presentación de los resultados.

En esta fase es en la que se hacen más evidentes las diferencias entre los modelos científicos. En una investigación cuantitativa, los datos son transformados en cifras y sometidos a una serie de operaciones estadísticas cuya finalidad es verificar la validez de las hipótesis. Estos datos se presentan en cuadros, a veces en gráficos. Se discuten en función de las hipótesis y se comparan con los resultados de otras investigaciones.

En el método clínico, al contrario, se parte del supuesto de que la mejor interpretación de una historia de vida es el relato más coherente que englobe la mayor parte posible de los datos (Cohler 1982). Como afirma Ricoeur (citado por Freeman 1984), hay muchas interpretaciones de los datos históricos y ninguna de ellas puede ser considerada como absolutamente objetiva y correcta. Sin embargo el consenso en una comunidad científica determinada reduce la posibilidad de interpretaciones demasiado arbitrarias. Así pues el estudio de una persona se presenta bajo la forma de un relato de su historia, que el investigador comenta, habitualmente a la luz de una teoría determinada. Para confirmar la exactitud de su interpretación el investigador cita pasajes del relato o las observaciones que ha anotado durante el coloquio.

El problema de la generalización de los resultados o de su aplicación a un individuo se plantea de modo diferente

según el modelo científico. En las investigaciones cuantitativas se supone que los resultados pueden extenderse al universo del que es representativa la muestra. Pero cuando se trata de conocer a un individuo concreto, estas nociones abstractas y generalizadas sólo pueden considerarse como hipótesis cuya aplicabilidad al caso concreto es preciso verificar.

En las investigaciones cualitativas se plantea el problema inverso: ¿en qué medida se puede generalizar el conocimiento que tenemos de un individuo singular? En cada historia de vida, hay aspectos que no pueden generalizarse, la trama de una existencia, la estructura general de una personalidad. Pero la comparación entre historias de vida puede poner de manifiesto algunos aspectos comunes, que pueden deberse a pertenecer a una misma cultura, al tiempo histórico, a la participación en grupos particulares de edad o de sexo. Por tanto es posible elaborar unas tipologías. Partiendo del estudio de un número muy limitado de casos, Freud y Piaget han elaborado unos esquemas de evolución y unos dinamismos psíquicos que han podido utilizarse para muchas personas con un grado de generalización al menos tan alto como el de las investigaciones cuantitativas.

4. Conclusión

La psicología de los adolescentes no es una disciplina homogénea. Utiliza teorías y modelos científicos variados y muchas técnicas de investigación. La investigación psicológica es cualitativamente diferente de la investigación en las ciencias naturales porque se dirige no a unos objetos sin historia sino a unos sujetos cuya personalidad se ha formado durante una historia personal insertada en una historia colectiva, porque pone en relación a unas personas que cambian con esta interacción y porque en esta relación el investigador no puede prescindir de su estatuto social, de su personalidad, de sus valores, de sus antipatías y de sus simpatías. Puede ser consciente de ellas y controlarlas. Se ha observado que la cualidad de las relaciones entre el investigador y los sujetos influye en los resultados de la investigación (cf. Riegel 1975a). Además, las investigaciones psicológicas tienen siempre una valencia social, pueden servir a unos fines de control o de liberación de los hombres, también a los intereses de unos grupos sociales determinados. El investigador está inmerso en una sociedad dividida en clases sociales, en grupos de edad y de sexo. Su trabajo nunca es neutro. Debería pues preguntarse sobre la significación social de lo que hace, sobre los límites de las técnicas que utiliza, sobre la subjetividad de sus representaciones científicas.

La psicología se propone conocer al ser más complejo del universo. Por tanto es necesario animar y no reprimir la variedad de los modelos científicos, de las estrategias y de las técnicas de investigación. No se trata de eliminar el modelo cuantitativo o cualitativo sino de integrarlos de un modo equilibrado. El primero puede ser útil para una investigación general, para conocer las características de una población de modo que pueda hacerse una elección razonada de las personas a las que se invitará a participar en una investigación cualitativa, que permitirá conocer de manera más profunda los trayectos y las dinámicas del desarrollo psíquico. Sin embargo el método clínico, que, con Piaget y Freud, ha demostrado ser el más fecundo en la investigación sobre el desarrollo psíquico, está demasiado ignorado en las investigaciones psicológicas contemporáneas.

4 LA VIVENCIA DE LA PUBERTAD

1. Los cambios somáticos de la pubertad

La pubertad es uno de los acontecimientos más dramáticos del desarrollo y lo podemos comparar con el nacimiento por la importancia de los cambios que lleva consigo. Es una metamorfosis que transforma el cuerpo de la niña en un cuerpo de mujer capaz de la maternidad y el cuerpo del niño en un cuerpo de hombre, capaz de fecundar. La pubertad dura varios años e interesa al conjunto del organismo. Es la fase final y la más rápida de un proceso, ya empezado desde la concepción, y que conduce a la posibilidad de la reproducción (Petersen y Taylor 1979). Recordemos los cambios somáticos más importantes que se producen en este período. Se advierte en primer lugar una aceleración del desarrollo: el esqueleto, los músculos y las vísceras se desarrollan mucho más rápidamente que en los períodos colindantes. Los niños crecen más rápidamente. El dimorfismo sexual que ya había comenzado a manifestarse desde la vida intrauterina, se acentúa debido, entre otras cosas, al mayor desarrollo de los hombros en el muchacho y de los senos y de las caderas en la niña. La masa de los músculos aumenta y la de la grasa disminuye sobre todo en el muchacho. El sistema genital llega a su madurez: comienza el ciclo menstrual en las niñas y la emisión de esperma en los muchachos. Durante los dos primeros años que siguen a la primera menstruación solamente la mitad de los ciclos menstruales llevan a la ovulación, en cambio carecemos de informaciones ciertas sobre la fecundidad de los muchachos (Petersen y Taylor 1979). Los caracteres sexuales secundarios se desarrollan: los senos en las niñas, la barba en los muchachos, cuya voz también cambia. El vello pubiano crece en los púberes de ambos sexos. Todos los sistemas fisiológicos del organismo sufren la influencia de los cambios hormonales y sólo gradualmente se va restableciendo el equilibrio fisiológico. El ritmo cardíaco y respiratorio disminuye. Aumenta la fuerza física y la habilidad motriz, pero esta última está muy influida por el ejercicio.

La vivencia de la pubertad es todavía más compleja porque las diversas transformaciones se producen a edades diferentes que varían de una persona a otra. Citamos algunos datos de Tanner (1974) sobre la cronología de los cambios somáticos:

Niñas. Aceleración del aumento de altura: 9 años y medio- 14 años y medio; primera menstruación de los 10 años a los 16 años y medio; crecimiento del pecho: comienzo, de los 8 a los 13 años; final, de los 13 a los 18 años; crecimiento del vello del pubis: de los 11 a los 14 años.

Niños. Aceleración del aumento de altura: comienzo, de los 10 años y medio a los 16 años; final, de los 13 años y medio a los 17 años y medio; crecimiento del pene: comienzo, de los 10 años y medio a los 14 años y medio; final, de los 12 años y medio a los 16 años y medio; crecimiento de los testículos: comienzo, de los 9 años y medio a los 13 años y medio; final, de los 13 años y medio a los 16 años y medio; crecimiento del vello del pubis: de los 12 a los 14 años. Por término medio, la pubertad es más precoz para las niñas que para los niños.

El crecimiento de las diversas partes del cuerpo no sigue el mismo orden en todas las personas y la impresión de desarmonía, debida por ejemplo al crecimiento de las piernas antes que el del tronco, puede ser más pronunciada para algunos adolescentes que para otros.

Un fenómeno importante, a causa de sus repercusiones psíquicas, es la anticipación en dos años durante un siglo de la edad inicial de la pubertad en las sociedades industriales. Se ha observado, en diferentes partes del mundo, una anticipación de unos cuatro meses cada diez años (Adams 1981). Estos cambios afectan sobre todo a la edad de la primera menstruación y al aumento de la altura y del peso. En algunos países esta tendencia parece bloqueada y la historia enseña que puede producirse la evolución contraria. Se han dado dos tipos de razones, no exclusivas la una de la otra, para explicar este fenómeno que se manifiesta sobre todo en las clases privilegiadas de las ciudades: una mejor nutrición y una adaptación a los estímulos y a las tensiones más numerosas de la vida contemporánea (Undeutsch 1952, Adams 1981).

2. Influencia de la pubertad sobre la reorganización de la personalidad

El púber ha alcanzado el estatuto biológico del adulto. Fisiológicamente es un adulto, capaz de procrear, dotado de las tendencias fisiológicas y del patrimonio emocional del adulto. Estas mutaciones, que le permiten identificarse con el adulto, lo llevan a desear el estatuto del adulto en la sociedad. También inducen a los otros a comportarse de un modo diferente hacia él, a mirarlo de otra manera, a esperar y a exigir de él un comportamiento más responsable. Y a menudo a través de las reacciones de los otros el adolescente se da cuenta de que ha salido de la infancia. « Yo empecé a darme cuenta de que crecía -cuenta una niña- un día en que unos chicos intentaron hablar conmigo y me siguieron... Tenía 11-12 años. Me quedé muy sorprendida porque creía que todavía era solamente una niña. Después me di cuenta de que los hombres y los muchachos me miraban de un modo diferente.»

Algunos autores como Ausubel (1954) afirman que la pubertad es la condición necesaria para acceder al estado adulto. El niño que por circunstancias particulares se ve obligado a asumir responsabilidades de adulto, nunca es reconocido como tal antes de haber alcanzado el estatuto biológico del adulto. En muchas culturas tradicionales, en efecto, la pubertad fisiológica marca el paso al estado adulto. Pero hay algunas excepciones. Entre los tikopia de la Polinesia los ritos de iniciación confieren el estatuto adulto a los niños que tienen de 9 a 14 años, por tanto para algunos antes de la pubertad fisiológica (Visea 1979). También en la Europa preindustrial, como ya hemos tenido ocasión de manifestar, la pubertad no introducía ningún cambio en el período de la juventud. Tampoco puede decirse que en nuestra sociedad la pubertad marque el paso de la infancia a la adolescencia: habitualmente no se atribuye un estatuto nuevo basándose en un cambio somático. A menudo, la pubertad tiene sólo una influencia indirecta por las reacciones psíquicas que provoca y los cambios en las relaciones interpersonales. No actúa sola, sino que forma parte de un conjunto de factores que habitualmente hacen que el paso a la adolescencia sea gradual, hasta el punto de que muchas personas son incapaces de dar una fecha precisa de esta transición.

3. Influencia sobre el desarrollo sexual

La pubertad con frecuencia hace al adolescente más sensible a las estimulaciones sexuales y marca el comienzo de una nueva fase del desarrollo psicosexual. Muchos, en particular los chicos, comienzan a entregarse a una frecuente actividad sexual, sobre todo a la masturbación. Esta experiencia tiene tanta importancia que algunos jóvenes, cuando se les invita a describir la historia de su pubertad, hablan casi exclusivamente de sus actividades sexuales. A menudo, la experiencia de la pubertad de las niñas está menos marcada por experiencias sexuales.

4. Realización de la identidad sexual

La construcción de la identidad sexual es un proceso largo y complejo que depende de factores biológicos y sobre todo de la educación diferencial que se imparte a los niños y a las niñas (Money y Ehrhardt 1972, Higham 1979). El conjunto de las transformaciones somáticas de la pubertad, porque permiten una mayor identificación con los adultos del propio sexo y porque suscitan en los otros reacciones diferentes según el sexo de los adolescentes, permite a la mayoría de los jóvenes llevar a término la construcción de su identidad sexual, es decir, de la definición de sí mismo como mujer o como hombre. Frecuentemente la pubertad pone fin a unas identificaciones anteriores con el sexo opuesto, pero también puede provocar problemas de identidad, y ansiedad y temores a este respecto.

Estos problemas son, sino más frecuentes, al menos más conscientes en las niñas que en los chicos porque la sociedad se muestra más tolerante con las niñas que se comportan como chicos que con los muchachos afeminados, a quienes se ridiculiza más fácilmente, empujándoles a rechazar sus problemas de identidad. Muchas investigaciones han mostrado que las identificaciones con una persona del otro sexo son más frecuentes en las niñas. Por ejemplo, en una investigación internacional realizada en siete países europeos, el 18 % de las niñas frente sólo al 3 % de los chicos eligen un modelo de comportamiento del sexo opuesto (Lutte 1971). Rosenbaum (1979) ha encontrado, en una investigación efectuada en los Estados Unidos, que todas las niñas en un momento de su existencia habían deseado cambiar de sexo.

Definirse como mujer significa reconocer en sí la naturaleza dual de la sexualidad femenina, abierta no sólo al encuentro con el otro sexo, sino también a la maternidad. La posibilidad de un embarazo es un aspecto importante en el cambio de la definición de sí. Rosenbaum también ha encontrado que todas las muchachas de su encuesta habían imaginado que estaban embarazadas y que daban a luz experimentando temores sobre la normalidad del niño. El crecimiento de los senos provoca también pensamientos sobre la maternidad. Todas las muchachas han pensado ya en la lactancia y han tomado decisiones para el futuro. Especialmente después de su primera menstruación las niñas piensan más frecuentemente en su futuro reproductivo (Whisnant y Zegans 1975).

De todos los cambios de la pubertad parece que la primera menstruación desempeña un papel decisivo en la formación de la nueva identidad sexual: a menudo se vive como la prueba de haberse convertido en mujer (Kof 1978, Amann-Gainotti y Serra 1983).

Los muchachos reconocen más difícilmente sus deseos de cambiar de sexo y para ellos los problemas de identidad se plantean sobre todo en caso de homosexualidad.

5. Reelaboración de la imagen corporal

La imagen corporal es la representación que cada individuo se forma de su propio cuerpo, de la cara, de los ojos, de los cabellos, de la estructura somática global. Es «el conjunto de las percepciones y de las representaciones que nos sirven para evocar nuestro cuerpo no sólo como objeto que posee ciertas propiedades físicas (peso, altura, color, forma) sino también como sujeto o parte de nosotros mismos, cargado de afectos múltiples y contradictorios» (Bruchon-Schweitzer 1982); no es «el espejo fiel de nuestro cuerpo tal como es... sino la interpretación del cuerpo por el individuo» (Abraham 1963).

Esta imagen no es estática, evoluciona continuamente en relación con el desarrollo del cuerpo y con los cambios que esto implica en las relaciones con el medio ambiente. En efecto, el material para la construcción de esta imagen corporal no procede solamente de las percepciones externas e internas que tenemos de nuestro cuerpo sino también de las reacciones de los otros.

El niño que llega a la pubertad habitualmente ya se ha formado una imagen mental de su cuerpo, siente que lo domina, lo controla, siente actitudes positivas o negativas respecto a él. Al comenzar la pubertad, afirma Rosenbaum (1979), la imagen corporal se fragmenta: «Distintas partes del cuerpo parecen ocupar de un modo desordenado cantidades del espacio psíquico y de la atención. « A veces se vive la cabeza (símbolo de la inteligencia y del éxito escolar) como separada del resto del cuerpo, que representa la sexualidad. Una joven me confiaba que sólo después de su primera relación sexual consiguió «recoser» su cabeza al resto de su cuerpo. Esta disociación puede encontrarse también en los adolescentes que están convencidos de tener un rostro bello pero unas piernas feas y las ocultan bajo unos pantalones (Fioravanti 1986).

El adolescente debe pues reconstruir una imagen coherente e integrada de su cuerpo, tarea más difícil para las jóvenes que no disponen de la capacidad organizadora que en los chicos deriva de su impetuosa sexualidad genital (Rosenbaum 1979). La joven debería utilizar más los mensajes propioceptivos que van unidos a los dolores del ciclo menstrual, y un aprendizaje intelectual. Sus órganos genitales son menos visibles y no se prestan a comparaciones como ocurre con los muchachos. Por ello unos órganos más visibles como los senos pueden ocupar una gran parte del espacio psíquico. La formación de una imagen corporal adulta implica para las jóvenes la integración de la naturaleza dual de la sexualidad femenina, la aceptación del cuerpo como sexualmente activo a la vez que como capaz de un embarazo.

5.1. La primera menstruación

Las reacciones ante la primera menstruación a menudo son ambivalentes, pero en muchas culturas, los aspectos negativos son más que los positivos. Según Deutsch (1945), la primera menstruación es un acontecimiento traumático

dominado por la angustia. Temores, turbación, ansiedad, disgusto, pánico, vergüenza, llanto, son los sentimientos que algunas mujeres asocian al recuerdo de su primera menstruación. En otros casos, al contrario, se vive este acontecimiento con serenidad y va acompañado de alegría, satisfacción y orgullo. Se aprecia la menstruación porque es signo de madurez, prueba de la feminidad y de la fecundidad, a veces porque permite igualarse con las amigas o las hermanas que ya la tienen. Con el tiempo, los sentimientos positivos parece que cobran ventaja sobre los negativos, como puede verse, por ejemplo, comprobando que muchas jóvenes que en un primer tiempo ocultaban su madurez, como si les avergonzase, después comienzan a confiarse a sus amigas.

5.2. Los senos y las otras partes del cuerpo

El desarrollo de los senos es un acontecimiento cargado de emotividad para la mayoría de las niñas. Es como si una parte nueva viniese a añadirse al cuerpo y este hecho se vive de un modo distinto que el crecimiento de una parte preexistente. Por tanto, los senos a veces se disocian del cuerpo, se viven como un no yo. Los senos representan el sexo, la señal más evidente para sí y para los otros de que el cuerpo está madurando. Sobre todo al comienzo de la pubertad se perciben los senos como el principal órgano sexual, como la parte más sexualizada del cuerpo. Por ello fácilmente constituyen el lugar en que se manifiestan los conflictos sexuales. Su no aceptación puede manifestar o provocar el rechazo del cuerpo, del sexo, de la feminidad, del crecimiento. No es raro entonces que las niñas los oculten bajo amplios jersey. Los senos evocan también la posibilidad de la lactancia y así se convierten en el símbolo de la naturaleza dual de la sexualidad femenina, afirma Rosenbaum (1979), que ha encontrado que todas las adolescentes a las que había interrogado deseaban cambiar sus senos, en general deseaban tenerlos mayores, por el impacto que esto podía tener en sus relaciones con los muchachos. Llevar sostén puede considerarse a veces como un rito de paso. Algunos problemas psíquicos pueden estar relacionados con el hecho de usarlo; y no llevarlo puede percibirse como signo de una mayor disponibilidad sexual.

Rosenbaum (1979) ha preguntado a las jóvenes cuáles eran sus órganos sexuales más importantes. Las más jóvenes respondieron que los senos y la vagina. Las mayores mencionaron otros órganos como el útero, los ovarios, la boca. Dos adolescentes hablaron de la piel y otras dos del clítoris, pero sin saber dónde se encontraba. La mayor parte de las adolescentes que participaron en esta encuesta parecen tener sólo una idea vaga y confusa de su anatomía, cosa que sin duda se debe a la falta de educación sexual. Además, no es raro encontrar una discordancia entre los conocimientos intelectuales y la experiencia vivida del cuerpo.

La imagen estructural de los muchachos parece reestructurarse sobre todo en torno a la sexualidad, en particular a la masturbación. Cuando se les pide a los muchachos que cuenten la historia de su pubertad, hablan mucho menos que las adolescentes de los cambios somáticos. Algunos mencionan el crecimiento de la barba, del pene y la angustia de que éste sea demasiado pequeño; otros mencionan el vello, la estatura, el cambio de la voz.

La vivencia de la pubertad se desarrolla tanto para los chicos como para las chicas en una confrontación continua con los otros adolescentes, frecuentemente en un clima de competitividad. A menudo los muchachos comparan sus penes, miden su longitud o hacen concursos para ver quién conseguirá eyacular más veces en un tiempo determinado. Las jóvenes hacen menos frecuentemente una comparación directa de sus senos y manifiestan más su competitividad en el intento de seducir a los muchachos. Pero tampoco ellos dejan de presumir de sus conquistas.

5.3. La atención al cuerpo

Los cambios somáticos de la pubertad concentran la atención de los adolescentes sobre el cuerpo, el suyo y el de los otros. Las reacciones de los otros contribuyen también a provocar esta atención: se establece una nueva relación entre el adolescente que crece y su entorno, y esta relación, percibida inmediatamente, repercute en el psiquismo. La niña que se ha hecho mujer advierte a su alrededor una atención y unas miradas diferentes. Y por ello la experiencia de lo que pasa a su alrededor -las miradas, las sonrisas, las relaciones sociales diferentes- hacen que preste una atención más viva a los cambios que se producen en su persona. De ahí el interés por el cuerpo, la importancia que tiene en este período la experiencia vivida del cuerpo (Lutte 1969).

Rosenbaum (1979) observa que, en general, las adolescentes no tienen sentimientos positivos hacia su cuerpo. Están contentas de no tener defectos, de no distinguirse de las otras, de no ser ni demasiado alta ni demasiado gorda. Las adolescentes también prestan mucha atención a su cabello: cuando describen su cuerpo mencionan el color, la longitud y otros detalles de él. Les gusta peinárselo como ellas quieran. La atención prestada al cabello, una de las partes fisiológicamente más separadas del cuerpo, puede tener significados variados: exteriorizar los conflictos, desplazarlos a la periferia. El cabello puede representar simbólicamente al cuerpo, a la sexualidad (Rosenbaum 1979).

El modo de peinarse es un tema de frecuentes conflictos con la madre, un medio de afirmar su autonomía. Las adolescentes también prestan atención a sus ojos, a su color y forma, al rostro, a la boca, a la piel. A menudo la acné puede provocar serios problemas psíquicos.

Tanto los chicos como las chicas tienden a despersonalizar el cuerpo: las chicas lo consideran como un objeto que hay que mirar y los chicos, en el sentido de la acción.

¿Qué es lo que desagrada en el cuerpo durante la pubertad?

Muchas adolescentes están preocupadas por problemas de peso, incluso las más delgadas que siempre encuentran demasiado gruesa alguna parte de su cuerpo. Encontrarse demasiado delgada puede revelar la angustia de no llegar a ser mujer. Las angustias relacionadas con el peso van unidas a las expectativas sociales, al miedo de no parecerse a los modelos femeninos apreciados en la sociedad. Pueden también revelar el deseo y el temor al embarazo (Rosenbaum 1979). También pueden ser objeto de preocupación otras partes del cuerpo: la nariz, las orejas, el vello demasiado abundante (que provoca problemas de identidad sexual; Rosenbaum 1979). Los problemas más citados por las adolescentes se refieren al crecimiento de los senos, al peso, a las menstruaciones, a la atención sexual de los hombres, a la mirada del padre y de los hermanos. Las jóvenes sienten también la necesidad de que sus amigas las tranquilicen en cuanto al desarrollo de su cuerpo y se fían menos de lo que les pueda decir su madre (Pisaneschi 1985).

Los muchachos parecen menos preocupados -a nivel consciente- por los problemas del crecimiento, aunque algunos se inquieten sobre todo por la estatura, el peso, los músculos, la potencia sexual. Los jóvenes y las jóvenes que practican regularmente un deporte o la danza están más en paz con su cuerpo.

En una investigación internacional sobre los modelos de comportamiento (Lutte 1971) he comprobado que, por término medio, son las niñas de 13 años y los muchachos de 14-15 años los que prestan mayor atención a su cuerpo. Para las niñas, el retrato físico de la persona ideal se resume en una palabra: belleza. Y describen minuciosamente este ideal. Desean el cuerpo de una modelo, longilíneo, esbelto, alto, con los cabellos rubios y los ojos claros; un deseo que revela la necesidad de ser aceptada, solicitada, admirada. Los muchachos, por el contrario, son más concisos en sus descripciones y su ideal físico es el atleta, alto y fuerte. No es que desprecien la belleza, aunque ésta es menos importante para el éxito social de los hombres. Pero los muchachos rechazan más frecuentemente las preocupaciones por el físico.

6. La ansiedad de la pubertad

Cada fase de este paso suscita una ansiedad de transición tanto más intensa cuanto más importante y rápido sea el cambio (Ausubel 1954). Durante la adolescencia esta ansiedad no se debe solamente a las transformaciones somáticas sino al conjunto de los cambios de la personalidad, hasta el punto que resulta difícil descubrir las causas reales. Para reconocerlas, podríamos basarnos en las afirmaciones del adolescente, pero él podría no ser consciente de las razones profundas, porque la ansiedad que deriva de problemas somáticos puede manifestarse por medio de síntomas físicos y viceversa.

Es probable que la ansiedad de la pubertad afecte en grados diversos a todos los adolescentes. ¿Cómo es entonces que muchos recuerdan este período como una fase tranquila y sin problemas? Cuando una persona es presa de la ansiedad y no es capaz de encontrar una solución a los problemas que la provocan, recurre a unos mecanismos de defensa. Esto es lo que debe ocurrir en este caso, como lo indica el hecho de que muchos jóvenes no consiguen recordar cómo

vivieron su pubertad. A menudo contradicen estas afirmaciones sobre la normalidad de este período otras afirmaciones que revelan problemas graves como el miedo a cambiar de sexo y la no aceptación del cuerpo y del crecimiento.

El problema de la belleza, por último, puede ser la causa de profundas ansiedades. Muchas adolescentes tienen dificultades para aceptar su cuerpo porque el mito de la belleza las rodea por todas partes y crea una especie de racismo. La reconciliación con su cuerpo puede requerir muchos años y habitualmente sólo después de la fase más tumultuosa de la pubertad las adolescentes descubren que el cuerpo puede revelar los rasgos más íntimos de una persona (Lutte 1969).

7. Defectos y anomalías somáticas

Problemas psíquicos, a veces graves, pueden surgir en el caso de defectos o anomalías somáticas, que pueden quebrantar la propia estima del adolescente, hacerlo hipersensible a lo que le incomoda, alejarlo de las relaciones sociales. Ausubel (1954) observa que los defectos somáticos se traducen frecuentemente en trastornos psíquicos en la adolescencia igual que los trastornos psíquicos pueden manifestarse mediante anomalías somáticas. Estas relaciones complejas entre soma y psique pueden ser de tipo circular. Por ejemplo, una obesidad debida a trastornos hormonales puede provocar un sentimiento de inferioridad que empujará al adolescente a buscar una compensación en una alimentación excesiva que aumentará todavía más la obesidad y los problemas unidos a ella.

La obesidad es uno de los problemas que provocan angustia en la adolescencia. La alimentación excesiva puede ser un medio para resolver la ansiedad provocada por los problemas típicos de la adolescencia, como el alejamiento de los padres (Steele 1980). Los adolescentes obesos tienen tendencia a considerarse ya percibir su cuerpo de una forma negativa. Pueden ser considerados como desviados de la normalidad en el sentido de que no consiguen respetar las normas culturales dominantes. Habitualmente se les considera débiles y glotones. Tienden a aislarse porque la gente se burla de ellos. A menudo tienen menos éxito con el otro sexo y son discriminados en la escuela y en el lugar de trabajo, lo que les hace más difícil la formación de la identidad sexual y profesional (Chisholm 1978). Las jóvenes obesas tienen comportamientos parecidos a los de las minorías raciales en los Estados Unidos: son hipersensibles, preocupadas de un modo excesivo por su posición en la sociedad y tienden a ser pasivas y a aislarse (Monello y Mayer 1963). Las dietas adelgazantes no resuelven siempre los problemas de estas adolescentes; a veces los agravan haciéndolas más vulnerables (Steele 1980).

Todos los adolescentes no reaccionan del mismo modo y con la misma intensidad a las anomalías somáticas, supuestas o reales. Las reacciones individuales dependen de la historia del adolescente, de su personalidad; de la reacción del entorno y de la importancia del defecto en función de los criterios del grupo y del ideal del adolescente. En muchos casos los jóvenes tienden a exagerar la importancia de su defecto mucho más allá de la impresión que tienen de él los otros.

La pubertad es un momento particularmente difícil para los que tienen defectos físicos. El proceso de reelaboración de la imagen corporal y de la aceptación de su cuerpo les resulta más difícil que a los otros adolescentes. Antes de la pubertad ya se dan cuenta de que son diferentes de los otros, pero a menudo esperan que se trate solamente de un estado transitorio y que un milagro pueda devolverles la normalidad. A medida que crecen, se dan cuenta de que su estado no puede mejorar. La comparación que no pueden dejar de establecer con los otros les da un sentimiento de derrota y la sensación de que no pueden establecer con ellos relaciones paritarias, no sólo por las dificultades objetivas determinadas por su falta de autonomía, sino también porque se sienten disminuidos y son tratados como tales. En una cultura como la nuestra, que exalta el culto a la belleza física y crea enormes dificultades a los adolescentes normales, que se consideran feos, podemos adivinar el inmenso sufrimiento de los adolescentes físicamente disminuidos, el sentimiento de no aceptación, de soledad, que los acompaña día tras día. Muchos disminuidos sienten verdadero pánico a las miradas de los otros, una mirada que juzga, que condena, que expresa piedad, conmiseración, apuro, que señala de todos los modos la diferencia. Y a veces llegan a odiar su cuerpo, a odiarse a sí mismos. Este sentido de la diversidad necesariamente ha de agravar todos los problemas que surgen en la adolescencia: las relaciones con los otros, la amistad, el amor, la sexualidad.

8. Crecimiento precoz o retrasado

La variabilidad de la edad del comienzo de la pubertad puede también plantear problemas a los adolescentes. La pubertad precoz -la que comienza antes de los 8 años para las niñas y antes de los 9 años y medio para los niños - termina también más deprisa y a menudo bloquea el crecimiento de la estatura y de la fuerza física. Pero incluso la variabilidad llamada normal, evaluada no en términos estadísticos sino en la confrontación con los adolescentes de la misma edad, los amigos y amigas, las hermanas y los hermanos, puede tener efectos positivos o negativos. Los resultados de las investigaciones sobre este tema son contradictorios (Higham 1980, Ruble y Brooks-Gunn 1982, Greif y Urban 1982) y ponen en evidencia diferencias individuales, sociales y culturales.

Generalmente parece que viven mejor su primera menstruación las niñas que maduran tarde. Pero el retraso en el crecimiento provoca una ansiedad mayor, problemas de identidad. Puede provocar un sentimiento de inferioridad respecto de los otros, envidia, celos, vergüenza, dificultades en las relaciones con el otro sexo y en las competiciones deportivas, cosa que puede alejarlos de los otros. Pero hay niñas que están contentas de llegar más tarde a la pubertad para escapar durante más tiempo a las restricciones que, en ciertos medios, van unidas a este acontecimiento.

Los adolescentes que maduran más precozmente pueden encontrarse en dificultades en sus relaciones con los compañeros de su edad, experimentar un sentimiento de diversidad y de no adaptación, no saber si deben comportarse como niños o como mayores. Tienen más dificultades para elaborar su imagen corporal. Les gusta más tratar con jóvenes mayores que ellos. Conocemos muy poco de lo que pasa a largo plazo. Peskin (1980) ha encontrado que los púberes precoces que habían tenido problemas muy serios durante la adolescencia se mostraban más maduros que los otros cuando tenían treinta años.

9. El contexto cultural y social de la vivencia de la pubertad

El medio ambiente, las personas del entorno, sobre todo los padres, los hermanos y las hermanas, los amigos y las amigas, ejercen una influencia considerable sobre el modo de vivir la vivencia de la pubertad: pueden facilitarla y hacerla feliz o al contrario angustiante y difícil. En muchas culturas este período es particularmente difícil porque la menstruación va unida a un conjunto de tabúes y de creencias negativas. Durante este período se considera a la mujer impura y peligrosa y se ve sometida a muchas restricciones en su vida social y personal y en sus relaciones con las plantas y los alimentos (De Beauvoir 1949, Magli 1982, Arnann-Gainotti 1983). Estas creencias ancestrales influyen todavía actualmente sobre la vida de muchas púberes en Europa occidental. Investigaciones realizadas en Italia central y meridional han puesto en evidencia que alrededor de un tercio de las adolescentes han asimilado prejuicios sobre la menstruación (Amann-Gainotti 1983). Una niña de trece años afirmaba: «Las menstruaciones son pérdidas de sangre que debe ser eliminada porque contiene sustancias tóxicas. Es algo desagradable que te produce escalofríos sólo de pensar en ello. Me han dicho que cuando se tiene la menstruación no hay que bañarse ni tocar agua caliente o fría porque las diferencias de temperatura perjudican... »

Los silencios, las reticencias, las ambigüedades con respecto al sexo, la condición de subordinación de los jóvenes, de marginación de la mujer, y la tendencia a considerarla como un objeto al que se aprecia por su belleza, aumentan notablemente las dificultades de esta edad. Muchas investigaciones han puesto de manifiesto que la información es uno de los factores que permiten vivir mejor las menstruaciones. La primera menstruación es un acontecimiento que a menudo revela antiguas dificultades en la relación entre la madre y la hija, unidas al conjunto de los mensajes ambiguos sobre el sexo y la feminidad que desde la infancia las madres comunican a sus hijas, ocultándoles sus exigencias afectivas y sexuales que son sacrificadas al papel de madre (Friday 1977). Incluso las madres que procuran dar informaciones a menudo lo hacen de una manera reticente y apurada, contentándose muchas veces con dar algunos consejos higiénicos (Logan 1980). El silencio de los padres puede provocar el rechazo del cuerpo, del crecimiento, la represión de la sexualidad, sentimientos de culpabilidad. El silencio y también las explicaciones embarazosas, unidas a advertencias en contra de los muchachos o a limitaciones en las relaciones con ellos, o las informaciones que llegan demasiado tarde, pueden provocar el alejamiento emotivo e incluso una repulsión hacia la madre.

En otros casos, al contrario, la pubertad es esperada en un clima de confianza y de complicidad entre la madre y la hija. A veces se celebra el acontecimiento con una fiesta familiar, una especie de rito que marca el final de la infancia. Pero la actitud de los padres puede ser neutralizada por otras personas, por la cultura, y no siempre es suficiente para eliminar todas las dificultades. A menudo la experiencia de la primera menstruación puede ser muy diferente de la idea que la niña se había formado, menos dolorosa, menos dramática, también menos gratificante. Cuando una niña está identificada con una amiga o con una hermana mayor, puede desear la menstruación para parecerse más a ella.

Las creencias sobre la menstruación pueden tener una influencia duradera sobre el modo de vivirla y los síntomas menstruales -mareos, calambres, dolores, fatiga- reflejan al menos parcialmente las creencias y los estereotipos culturales (BrooksGunn y Ruble 1982).

El modo de reaccionar ante los cambios somáticos de la pubertad es pues extremadamente complejo. Depende no sólo de factores personales -las niñas que demuestran una buena estima de sí y que están identificadas con su madre reaccionan más favorablemente (Petersen y Taylor 1982)- sino también de las actitudes de personas significativas y de la cultura del ambiente.

La pubertad confiere al adolescente el estado biológico del adulto, pero la sociedad le niega la posibilidad de actuar como tal. Los obstáculos culturales y sociales que impiden vivir con alegría y serenidad la historia de la pubertad se deben en gran parte a la no aceptación del hecho de que los adolescentes son adultos y crean en los jóvenes un estado de ansiedad y de inseguridad que les hace más difícil buscar la paridad con los adultos.

Hay pocos estudios sobre la resolución de los problemas unidos a la pubertad. Algunos somatizan la ansiedad de la pubertad y recurren a diferentes mecanismos de defensa. Otros encuentran una solución en el compromiso social o político, en particular en grupos feministas en donde tienen ocasión de comparar sus problemas personales con otras. Más frecuentemente es la amistad y al amor los que ayudan a resolver los problemas, porque permiten hablar de ellos, descubrir que los otros sufren las mismas dificultades y también porque sentir que el cuerpo propio es aceptado y amado por otros facilita la reconciliación con él.

En los países del tercer mundo dificultades mayores afligen a los púberes: la malnutrición y el hambre que comprometen el desarrollo físico y psíquico. El bienestar y los privilegios de los jóvenes occidentales se apoyan, al menos en parte, sobre la explotación de los jóvenes del tercer mundo. Nuestro conocimiento de la adolescencia es muy incompleto porque con demasiada frecuencia ignora lo que sucede fuera de las fronteras del bienestar.

5 EL DESARROLLO COGNOSCITIVO

Las investigaciones sobre el desarrollo cognoscitivo son muy numerosas y, en buena parte, dominadas por la obra del epistemólogo suizo Jean Piaget y de su escuela de Ginebra, que han tenido sobre la psicología del desarrollo humano una influencia considerable que podemos comparar con la de Freud. La teoría de Piaget ha suscitado y suscita todavía muchos debates y provoca numerosas investigaciones.

1. Las capacidades cognoscitivas de los adolescentes

Antes de examinar las teorías sobre el desarrollo intelectual durante la adolescencia, indicaremos los principales cambios que se producen en este período y que parecen probar que los adolescentes son superiores, por término medio, a los niños en su conocimiento del mundo físico y social y de su persona. Son más capaces que los niños de generalizar y de describir una realidad con términos más amplios. Mientras que los niños, por ejemplo, describen la guerra citando los daños ocasionados por una bomba o la falta de pan, los adolescentes utilizan conceptos más amplios, más inclusivos; integran, por ejemplo, el concepto de falta de pan en el de penuria de lo material. Utilizan más las abstracciones y se apartan de lo concreto para contemplar lo posible y lo imposible (Keating 1979). Durante la adolescencia se produce «una inversión de sentido entre lo real y lo posible» (Inhelder y Piaget 1955). Mientras que antes lo posible se manifestaba sólo bajo la forma de una prolongación de lo real, ahora lo real está subordinado a lo posible. Esto se manifiesta en el interés que los adolescentes demuestran por las teorías sociales, religiosas, políticas y filosóficas. Se produce una ampliación espectacular de los horizontes del pensamiento y los adolescentes se interesan en muchos temas que dejan indiferentes a los niños. Pueden apasionarse por problemas metafísicos como los de la esencia y de la apariencia, de la realidad y de la ilusión, de lo mental y de lo material, de la permanencia y del cambio, de la identidad y de la diferencia, de la libertad y de la necesidad, de la forma y del contenido, de la cualidad y de la cantidad, de la ciencia y del misterio (Broughton 1981).

Los adolescentes pueden expresar sus valores, sus ideales, en términos abstractos como libertad, igualdad, justicia, lealtad. Son más capaces de aprendizajes que impliquen símbolos y no cosas concretas, de comprender la demostración matemática, el álgebra, de acceder a la noción de ley, de adquirir el sentido científico e histórico, de resumir en unas pocas líneas lo esencial de un texto (Brown 1983).

Su capacidad de subordinar lo real a lo posible les permite elaborar y verificar hipótesis, resolver problemas, planificar actividades. Pueden también aprehender el pensamiento, conocer las actividades del conocimiento y los mecanismos que puede hacerlo más eficaz (Keating 1979a). Son también más capaces de memorizar, de reflexionar sobre sus aptitudes mnemónicas y evaluar sus potencialidades y sus límites (Neimark 19(5)).

Los adolescentes pueden también interesarse por ideas que no les impliquen personalmente, identificarse con hechos o personas fuera de su entorno inmediato, darse cuenta de cómo razonan los otros, comprender mejor a los otros, utilizar la introspección, analizar sus sentimientos y sus estados anímicos, prestar atención al mundo interior.

Según Ljung (1965) durante la adolescencia se produciría una aceleración del desarrollo cognoscitivo parecida a la del crecimiento físico. De todos modos, parece indiscutible que los adolescentes, por término medio, conocen mejor la realidad y se adaptan mejor a ella.

2. La explicación de Piaget: el acceso al pensamiento formal

Piaget se representa el desarrollo de la inteligencia como la construcción de un sistema o conjunto de estructuras lógicas elaboradas por el individuo en interacción con el medio. La función de la inteligencia es permitir la adaptación al medio realizando un equilibrio entre la asimilación (acción del individuo sobre el medio) y la acomodación (acción del medio sobre el individuo).

Por medio de la asimilación el sujeto impone al objeto una de sus estructuras, lo hace entrar en sus esquemas intelectuales. Con la acomodación, modifica sus esquemas para tener en cuenta datos del medio. Esta función de la inteligencia permanece idéntica durante todo el desarrollo psíquico, pero las estructuras en las que se expresa se transforman con el tiempo hasta el punto que es posible distinguir unos estadios cualitativamente diferentes en la evolución cognoscitiva. Piaget señala cuatro: la inteligencia sensomotriz desde el nacimiento a los 18-24 meses; el pensamiento preoperatorio de los 2 a los 5-6 años; el pensamiento operatorio o lógico concreto de los 6 a los 11-12 años y por último el pensamiento formal o hipotético deductivo a partir de los 11-12 años.

Piaget considera el pensamiento formal como el último estadio del desarrollo cognoscitivo, el estado del equilibrio final. Una característica fundamental de este pensamiento es la subordinación de lo real a lo posible. La estrategia cognoscitiva que resulta de él es de tipo hipotético-deductivo. El pensamiento formal es también un pensamiento proposicional: «Las entidades fundamentales que el adolescente maneja no son ya los datos brutos de la realidad, sino afirmaciones, formulaciones -proposiciones- que contienen estos datos» (Flavell 1963). Para resolver un problema, el adolescente aísla todas las variables y estudia todas sus combinaciones posibles. Cada combinación es una hipótesis que él verifica en la realidad.

Este pensamiento recibe el nombre de formal porque su validez no depende del contenido del razonamiento y de su concordancia con los datos de la experiencia, sino de su forma (Piaget 1949).

Piaget ha descrito las operaciones concretas y formales en términos de estructuras lógico-matemáticas. El pensamiento formal requiere la emergencia de una estructura de conjunto que se basa en un sistema combinatorio que puede producir todas las combinaciones de posibilidades lógicas. Tomemos el caso de dos proposiciones p y q: p puede verificarse al mismo tiempo que q (p.q) o sin q (p) o q sin p (q) o ninguna de las dos (). Podemos representar estas cuatro situaciones con las letras A, B, C, D. Éstas pueden asociarse de dieciséis maneras diferentes: O (ninguna), A, B, C, D, AB (=A o B), AC, AD, BC, CD, ABC, ABD, BCD, ABCD. Esta serie de todas las combinaciones posibles forma una red que presenta todas las posibilidades, todas las hipótesis que habrá que verificar después confrontándolas con la realidad.

Esta estructura permite dar una respuesta correcta a problemas de este tipo: se dan cuatro botellas parecidas incoloras e inodoras que contienen respectivamente 1) ácido sulfúrico, 2) agua, 3) agua oxigenada y 4) bisulfato, y 5) una botella de yoduro de potasio con un cuentagotas. El agua oxigenada oxida al yoduro de potasio en un medio ácido. Así, la mezcla 1 + 3 + 5 se colorea de amarillo. El agua es neutra y el bisulfato decolora la mezcla.

El experimentador presenta entonces al sujeto dos vasos de los cuales uno contiene 1 + 3 y el otro 2. Vierte algunas gotas de 5 en los dos vasos y hace notar las diferentes reacciones. Después le pide al sujeto que produzca el color amarillo a partir de las cinco botellas. Piaget ha encontrado que los niños sólo consiguen inventar algunas de las combinaciones posibles entre las cinco botellas, mientras que los adolescentes que han llegado al estadio del pensamiento formal hacen desde el principio una lista de todas las combinaciones posibles de un modo sistemático y ordenado.

Para explicar el pensamiento formal Piaget recurre además a una estructura matemática de cuatro transformaciones: Identidad, Negación, Reciprocidad y Correlativa. Los adolescentes no sólo son capaces de utilizar estas transformaciones sino también de verlas como partes de un sistema en el que cada operación está en relación con todas las demás.

La red de las dieciséis combinaciones permite pues hacer la lista de todas las hipótesis; la estructura del grupo INRC permite comprender las relaciones entre dos sistemas de referencia, por ejemplo, calcular la distancia recorrida por un móvil que se desplace hacia adelante o hacia atrás sobre un plano en movimiento.

3. Examen crítico de la teoría de Piaget

Muchos psicólogos han reproducido las investigaciones de Piaget en medios y en culturas diferentes, encontrando, en

la mayoría de los casos, la sucesión de los estadios que él había elaborado, pero una gran variabilidad en las edades de transición de un estadio al otro. Sin embargo se han formulado muchas críticas a la teoría de Piaget. Examinaré algunas en estos párrafos y otras después al tratar los temas particulares. No insistiré sobre las dificultades metodológicas que tiene utilizar el método clínico para verificar si una persona razona a nivel formal y que se basa en las explicaciones que ella da de su modo de proceder. Podría suceder que alguien fuese capaz de hacer un razonamiento formal sin poder explicarlo al experimentador (Keating 1979).

Otras objeciones son mucho más serias y llegan a poner en duda la validez misma de la teoría de Piaget. Según Keating (1979), la solución de los problemas propuestos por Piaget no prueba la presencia de estructuras formales, que para Stone y Day (1980) no son más que una descripción del tipo de operaciones efectuadas pero no del modo como el sujeto las realiza, igual que las reglas ideales de las matemáticas no nos informan acerca del modo como un ordenador efectúa operaciones matemáticas, o que las reglas de la gramática no describen las operaciones mentales del que habla.

Ennis (1976), Weitz y colaboradores (1973) afirman que el modelo lógico-matemático de Piaget no es el más válido para describir el pensamiento del adolescente, y Osherson (1975) demuestra que hay otras teorías lógicas que explican las teorías que Piaget describe como formales.

Además no es posible afirmar que los cambios en las capacidades cognoscitivas de los adolescentes se deban a un cambio en las estructuras lógicas, sin haber controlado las otras capacidades requeridas para resolver un problema, como el patrimonio de los conocimientos adquiridos, la capacidad mnemónica, las estrategias utilizadas para elaborar la solución, la comprensión de las instrucciones verbales, las posibilidades de dar explicaciones verbales, el estilo cognoscitivo, el grado de confianza que se concede a los juicios y otras variables de la personalidad (Keating 1979, Stone y Day 1980). Muchas investigaciones han probado que estas capacidades varían en función de la edad y que intervienen en la solución de problemas que Piaget atribuye solamente a las competencias lógicas. Trabasso (1975), por ejemplo, ha encontrado que, para la solución de ciertos problemas, las diferencias en el modo de razonar entre niños y adolescentes dependían en gran parte de la capacidad de acordarse de las premisas. Si no se hubiese considerado esta variable, las mejores prestaciones de los adolescentes se habrían atribuido a las estructuras lógicas del pensamiento formal y no a una mayor eficiencia de su capacidad mnemónica.

Actualmente algunos piagetianos, como De Ribaupierre y Pascual- Leone (1979), tienen en cuenta otros factores distintos de la competencia lógica para explicar el desarrollo cognoscitivo. Algunos estudios también han probado que, en condiciones apropiadas, algunos niños pueden realizar operaciones mentales consideradas típicas de los adolescentes. No disponemos todavía de investigaciones que examinen todas las variables que pueden influir sobre el desarrollo cognoscitivo y, en el estado actual de nuestros conocimientos, parece prematuro atribuirlo a un cambio en las estructuras lógicas.

4. ¿Alcanzan todos los adolescentes el estadio del pensamiento formal?

Para efectuar sus investigaciones sobre el desarrollo cognoscitivo durante la adolescencia, Inhelder y Piaget pidieron la colaboración de estudiantes de 11 a 15 años «tomados de las mejores escuelas de Ginebra» (Piaget 1972) a los que propusieron problemas científicos. Encontraron que, entre los 12 y los 14 años, todos los estudiantes alcanzaban el estadio formal del pensamiento. Pero investigaciones posteriores efectuadas en otros medios menos favorecidos probaron que sólo una minoría de adultos y de adolescentes llegaban a este estadio: del 50 al 60 % para el primer subestadio y sólo del 20 al 25 % para el segundo.

4.1. Variables unidas a la realización del estadio formal

Se han observado muchas variables que pueden facilitar o hacer más difícil la construcción del pensamiento formal.

1) El sexo: los resultados de las investigaciones son contradictorios. Algunos investigadores no encuentran ninguna diferencia entre los niños y las niñas; otros, por el contrario, encuentran que acceden al pensamiento formal un mayor

número de niños (Neimark 1975, Peskin 1980, Meehan 1984) cuando se utilizan los problemas propuestos por Piaget, mientras que no hay diferencias cuando se utilizan problemas de geografía, de historia o de literatura. La actitud hacia una materia, la cantidad de conocimientos adquiridos, favorecen sin ninguna duda el éxito en las tareas formales. La diferencia entre los roles sexuales, el hecho de que la educación diferencial empuja menos a las niñas a interesarse por las ciencias, bastan pues para explicar el éxito mayor de los niños en las pruebas científicas y matemáticas.

2) La clase social y el grado de instrucción: según Neimark (1975) todavía no se conoce qué influencias podría tener la clase social sobre el acceso al pensamiento formal, aunque sería sorprendente que no ejerciese ninguna. Sin embargo algunos estudios han probado que, cuando se consideran las operaciones concretas no se advierten diferencias entre las clases sociales, excepto en las pruebas de clasificación (Amann-Gainotti 1977). Algunas investigaciones señalan una correlación entre el grado de instrucción y el pensamiento formal, y otras no (Neimark 1975).

3) Tipos de educación y variables personales: los adolescentes alcanzan más fácilmente el estadio del pensamiento formal en los medios que favorecen el intercambio de opiniones, que relativizan los conocimientos, que les ayudan a darse cuenta de sus capacidades (Schmid-Kitisikis 1977). Inhelder y Piaget ya habían hecho observar en 1955 que los intercambios de ideas, la confrontación entre opiniones diferentes son favorables al desarrollo del pensamiento formal, mientras que un medio dogmático en el que se imponga un solo modo de ver las cosas, lo contraría. También se ha encontrado que los adolescentes capaces de pensamiento formal son más reflexivos, analíticos, activos, autónomos, sistemáticos y originales que los otros (Neimark 1975, 1979, Overton y Meehan 1982).

4) Cultura y estructura socioeconómica: no disponemos de muchos estudios transculturales sobre las operaciones formales, porque es imposible someter los problemas de Piaget a personas insuficientemente escolarizadas. Las pocas investigaciones efectuadas nos permiten pensar que muchas personas en las sociedades no occidentales no utilizan este género de operaciones mentales.

Las investigaciones transculturales efectuadas sobre las operaciones concretas ponen en evidencia la existencia de una correlación elevada entre la estructura socioeconómica y el desarrollo cognoscitivo. Por ejemplo, los conceptos de conservación, de identidad y de equivalencia, se desarrollan más rápidamente en las sociedades tradicionales en donde la economía está basada en la acumulación y el intercambio de mercancías, mientras que los conceptos relativos al tiempo evolucionan más rápidamente en los niños de las tribus nómadas (Dasen 1972, 1977). Las investigaciones de Luria (1971, 1976) en África central durante los años treinta, período de grandes cambios en las estructuras socioeconómicas, demuestran que las operaciones mentales se hacen más abstractas, verbales y lógicas. Se ha observado también que los progresos cognoscitivos de los niños kpelle en Liberia iban unidos a la asistencia a escuelas occidentales (Cole 1971, 1974).

Estos estudios nos permiten comprender que el estadio formal no es una fase natural y universal del desarrollo sino una forma de pensamiento típica de las personas que han asistido durante largo tiempo a la escuela y que se han entrenado en el razonamiento matemático y científico en las sociedades occidentales. Las operaciones formales son unas «adquisiciones solamente de un subgrupo de la estructura social, es decir, de aquellos que poseen un grado notable de entrenamiento en las ciencias naturales. En esta perspectiva, la lógica formal no constituye solamente un estadio de la vida, sino más bien un sistema especializado de lenguaje de una parte de la población» (Labouvie-Vief 1982). «Los tests de Piaget implican la explicación y, a fin de cuentas, la demostración de problemas clásicos en matemáticas y en la física de Newron- (Super 1980).

Según Buck-Morss (1975), el pensamiento formal corresponde a la organización capitalista de la sociedad. El formalismo es «la capacidad de separar la forma del contenido... Su modelo es el lenguaje abstracto y puramente formal de las matemáticas». El sistema capitalista se caracterizaría por la abstracción de la forma del contenido, que hace desaparecer la distinción cualitativa del objeto, que determina su valor de uso para reducirlo a un valor de intercambio, a una mercancía; por la reificación o abstracción de los objetos de sus procesos de producción y de reproducción; por el fetichismo o abstracción de los fenómenos de su historia de tal manera que aparezcan como constantes, universales, no sujetos a una transformación temporal.

Esta interpretación ha sido criticada por Buss (1977) quien, inspirándose en la escuela de Francfort, propone considerar el pensamiento formal como el instrumento más desarrollado para dominar la naturaleza y controlar el medio ambiente, instrumento que se desarrolla en las ciencias y las tecnologías de los países industrializados. Esta «razón tecnológica» sería típica de unas minorías especializadas de los países industrializados tanto si son capitalistas como socialistas.

Estas consideraciones llaman la atención sobre el hecho, demasiado olvidado por Piaget, de que el conocimiento es un proceso no solamente individual sino también social, porque se realiza en un contexto de relaciones y de colaboraciones con los otros y no en el aislamiento individualista, como sucede en las pruebas de Piaget que son parecidas a las tareas escolares. En las sociedades complejas y diversificadas como la nuestra, el aspecto social de los conocimientos permite a la colectividad adaptarse a un medio complejo en evolución continua (Brent 1978, Labouvie-Vief 1980). Cada conocimiento es esencialmente social, hasta el punto de que habría que decir que cada niño o adolescente lo construye en sus relaciones con otras personas (Damon 1979).

4.2. ¿Cómo explicar estos datos?

Podemos ahora volver al problema que nos ocupaba cuando nos preguntamos si todos los adolescentes consiguen construir el pensamiento formal. Piaget ya había intentado responder a esta pregunta después de que las investigaciones efectuadas por otros habían obtenido resultados diferentes a los suyos. Él formuló tres explicaciones hipotéticas: 1) todos los individuos llegan a este estadio pero con velocidades diferentes en función de las estimulaciones intelectuales que han recibido y de las posibilidades que han tenido de ejercer una actividad espontánea; 2) el pensamiento formal no sería un estadio universal sino una especialización de un grupo social determinado; 3) todos los individuos serían capaces, entre los 15 y los 20 años, de efectuar operaciones formales en el marco de su respectiva especialización.

Piaget se inclina por la tercera hipótesis, pero hasta el momento su opinión no ha sido confirmada por investigaciones, aunque se haya encontrado que las estructuras formales pueden describir el desarrollo cognoscitivo no sólo en el sector matemático y científico, sino también en los campos mecánico, literario, en el razonamiento sobre la poesía (Hardy-Brown 1979) y la publicidad (Linn 1982) e incluso en tareas prácticas como la caza o la navegación. Super (1980) tiene la opinión de que un miembro de una tribu de Polinesia, que había conseguido conducir una embarcación europea a una distancia de casi cien kilómetros alcanzando el objetivo fijado, había utilizado operaciones mentales de tipo formal. Tulkin y Konner (~973) piensan también que los bosquimanos kalhari utilizan el razonamiento hipotético-deductivo cuando cazan. Pero hasta el momento no se ha podido encontrar que todos los adolescentes utilicen este género de operaciones en un sector o en otro.

Los esquemas de la evolución cognoscitiva son probablemente mucho más complejos que los propuestos por Piaget. Según Berzonsky (1973) podrían distinguirse la rama de los conocimientos estéticos, la del conocimiento de las personas y la del pensamiento formal, que se dividiría a su vez en cuatro ramas distintas en función del contenido: simbólico (símbolos aritméticos y algebraicos), semántico (ideas y significaciones), figurativo (objetos concretos y sus representaciones) y comportamental (intenciones, motivos, actitudes).

5. Utilización de diferentes estrategias cognoscitivas

Algunas investigaciones han puesto de manifiesto un hecho curioso: una persona puede utilizar una estrategia formal para resolver ciertos problemas y no otros, mientras que la característica de este género de operaciones es precisamente estar desligadas de un contenido particular y por tanto poderse aplicar a cualquier problema (cf. Elkind 1975, Neimark 1975). La explicación habitualmente propuesta recurre a la distinción entre competencia (o capacidad de razonar de un modo formal) y «actuación» o aplicación práctica, que dependería también de otros factores como el conocimiento de la materia, la capacidad lingüística, la motivación, etc. Pero esta explicación no parece muy satisfactoria porque apela gratuitamente a unas variables supuestas pero no verificadas, y porque reifica las estructuras lógicas considerándolas como entidades psíquicas (Stone y Day 1980). El hecho de que haya personas capaces de utilizar el pensamiento formal para resolver ciertos problemas y no otros, muestra de nuevo que no es

posible explicar el desarrollo cognoscitivo sobre la simple base de transformaciones de estructuras lógicas, sin tener en cuenta los numerosos factores que hacen posible una operación mental de conocimiento. En particular, la experiencia o los conocimientos adquiridos parecen esenciales para que pueda aparecer el pensamiento hipotético-deductivo.

Esto es particularmente evidente en los períodos de transición. En efecto, no puede esperarse de un individuo que entra en un estadio del desarrollo cognoscitivo «una total coherencia de conducta de un mes al otro... cuando el desarrollo está determinado por múltiples factores variables. Un niño de doce años puede utilizar operaciones formales en el curso de ciencias en octubre y volver sin razón aparente a un nivel concreto de funcionamiento intelectual en noviembre e incluso algunos años más tarde cuando debe enfrentarse con un problema nuevo y muy difícil en el mismo campo. Puede además continuar durante un año o dos funcionando normalmente en un nivel de operaciones concretas en lenguas o en historia. Desde el momento en que los pasos a un estadio superior no se producen instantáneamente sino durante un período de tiempo, la fluctuación entre un estadio y el otro es común hasta que se haya afirmado el nuevo estadio. Además, si se tienen en cuenta las diferencias de las dificultades entre las materias y entre las capacidades y patrimonios de experiencia de los individuos, no resulta sorprendente que el paso de un estadio al otro no se produzca simultáneamente para todas las materias y para todos los sectores de la misma materia. El pensamiento formal, por ejemplo, generalmente aparece más pronto en las materias científicas que en la historia, porque los niños tienen más experiencia en manejar las ideas de masa, tiempo y espacio que las de gobierno, instituciones sociales y acontecimientos históricos. Pero puede ocurrir lo contrario en algunos niños en función de sus capacidades y de su experiencia. En cada proceso de desarrollo en donde el componente «experiencia» sea esencial, la edad en sí es generalmente menos importante que la cantidad de experiencias pertinentes. Los estadios de desarrollo son válidos entre ciertos límites de dificultad y de familiaridad, más allá de los cuales los individuos regresan generalmente a un estadio anterior del desarrollo» (Ausubel 1963).

Sin embargo, el utilizar estrategias de conocimiento, genéticamente anteriores a la aparición del pensamiento formal, no puede calificarse siempre de incapacidad o de regresión. Algunos psicólogos como Riegel, Turner y Youniss (Chandler 1976) insisten sobre el hecho de que el conocimiento es una relación entre una persona y otras personas u objetos y no una facultad o una función abstracta. El objeto también es importante para juzgar si el tipo de relación es adecuado. En algunas circunstancias - relaciones interpersonales, arte, religión - las estrategias cognoscitivas concretas, figurativas o subjetivas, son más aptas para alcanzar el objetivo que las estrategias objetivas, abstractas y generalizadas. En la vida cotidiana, los jóvenes y los adultos utilizan múltiples estrategias cognoscitivas y raramente recurren a las de tipo formal.

6. ¿Cuál es el estadio último del desarrollo cognoscitivo?

Autores cada vez más numerosos afirman que el pensamiento formal no constituye, como afirma Piaget, el estadio último del desarrollo cognoscitivo. Algunos basan sus afirmaciones sobre consideraciones filosóficas, otros sobre investigaciones empíricas. Los unos, más que de diversidad en los procesos del conocimiento, hablan de un uso más maduro del pensamiento formal, los otros al contrario afirman que hay cambios cualitativos que se producen después del estadio del pensamiento hipotético-deductivo, ya sea en el sector científico, objeto de las investigaciones de Piaget, ya sea en otros sectores.

6.1. Lógica pura y lógica pragmática

Inhelder y Piaget (1955) ya habían mostrado la existencia de modos más o menos maduros de utilizar el pensamiento formal. Según ellos, los adolescentes que apenas han dominado el pensamiento formal pasan por una fase de egocentrismo en la que atribuyen a su pensamiento un carácter omnipotente que les permitirá cubrirse de gloria transformando el mundo con su pensamiento. La descentración o fin del egocentrismo se produciría en el trabajo y en los grupos de pares en donde las discusiones permitirían a los adolescentes descubrir la debilidad de sus teorías.

Labouvie-Vief (1980) profundiza en esta idea atribuyendo a los adolescentes una lógica pura y a los adultos una lógica pragmática. La capacidad de utilizar las abstracciones, fuera de su contexto, sería particularmente apropiada

durante la adolescencia, porque permitiría ejercer una capacidad adquirida desde poco tiempo antes. El adulto, al contrario, metido en una vida familiar y profesional, no tiene tiempo de divertirse con una multitud de posibilidades porque ha de dar una solución concreta a los problemas de la vida real. Para los adolescentes, la lógica sería un fin en sí; para los adultos, solamente un medio; los primeros serían más individualistas, los segundos más preocupados de la colectividad, más sensatos. La mayor flexibilidad de los adolescentes y la mayor estabilidad de los adultos serían ventajosas para el conjunto de la población: la primera permitiría inventar progresos para la sociedad, la segunda seleccionar entre las proposiciones de los jóvenes las que son verdaderamente útiles.

Edelstein y Noam (1982) piensan que la experiencia de las contradicciones, como la presencia simultánea del amor y del odio en una relación, incita a superar el estadio formal con una estructura de conjunto de un orden superior constituido por el yo, «totalidad reflexiva de la conciencia capaz de elaborar juicios funcionalmente adaptados a la realidad».

6.2. El pensamiento dialéctico

Klaus Riegel ha sido el primero en afirmar que el estadio formal no era la fase última del desarrollo cognoscitivo sino el pensamiento dialéctico. Hace notar que el propio Piaget ha puesto de manifiesto el carácter dialéctico del pensamiento, describiendo en términos de asimilación y de acomodación las primeras fases del desarrollo. Sin embargo el psicólogo suizo cree que el pensamiento formal está dominado por el principio de no contradicción. Riegel (1975d) critica el concepto de equilibración utilizado por Piaget para describir la tendencia evolutiva del pensamiento y su estadio terminal. De este modo, estudia cómo son resueltos los problemas, no cómo son planteados, desinteresándose al menos de la mitad de las actividades cognoscitivas. Por ello Arlin (1975) propone añadir un quinto estadio a los de Piaget, el estadio en el que los problemas son planteados.

El reconocimiento y la aceptación de la contradicción son las características fundamentales del pensamiento dialéctico. El individuo que lo ha adquirido ve en las contradicciones la propiedad fundamental del pensamiento, de la acción y de lo real. «El pensamiento dialéctico se comprende a sí mismo como comprende al mundo y cada objeto concreto en su multitud de relaciones contradictorias» (Riegel 1975b).

«Nunca se ha probado de modo convincente que la inteligencia formal caracterice el pensamiento de los adultos. Sólo en unas condiciones muy excepcionales de argumentaciones lógicas y de discusiones escolásticas es concebible que una persona se obligue a utilizar esta forma de pensamiento. En sus ocupaciones diarias, utilizará lógicas y operaciones menos potentes. Verdaderamente, incluso en sus actividades científicas los investigadores utilizan raramente la lógica proposicional del cuarto período de Piaget... Tal forma de pensamiento es el último proceder de una investigación científica, al que se recurre cuando el pensamiento intuitivo se revela inadecuado. Las actividades científicas se caracterizan por el manejo feliz de las contradicciones... Por todas estas razones la teoría de Piaget describe el pensamiento en su alienación de sus bases creadoras y dialécticas... refleja los objetivos de nuestro sistema escolar superior que a su vez reproduce los aspectos no artísticos y no creativos de la historia intelectual del hombre occidental» (Riegel 1973b).

Muchos autores han intentado verificar, en sectores diversos del conocimiento, la existencia de este pensamiento dialéctico. Basseches (1980), por ejemplo, cree que lo propio del pensamiento dialéctico es investigar, reconocer y describir los procesos dialécticos. Propone 24 esquemas cognoscitivos que, según él, intervienen en el pensamiento dialéctico, como el proceso tesis-antítesis-síntesis. En función de estos esquemas, ha codificado unas entrevistas sobre la educación realizadas con estudiantes universitarios y ha observado que el número de los esquemas utilizados aumenta con el avance en los estudios.

6.3. Conclusión

Sobre este tema se han realizado muchos otros estudios (Commons 1982, Sternberg y Downing 1982) pero todavía no permiten hacerse una idea precisa sobre el desarrollo cognoscitivo durante y después de la adolescencia. Es probable que, en circunstancias normales, los tres primeros estadios de la evolución cognoscitiva descritos por Piaget sean

universales y que otras formas de pensamiento, mucho menos estudiadas que la lógica, se desarrollen al mismo tiempo según unos esquemas que todavía no conocemos. Lo que sucede después de la adolescencia está mucho menos claro. Probablemente se producen una multiplicidad de desarrollos cognoscitivos diferentes, especializados según el tipo de estudio y de trabajo, los intereses, las ocupaciones de tiempo libre, las personas a las que se trata. En algunos casos el desarrollo cognoscitivo desemboca en el estadio del pensamiento formal o lo atraviesa en el sector lógico-matemático o en otros sectores, social, práctico, literario, artístico. Es posible que se elaboren otras formas del pensamiento adulto sin la mediación del pensamiento formal. En todo caso, está establecido que el desarrollo cognoscitivo no se detiene durante la adolescencia, sino que continúa, cuando las circunstancias lo permiten, durante todo el ciclo vital.

7. Conocimiento de las personas y de la sociedad

La mayor parte de las investigaciones sobre el desarrollo cognoscitivo tienen por objeto el mundo físico y las matemáticas y se sabe todavía muy poco sobre el desarrollo de los conocimientos de las personas, de sus ideas, de sus actitudes, de sus sentimientos, de sus motivos, de sus emociones, de sus valores, de sus angustias, de su personalidad. ¿Cómo se desarrollan nuestros conocimientos de diferentes aspectos de las relaciones interpersonales como el amor, la amistad, el odio, el poder? ¿Cómo evoluciona el conocimiento de las instituciones sociales? Este catálogo limitado de los objetos de los conocimientos sociales e interpersonales muestra ya su complejidad y su importancia en la vida cotidiana. Ya hemos subrayado el hecho de que todo conocimiento es por naturaleza social, porque se produce en unas relaciones interpersonales a través de la mediación de las categorías mentales y del lenguaje del grupo social al que se pertenece. Y esto es tan verdadero para el conocimiento del mundo social como para el del mundo físico: «La lógica matemática es una construcción tan sociocultural como la amistad o la justicia» (Damon 1979). Sin embargo, hay diferencias importantes entre estos dos tipos de conocimiento, en el sentido de que los conocimientos interpersonales se forman mediante las relaciones con otras personas, durante las cuales el sujeto comparte las perspectivas y coordina sus acciones y sus reacciones con otros. Autores como Piaget (1932), Kohlberg (1976), Damon (1979) son de la opinión de que la diversidad de las relaciones interpersonales crea diferencias en el modo de conocer. Distinguen las relaciones de igualdad que se desarrollan entre amigos y cuya finalidad es mantener la camaradería, y las relaciones de poder-sumisión cuya finalidad es perpetuar la subordinación y la obediencia. Las relaciones de reciprocidad y de paridad favorecen la formación de niveles más altos del conocimiento. Durante la adolescencia las relaciones entre la búsqueda de la autonomía y los niveles más avanzados del conocimiento son pues circulares, ya que una estrategia más evolucionada de conocimiento estimula la búsqueda de la paridad con los otros, la que a su vez permite progresar en el desarrollo de los procedimientos cognoscitivos.

Nuestros conocimientos sobre lo que sucede durante la adolescencia en este campo son todavía muy limitados, aunque sepamos que el interés por comprender a los otros aumenta considerablemente en este período. Flavell (1977) ha indicado algunas tendencias del desarrollo: el conocimiento va de la periferia al centro; los niños prestan atención al aspecto exterior, mientras que el adolescente es capaz de darse cuenta de los aspectos más ocultos y del sentido de estos comportamientos. También es más hábil para tener en cuenta experiencias anteriores y no sólo el comportamiento actual para conocer a una persona. Comprende más los procesos psíquicos de los otros, sus pensamientos, sus emociones, sus actitudes, sus valores, su personalidad. Puede hacer un retrato minucioso de ellos, estar atento a sus contradicciones aparentes o reales, darse cuenta de que sus impresiones pueden ser superficiales y, en todo caso, diferentes de las de los demás. El adolescente puede también ver que los otros tienen ideas diferentes de las suyas sobre la religión, la política, la filosofía y sobre muchas otras cosas y aprender a relativizar sus convicciones.

8. Los conocimientos morales

Los conocimientos morales han sido objeto de mayor número de estudios. Ya Piaget comenzó, en 1932) investigaciones sobre este tema, pero sin ponerlas al día en función de las investigaciones sobre el pensamiento adolescente. Esta tarea la realizó un autor norteamericano, Kohlberg, quien propuso una teoría general del desarrollo moral inspirándose en la obra del psicólogo europeo.

8.1. La teoría de Piaget

Para el autor suizo, la moralidad consiste sobre todo en el respeto hacia las reglas del orden social, hacia las personas y hacia la justicia. Divide en dos estadios el desarrollo desde los 5 a los 13 años: el primero, que él llama fase de la moralidad heterónoma, del realismo moral, de la obligación, y el segundo, moral de la cooperación o subjetiva.

En el primer estadio, la regla es considerada como sagrada e intangible. En el segundo, que se afirma plenamente hacia los 11-12 años, se percibe la regla como una ley que deriva del consenso mutuo, que hay que respetar por lealtad hacia los otros, pero que puede cambiarse cuando todos están de acuerdo. El adolescente acepta las sanciones que estén fundadas sobre la reciprocidad. Exige el respeto de la justicia distributiva, mientras que el niño admite la distribución arbitraria de los bienes y de las recompensas por parte de los adultos. El paso a la moral subjetiva se produciría por la influencia del desarrollo cognoscitivo y de la colaboración y respeto mutuo en el grupo de los pares. El desarrollo cognoscitivo hace posible la cooperación y la autonomía de la conciencia.

8.2. La teoría de Kohlberg

Para este autor, dos factores determinan el desarrollo moral: la evolución del conocimiento lógico tal como la ha supuesto Piaget, y la percepción social o capacidad de ponerse en el lugar de los otros, de interpretar sus pensamientos y sus sentimientos. Propone seis estadios de desarrollo divididos en tres niveles y precedidos por un estadio en que el niño es incapaz de distinguir entre el bien y lo deseable.

Nivel I: premoral y preconventional. Este estadio sería típico de los niños de nueve años así como de los adolescentes y de los adultos delincuentes. La norma es establecida por los que poseen el poder, y el niño la obedece para evitar el castigo y para ganar una recompensa. El primer estadio es el de la moral heterónoma, el segundo, el del individualismo y del intercambio instrumental, en el que el acto se considera moral si corresponde a los intereses del individuo y ocasionalmente a los de otras personas que podrían devolverle un favor.

Nivel II: moralidad convencional. Es la más común tanto para los adolescentes como para los adultos. Se define en términos de buenas acciones y de mantenimiento del orden social. En el tercer estadio, está determinada por el deseo de agradar a los otros y se manifiesta en la sinceridad, la lealtad, el respeto, la gratitud. Se resume en esta regla de oro: no hagas a los demás lo que no querrías que te hiciesen a ti. El cuarto estadio se caracteriza por el respeto a la ley y al orden. El adolescente se hace capaz de identificarse con la sociedad y resitúa las relaciones individuales en su marco social. El sentimiento de la obligación de mantener relaciones positivas con las otras personas, que es típico del estadio precedente, se extiende ahora a toda la sociedad.

Nivel III: principios morales autónomos y postconvencionales. Este nivel lo alcanzaría solamente una minoría de personas, habitualmente nunca antes de la juventud. El juicio moral se basa ahora sobre unos valores y unos principios independientes de una autoridad exterior y el sujeto es capaz de prescindir de su pertenencia a un grupo particular. En el quinto estadio el respeto a las leyes está determinado por un contrato social. El individuo empieza a darse cuenta de la relatividad de muchos valores y opiniones. Pero algunos valores deben ser respetados sea cual sea la opinión de la mayoría. El sexto estadio es el de los principios éticos universales: la igualdad de derechos de los hombres, el respeto a cada una de las personas. Se define el bien en función de la conciencia individual.

Kohlberg afirma que estos estadios son conjuntos estructurados cada uno de los cuales deriva del anterior. Pretende también que son válidos para todas las sociedades y que dependen de la evolución de la lógica: el que no supera el estadio del pensamiento concreto no puede progresar más allá del estadio premoral, y la moral más elevada sería privilegio exclusivo de los que poseen perfectamente la lógica formal.

8.3. Evaluación crítica de la teoría de Kohlberg

La teoría de Kohlberg ha sido objeto de numerosas críticas:

Ideología liberal. Sullivan (1977) ha denunciado la ideología liberal que inspira la teoría del autor norteamericano por tanto su utilidad para preservar los intereses de las clases dominantes. El mismo Kohlberg (1973) admite que su concepción de la moralidad depende de la de Kant y de Rawls: este último presupone un estado de naturaleza anterior a la sociedad, durante el cual las personas se pondrían de acuerdo sobre las reglas de la vida en común. Pero esta visión no tiene fundamento en la historia de la humanidad: las personas no están aisladas) viven en sociedad y forman parte de clases y de grupos que tienen poderes desiguales y no pueden pues decidir en un plano de igualdad las reglas de la vida colectiva.

Sobrevaloración de la racionalidad. Kohlberg concibe el comportamiento moral como la realización de un juicio. La realidad es mucho más compleja. El hombre actúa a menudo dudando y en la vida real la acción y la reflexión están íntimamente unidas de forma dialéctica. Según Sullivan, el hombre moralmente maduro de Kohlberg se comporta como un juez occidental que dicta una sentencia, mientras que el comportamiento de la mayoría de los hombres en la vida cotidiana está mucho más influido por la emotividad. Baumrind (1978) también hace observar que las situaciones sobre las que deben formular un juicio las personas sometidas a los tests de Kohlberg, están muy lejos de la vida real en la que se hallan implicadas las personas con su subjetividad y su emotividad. La teoría de Kohlberg tampoco tiene en cuenta los mecanismos de defensa que pueden falsear el juicio moral.

Para expresar la realidad del desarrollo moral, una teoría debería considerar no sólo la formación de los conocimientos sino también la motivación y la emotividad (Simpson 1976). Hoffman ve sobre todo en la empatía -esa capacidad intuitiva de comprender al otro poniéndose en su lugar- la base del desarrollo y del comportamiento moral. Hacia el comienzo de la adolescencia los jóvenes se harían capaces de percibir a los otros como personas y de darse cuenta de las alegrías y del dolor que sienten en una situación particular o en el contexto global de su historia. La compasión y los sentimientos de culpabilidad tendrían también un papel importante en el desarrollo de la moralidad (Ausubel 1954).

Otros psicólogos han negado la necesidad del desarrollo de las operaciones lógicas como condición del desarrollo moral. Haan y sus colaboradores (1982) son de la opinión que el proceso de decisión moral consiste en una negociación entre personas y requiere un pensamiento de tipo práctico e intuitivo. Henry (1983) cree que los estadios descritos por Kohlberg no se distinguen en función de estadios lógicos sino de la identificación con las autoridades que dictan las normas morales, mientras que Reid (1984) dice que derivan de la identificación con unos grupos determinados y del grado de coerción impuesto a los jóvenes.

Etnocentrismo. Kohlberg reserva los grados más altos de moralidad a las elites intelectuales procedentes de las clases privilegiadas occidentales capaces de efectuar las operaciones mentales que caracterizan el pensamiento formal. Estos prejuicios etnocéntricos se encuentran también en la teoría propuesta por Garbarino y Bronfenbrenner (1976) que intentan reformular la teoría de Kohlberg proponiendo tres estadios de desarrollo que, según su opinión, serían válidos para todas las personas y todas las culturas. En el primer estadio, el de la amoralidad, domina una orientación hedonista y egoísta, que sería normal en la primera infancia y patológica después de ella. En un segundo nivel, la moralidad estaría dictada por la dependencia con respecto a una persona o un grupo, mientras que en el estadio siguiente, que puede comenzar a finales de la infancia, en la adolescencia o en la edad adulta, las ideas y los principios serían los que dominasen el comportamiento moral.

La transición al segundo estadio se hace posible por el afecto hacia una persona, habitualmente uno o unos adultos, cuyo lugar ocuparán después el grupo de los pares u otros grupos organizados. El paso al tercer nivel se produciría en un medio razonablemente pluralista que favorezca la formación de juicios autónomos. Los autores distinguen este medio del entorno monolítico en el que todas las personas y todas las instituciones profesan los mismos principios y persiguen los mismos fines, y del medio caracterizado por la anomía en el que no hay cohesión.

Para comprobar su teoría, los autores han realizado una investigación basada sobre el cálculo de las correlaciones entre el pluralismo y el carácter democrático de una sociedad (evaluada entre otros factores por el hecho de votar, como los países de la OTAN en las Naciones Unidas) y el pluralismo de los juicios morales. Llegan a la alentadora conclusión de que son los Estados Unidos con sus aliados japoneses, israelíes y europeos quienes manifiestan el más

alto grado de moralidad.

Esta investigación, que ofrece ideas interesantes, pone de manifiesto el carácter ideológico, es decir, de apoyo a un sistema de poder, de ciertas investigaciones psicológicas en las que conceptos como democracia o pluralismo están definidos de un modo arbitrario, sin considerar la variedad de las culturas y la relatividad de muchas concepciones morales.

Sexismo. Según Gilligan (1977, 1979, 1982), la teoría de Kohlberg no está exenta de machismo porque no tiene en consideración las características femeninas de responsabilidad y de preocupación por los otros y sobrevalora unos valores tradicionalmente viriles (y burgueses) como la racionalidad, el individualismo, la abstracción, el desapego, el carácter impersonal. Este sexismo derivaría del hecho de que Kohlberg ha formulado sus estadios del desarrollo moral basándose en unas investigaciones realizadas solamente con muestras masculinas, y de que los protagonistas de las historias que presenta en sus tests son principalmente hombres. Gilligan propone otro modelo evolutivo en tres estadios para las mujeres: en el primero, el yo es el único objeto de preocupación; en el segundo, el bien consiste en sacrificarse para ser aceptada; el tercero se caracteriza por la no violencia y la preocupación por los otros.

El fin del desarrollo moral. Algunos autores (Gilligan y Murphy 1979, Murphy y Gilligan 1980) creen que el sexto estadio de Kohlberg no marca el final del desarrollo moral: al absolutismo de los principios morales de la adolescencia puede suceder un estadio dialéctico que aparece cuando las personas se encuentran ante las elecciones reales de la vida y cuando se ven obligadas a considerar las consecuencias de sus elecciones, a poner en tela de juicio sus certezas anteriores y a tener en cuenta las contradicciones de la realidad.

8.4. La moralidad durante la adolescencia

Las investigaciones de las que hemos hablado hasta ahora nos permiten advertir la complejidad del desarrollo de los conocimientos y de las convicciones morales y de los factores que lo condicionan. Hay innumerables trayectorias de desarrollo que pueden continuar durante toda la existencia, aunque parece que muchos adultos permanecen fijados en estadios infantiles.

El juicio y la conducta moral sufren la influencia no sólo del desarrollo de los conocimientos sino también de muchos otros factores como la emotividad, la motivación, los mecanismos de defensa, los sentimientos de culpabilidad, la empatía, la compasión, la identificación con otras personas, el sexo, la capacidad de amar, el género de educación recibida, las convicciones religiosas, políticas, etc.

A pesar de la inmensa variabilidad de las trayectorias individuales, es posible indicar algunas tendencias del desarrollo de la conducta moral durante la adolescencia.

1) Los progresos en las estrategias del conocimiento permiten una mejor comprensión de las normas morales, que se hacen más abstractas, más generales, más coherentes. La capacidad de autocrítica se afina y permite una conducta moral más auténtica.

2) Los procesos de emancipación de la tutela de los padres y de los otros adultos contribuyen a cambiar las bases de la aceptación de los valores morales: la fidelidad y la lealtad hacia los padres pierden su importancia y aumenta la influencia del grupo de los pares, los motivos de interés personal y la comprensión de la validez de las normas morales.

3) El grupo de los pares puede provocar otro tipo de conformismo moral, pero también el acceso a una moral autónoma facilitada por unas relaciones de igualdad y de reciprocidad.

4) Por motivos variados 'de tipo cognoscitivo (la realización del pensamiento formal sin las responsabilidades sociales correspondientes Ji afectivo (el recurso a mecanismos de defensa contra la recrudescencia de los impulsos sexuales) y por la falta de responsabilidades adultas en el trabajo, la familia, la sociedad, los adolescentes pueden mostrarse

idealistas, absolutistas, perfeccionistas, poco indulgentes y comprensivos.

9. La teoría del sí mismo

En psicología, el conocimiento de sí mismo se designa con expresiones variadas: concepto, conceptualización, representación, teoría del sí mismo. Yo prefiero este último término porque expresa muy bien la complejidad de este conocimiento y el hecho de que no es un reflejo de la realidad sino una construcción de la persona. El desarrollo de la teoría del sí mismo, de la propia identidad, del hecho de ser una persona única con un lugar determinado en la red de las relaciones sociales, hasta el momento ha sido objeto de pocas investigaciones psicológicas. Existe un paralelismo entre el conocimiento de sí mismo y el de los otros: se adquiere la conciencia de sí mismo al mismo tiempo que la de los otros en un proceso de diferenciación y de separación del contexto social. Pero hay también diferencias considerables entre estos dos tipos de conocimiento: se tiene una experiencia inmediata de sí mismo, mientras que no es posible penetrar directamente la subjetividad de los otros. Es más fácil conocer más objetivamente el comportamiento de los otros que el propio. Algunas investigaciones han probado que recurrimos a criterios diferentes para describir a los otros o a nosotros mismos: en el segundo caso tenemos más en cuenta aspectos interiores como la motivación y la libertad y el contexto en el que nos encontramos (Damon y Hart 1982).

9.1. ¿Qué es el yo, el mí mismo, el sí misma?

El sí mismo es una realidad compleja, contradictoria, en continua evolución. Es la realidad corporal y psíquica del individuo» (Ellis y otros autores 1980). Jersild (1957) lo define como «un compuesto de muchos estados, de impresiones y de emociones psíquicas. Incluye las percepciones que el adolescente tiene de sí mismo, las impresiones que tiene de su cuerpo, la imagen que se ha formado de su aspecto físico y de las propiedades tangibles de su persona. Incluye el concepto que tiene de sí mismo, de sus características y de sus capacidades, de sus posibilidades, de su medio. Comprende también las creencias, las convicciones, los valores que son los suyos propios, las actitudes que tiene hacia él como persona, hacia su trabajo, hacia sus derechos a tener sentimientos y pensamientos propios y a hacer elecciones personales... Incluye todo lo que implican las palabras "yo", "mí", "mío", "yo mismo"... Es, en lo más íntimo de cada persona, el núcleo y la substancia de su experiencia típicamente humana».

Refiriéndose a W. James y a H. Mead, podría distinguirse en el sí mismo el yo y el mí mismo. El yo podría definirse como el sí mismo que conoce, el aspecto del sí mismo que organiza e interpreta la experiencia. «El individuo es consciente del "yo" por tres tipos de experiencias: la continuidad, la distinción y la volición» (Damon y Hart 1982). «El yo designa la fase "subjetiva" del proceso por el cual el individuo responde como agente a los objetos o a otros individuos... » (Palmonari 1979).

El mí mismo es «la suma de todo lo que una persona llama suyo» (James 1982). «Incluye todas las características materiales (el cuerpo, las cosas poseídas), todas las características sociales (las relaciones, los roles, la personalidad), todas las características "espirituales" (conciencia, pensamiento, mecanismos psicológicos) que identifican al sí mismo como individuo único. Implica también las cualidades activas del sí mismo (capacidades, actividades típicas)» (Damon y Hart 1982).

9.2. Evolución de la teoría del sí mismo

La evolución típica de la teoría del sí mismo durante la adolescencia podría sintetizarse en el paso de una representación de sí mismo de tipo físico a una representación de tipo psicológico, en la formación de características estables y autoreflexivas y en la integración conceptual de diversos aspectos de sí mismo en un sistema unificado (Damon y Hart 1982). Según Selman (1980), durante la primera adolescencia el joven se hace consciente de su autoconciencia, de su posibilidad de controlar conscientemente la experiencia de sí mismo y se da cuenta de que ciertas experiencias escapan a su control. Sólo en la segunda adolescencia se da cuenta de los niveles conscientes e inconscientes de su experiencia, lo que le permite construir un sistema unificado del sí mismo.

Broughton (1975, 1981) afirma que el joven adolescente, porque es capaz de distinguir entre lo mental y lo físico,

considera el sí mismo en términos sobre todo mentales, como el operador activo de la experiencia, provisto de voluntad, capaz de evaluar las propias acciones y de conocer, de modo privado y exclusivo, su interioridad. En un estadio siguiente, el adolescente concibe el sí mismo como un sistema de elementos distintos, los unos concordantes, los otros contradictorios, e intenta también comprender y asimilar la complejidad y la unidad del sí mismo.

Para Second y Peevers (citado por Damon y Hart 1982) el joven adolescente es capaz de describir el sí mismo con términos abstractos y generalizados teniendo en cuenta dimensiones pasadas, presentes y futuras. Hacia la mitad de la adolescencia, se da cuenta de que puede reflexionar sobre sí mismo, de que puede juzgarse y de que puede querer. También se hace consciente de que unos procesos mentales, como la evaluación de sí mismo, pueden influir sobre el curso de su existencia. Así pues, en la comprensión de sí mismo, hay un paso del mí mismo al yo. Bernstein (1980) también observa que durante la adolescencia se produce una transición de una teoría del sí mismo basada sobre todo en las acciones, a una teoría que tiene en cuenta las características psíquicas.

Basándose en los resultados de varias investigaciones Damon y Hart (1982) han construido un modelo hipotético del desarrollo de la teoría del sí mismo desde la primera infancia hasta el final de la adolescencia. En él distinguen cuatro estadios: en la primera infancia, la comprensión de sí mismo se basa principalmente en las características corporales y en las cosas poseídas. En la segunda y tercera infancia, se conocería sobre todo el sí mismo activo confrontado con los otros. En la primera adolescencia, el joven se haría consciente de su personalidad social, de las características físicas y de las acciones que tienen un impacto en sus relaciones con los otros y de las características psíquicas unidas a estas acciones. En la última adolescencia, finalmente, la teoría del sí mismo comprendería los sistemas de creencias, la filosofía personal y los procesos de pensamiento, que se reflejarían en el conocimiento del sí mismo físico, activo y social.

La evolución de la teoría del sí mismo se realizaría a través de la transición de un polo al otro en cuatro dimensiones diferentes: 1) la continuidad del sí mismo, basada en un primer tiempo en la permanencia del cuerpo, derivaría más tarde de los procesos psíquicos y físicos que permiten que el sí mismo continúe evolucionando; 2) la conciencia de ser distinto de los otros dependería primero de la apariencia física y después del carácter subjetivo y privado de la experiencia de sí mismo; 3) la volición, en el estadio de la madurez, iría unida a las modificaciones activas de la experiencia consciente debidas a las iniciativas del sí mismo; y 4) por último la reflexión sobre sí mismo pasaría de la conciencia de las características físicas y de las acciones a la de los procesos psíquicos conscientes e inconscientes.

10. La identidad

10.1. La teoría de Erikson

La mayor parte de las investigaciones sobre la identidad se han efectuado dentro del marco de la teoría de Erikson. Dicho autor no nos ha dejado una definición precisa de este concepto, que considera como extremadamente complejo y difícilmente comprensible. Caracteriza a «un yo bien organizado en el marco de una realidad social» y se refiere a un sentimiento subjetivo de coherencia y de continuidad en el que están integrados el pasado, el presente y el futuro. Para Erikson, la tarea fundamental con que deben enfrentarse los adolescentes es formarse una identidad superando una crisis y encontrando en la sociedad un lugar reconocido por los otros y que se caracterice en particular por unas elecciones profesional, ética, política y religiosa y por una orientación sexual. La identidad psicosocial permite que el individuo se sitúe en el plano somático, personal, social e histórico. Incluye algunos aspectos inconscientes y su formación es, en gran parte, inconsciente. Erikson distingue entre identidad positiva y negativa: la negativa, presente en todos los individuos y en todos los grupos, incluye los aspectos no deseados que habitualmente son reprimidos y rechazados, pero que, en el caso de los desviados, forman la identidad dominante. Erikson observa que en nuestra época contemporánea los adolescentes tienen más dificultades para formarse una identidad.

10.2. Investigaciones empíricas

Erikson ha elaborado su teoría basándose principalmente en su experiencia de clínico, en sus investigaciones en otras culturas y en el análisis de las biografías de personajes históricos. Otros psicólogos, siguiendo un camino trazado por

Marcia, han intentado verificar las intuiciones de Erikson utilizando instrumentos cuantitativos como los tests y los cuestionarios. Pero el marco conceptual de estas investigaciones es mucho más pobre que las teorías de Erikson: no tienen en cuenta, por ejemplo, el contexto social e histórico ni los aspectos inconscientes y negativos de la formación de la identidad.

Marcia (1966) propone una tipología de las soluciones a los problemas de la identidad y tiene en cuenta los sectores del trabajo, de la política, de la religión y de la orientación sexual. Ha elaborado cuatro soluciones diferentes: la difusión de la identidad típica de los jóvenes que no tienen una orientación precisa en un sector determinado y no la buscan; la fijación de la identidad (foreclosure), que caracteriza a los que tienen una orientación y un compromiso preciso pero sin haberlo elegido libremente después de un examen de las diferentes alternativas, sino al contrario, por imposición de los que tienen poder sobre ellos; la moratoria de la identidad indica la condición de los que activamente buscan una orientación y un compromiso, y por último, la realización de la identidad que designa el estado de los que, después de una fase de moratoria, han tomado una decisión e intentan ponerla en práctica.

Según Marcia (1979), entre los 18 y los 20 años, los jóvenes pasarían de un estado de difusión y de fijación al de realización, sobre todo por la influencia de la inserción en el mundo del trabajo. Sin embargo las investigaciones revelan una realidad mucho más compleja y contradictoria, sobre todo cuando se tienen en cuenta aspectos diferentes de la identidad. Según Waterman, por ejemplo, al comienzo de la adolescencia, la fijación caracteriza a los sectores profesionales, religiosos y al de los roles sexuales, y la difusión al sector político; durante e inmediatamente después de la universidad, habría un aumento de la realización en los sectores del trabajo y de la orientación sexual, pero menos en los de la política y de la religión. Archer (1982), por su parte, observa un aumento de la realización de la identidad, sobre todo en los sectores de la profesión y de la religión, ya durante la escuela secundaria. Algunas investigaciones parecen indicar que las chicas tienen mayores dificultades que los muchachos para formarse una identidad (Newman 1978, Marcia 1979, Bernard 1981, Kraus y Jesma 1982, Waterman 1982, Adams y Jones 1983).

10.3. Las historias de vida

El estado actual de las investigaciones sobre la identidad y el autoconocimiento es todavía insatisfactorio porque los resultados varían mucho en función de los instrumentos de investigación y de los aspectos de la identidad considerados. Las investigaciones basadas en la reconstrucción de historias de vida me parecen más prometedoras y más cercanas a la perspectiva de Erikson que las efectuadas con tests. «El relato personal que es reelaborado en cada momento del curso de la existencia, representa la interpretación interior más coherente del pasado reconstruido de forma subjetiva, del presente tal como es vivido y del futuro anticipado» (Cohler 1982). Las investigaciones sobre las historias de vida, ya utilizadas por Erikson, vuelven a hacerse hoy día con una perspectiva no freudiana (d. Cohler 1982, Freeman 1984, Boden 1983). Según Cohler, la autobiografía, o relato personal, permite mantener un sentimiento de la coherencia de sí mismo a pesar de los cambios procedentes de acontecimientos normales y comunes (como la pubertad) o excepcionales e inesperados (como un accidente) que producen discontinuidades en el fluir de la existencia. Para mantener el sentimiento de la continuidad de sí mismo, evitar la fragmentación y la desintegración, el individuo debe proceder a reinterpretaciones sucesivas de su historia. La adolescencia es uno de los tiempos de la vida en que es necesaria esta relectura, por los cambios somáticos, cognoscitivos, afectivos y sociales que provocan una ruptura con la historia de la infancia. Probablemente durante la adolescencia, como consecuencia de la mayor capacidad de reflexión y del desarrollo del sentido histórico, el joven se vuelve consciente de su historia de vida, es decir del relato que se hace a sí mismo -y eventualmente a otros- del desarrollo de su existencia.

10.4. La formación de la identidad de los jóvenes emigrados

Portera (1982) y Puglisi (1985) han estudiado el proceso de formación de la identidad de jóvenes emigrados italianos de la segunda generación (es decir, nacidos de padres emigrados) reconstruyendo sus historias de vida.

Desde hace más de un siglo decenas de millones de personas se han visto obligadas, para huir de la miseria, del hambre, de la persecución política o religiosa, a desarraigarse de su tierra, de su cultura, de su familia, y a diseminarse por todo el mundo para vender su fuerza de trabajo. En la emigración han nacido muchos niños, divididos entre dos

culturas, la de origen, representada por los padres, y la del nuevo país, que encuentran en la escuela, en los lugares de trabajo y de diversión. La adolescencia de estos jóvenes emigrados es mucho más difícil que la de los jóvenes autóctonos. Y las dificultades aumentan todavía más en este tiempo de desempleo que ve surgir inquietantes problemas de racismo en los países que se han beneficiado del trabajo de los emigrados.

Los jóvenes emigrados, aunque hayan crecido en su nuevo país, no disfrutan de los mismos derechos políticos y de las mismas oportunidades sociales que tienen garantizadas los jóvenes autóctonos. Además, han sido sometidos a un proceso de socialización contradictoria porque derivaba de dos culturas diferentes, la del país de origen, transmitida en la familia desde los primeros instantes de su existencia, y la del país que los ha acogido. En esta situación psicológica de doble aculturación, el yo está dividido entre dos instancias culturales en conflicto.

Para resolver este conflicto, los jóvenes elaboran soluciones diferentes. Los que han vivido de un modo particularmente difícil el contacto con la nueva sociedad, porque hubiesen comenzado ya a asistir a la escuela en su país de origen, o porque hayan encontrado un medio hostil en el país al que han emigrado, se refugian en general en la familia y en el entorno de los emigrados de su país, y rechazan a priori los valores de la nueva cultura. Como sus padres, sueñan con volver más adelante a su país de origen, cuando hayan ahorrado el dinero suficiente para hacerse una casa y trabajar por su cuenta. Continúan definiéndose como ciudadanos de su país de origen.

Otros, por el contrario, sobre todo si han nacido en el país de acogida, o si han emigrado antes de comenzar la escuela y se han sentido aceptados en su nuevo medio, se consideran ciudadanos de su nuevo país y se sienten más a gusto fuera de su casa. Pasan su tiempo libre con los jóvenes autóctonos y proyectan establecerse para siempre en el país en donde están.

Otros todavía, no saben qué son y no consiguen elegir entre la cultura de la familia, de la que continúan dependiendo emotivamente, y la nueva cultura que significa la emancipación. No saben si deben orientar sus proyectos de futuro a su tierra de origen, que conocen a través de los relatos nostálgicos de sus padres o de breves estancias durante las vacaciones, o hacia su nuevo país. Muchos tienen la impresión de que no están en su casa en ninguna parte, de sentirse extraños en todas partes. A menudo tienen sólo un conocimiento imperfecto de las dos lenguas que utilizan, la del país de origen, muchas veces un dialecto, en su casa, y la del nuevo país fuera de casa. Algunos autores los llaman artistas en el arte de desenvolverse, porque, sin tener una orientación cultural bien precisa, se adaptan al medio en el que se encuentran alineándose con los otros.

Pocos jóvenes solamente consiguen formarse una identidad en la que se integren armónicamente las aportaciones de las dos culturas sin rechazo de la una ni de la otra. Se trata habitualmente de jóvenes que han tenido la posibilidad de formarse una sólida personalidad de base antes de emigrar y que han logrado establecer buenos contactos con las dos culturas, cuyos valores han asimilado. Generalmente tienen una actitud crítica hacia las dos culturas y están comprometidos social y políticamente. A menudo deciden permanecer en su nuevo país pero sin renegar de sus orígenes culturales.

11. Los modelos de comportamiento y el yo ideal

Podría definirse el yo ideal como un conjunto dinámico y personalizado de valores y de proyectos, como un modelo que hay que realizar, un nivel de aspiración, un fin que alcanzar o también como la proyección de sí mismo en el futuro. Una investigación realizada en siete países europeos (Lutte 1971) ha evidenciado la disminución de la identificación con los padres y los enseñantes durante la adolescencia. A menudo estas personas son substituidas, en un primer tiempo, por los amigos, por algunos adultos atractivos, una gran figura de la canción, del espectáculo o del deporte, o por un héroe. Pero estos modelos transitorios ceden después su lugar a un proyecto abstracto y personalizado. La sustitución de los padres por otros modelos facilita el paso de la sumisión a la autonomía: los lazos de subordinación se aflojan para dejar lugar primero a unos lazos de afecto y de admiración y después a la búsqueda de la autodeterminación y a la voluntad de querer ser uno mismo. Las cualidades del modelo de comportamiento que con la edad van siendo cada vez más apreciadas, son la autonomía, la inteligencia, la voluntad, la confianza en sí mismo, cualidades que permiten precisamente el ser independiente.

Por término medio, los modelos de comportamiento de las chicas y de los muchachos son diferentes. Ellas se identifican más con personas a las que conocen e indican más frecuentemente profesiones de tipo social y unas diversiones que permiten estar en contacto con otras personas. También prestan atención a este aspecto cuando describen el físico de su modelo de comportamiento y conceden importancia sobre todo a la belleza. Las cualidades más apreciadas son de nuevo las que favorecen las relaciones sociales: la sensibilidad, la sociabilidad, la tolerancia y la sencillez. Los muchachos, por el contrario, eligen más a menudo sus modelos entre las personalidades de la vida pública, adultos que han tenido éxito en la vida. Conceden más importancia a las cualidades de acción: la ambición, la inteligencia, el valor, la voluntad. Eligen con mayor frecuencia diversiones activas y, en la descripción del físico, se muestran sensibles a la fuerza.

La edad media de los modelos de las chicas es de 19-20 años, el de los chicos está comprendido entre 25 y 30 años. La perspectiva temporal de ellas está pues limitada a la edad que precede al matrimonio, como si este acontecimiento no pudiese ser evocado sin suscitar ansiedad. Pocas chicas, en efecto, lo mencionan en su descripción de los modelos de comportamiento, aunque muchas de ellas exaltan la belleza, las cualidades físicas y sociales que hacen deseables a las mujeres, en particular para aquel con quien querrían casarse. Douvan y Adelson (1966) en una investigación realizada en los Estados Unidos habían notado un comportamiento similar: las chicas sólo muy raramente citan el matrimonio cuando describen sus proyectos, mientras que al exponer sus ilusiones, vuelven a menudo sobre este tema y sobre acontecimientos asociados a él. Las chicas también viven sus proyectos de futuro de un modo más conflictivo porque se hallan divididas entre los modelos tradicionales y los nuevos modelos de la mujer en la sociedad.

Pero estas diferencias de grupo entre las chicas y los muchachos no deben hacernos olvidar que las diferencias individuales dentro de un mismo sexo a menudo son mucho más importantes. Por tanto, no es posible deducir las características de los modelos de comportamiento de una persona basándose en unas características sociológicas o biológicas como el sexo, la clase social, la edad. Por otra parte, las diferencias entre los grupos sociológicos son mucho menores que las diferencias entre los grupos psicológicos formados en función del tipo ideal elegido. Última prueba de la esterilidad de las investigaciones psicológicas que consideran solamente las dimensiones sociológicas y olvidan las dimensiones psíquicas y las diferencias individuales.

La época histórica también influye sobre la elección de los modelos de comportamiento. En unas investigaciones recientes todavía no publicadas, hemos observado una disminución notable de las identificaciones con los adultos y un aumento de los proyectos autónomos y personalizados, cosa que se debe probablemente al aumento de la distancia y de los conflictos entre los adultos y los jóvenes durante los dos últimos decenios.

12. El desarrollo cognoscitivo según los tests de inteligencia

Me parece útil tratar rápidamente el problema de los tests de inteligencia ya que algunos psicólogos, sobre todo norteamericanos, han pretendido no solamente comprender el desarrollo cognoscitivo sino incluso predecirlo utilizando estos procedimientos. Los resultados obtenidos en estos tests frecuentemente se expresan en CI (cociente de inteligencia), relación matemática obtenida dividiendo la edad 'mental' de un sujeto por su edad cronológica y multiplicándola por cien. La expresión «edad mental», que utilizaron por primera vez en 1904 los franceses Binet y Simon, corresponde a la media de las notas obtenidas en un test por un grupo de personas de una edad determinada.

Basándose en unos resultados de unos tests de inteligencia, Gesell y sus colaboradores (1928) han representado el crecimiento de la inteligencia como una función logarítmica en forma de curva de aceleración negativa: la inteligencia, según ellos, se desarrollaría a un ritmo rápido al comienzo de la existencia y este ritmo se haría cada vez más lento con la edad para detenerse definitivamente hacia los veinte años. Thurstone y Ackerson (1953) creen que la evolución de esta función se produce de un modo totalmente diferente: crecimiento lento hasta los nueve-diez años, después aceleración rápida durante algunos años y por último disminución de la velocidad y detención. Los constructores de tests, por su parte, suponen que la evolución de la inteligencia se desarrolla de un modo regular y uniforme sin aceleración y sin disminución de su ritmo, hasta una cierta edad variable de un test a otro. Los que elaboraron los tests de inteligencia que sirvieron para seleccionar los voluntarios que querían enrolarse en el ejército de los Estados Unidos durante la primera guerra mundial, fijaron el fin del desarrollo de la inteligencia en los trece años. Algunos

años más tarde, Terman lo desplazó a los quince años. Más tarde Wechsler lo fijó entre los 20 y los 25 años y después entre los 25 y los 30.

Los psicólogos que utilizan los tests de inteligencia para seleccionar y orientar a las personas creen que el CI es una característica individual que permanece constante durante todo el ciclo vital. Pero la constancia de los CI sólo corresponde a las medias: el CI individual varía tanto a lo largo de la vida que es imposible utilizarlo para hacer predicciones. Honzik y sus colaboradores (1948) han probado que entre los 6 y los 18 años la variación media es de seis puntos solamente, mientras que los cambios individuales son espectaculares: para más del 60 % de los sujetos, el CI cambió en 15 puntos y más, para un tercio más de 20 puntos, para el 9 % más de 30 puntos. Un salto tan importante basta, según las clasificaciones de algunos psicólogos, para proyectar a un individuo de la media a la genialidad o a la debilidad mental. Sólo en un 15 % de los casos el cambio era inferior a 10 puntos. Recordemos que Terman (citado por Wechsler 1944) clasificaba a las personas como débiles mentales, deficientes, mediocres, normales, superiores, muy superiores, genios o casi genios, basándose en diferencias de 10 a 20 puntos. En la clasificación de Wechsler, a veces basta una diferencia de 8 puntos para pasar de una categoría a la otra. Sin embargo son estos datos tan variables los que han utilizado los psicólogos para la orientación escolar y profesional, para enviar a algunos niños a escuelas especiales para anormales. En muchas escuelas inglesas, desde el comienzo de la escuela primaria, y a veces incluso desde la escuela maternal, se distribuye a los niños en clases diferentes en función de su CI, y esta selección, que oculta discriminaciones entre las clases sociales, condiciona drásticamente la carrera escolar, ya que sólo los alumnos de las clases superiores tienen derecho a entrar en la universidad (Jackson 1964).

Los tests de inteligencia presentan habitualmente unas pruebas de tipo escolar (problemas, cálculos, definiciones), unas tareas que están separadas de la práctica, del trabajo, de la investigación. Se trata principalmente de ejercicios de reproducción en los que el sujeto debe dar la respuesta que espera el examinador: decir el nombre de un objeto, explicar el sentido de una palabra, completar una frase con una palabra, etc.

El cálculo del CI, en los tests modernos se basa en el presupuesto de la distribución normal, en la hipótesis de que la mayor parte de los individuos son medianamente inteligentes y a medida que nos acercamos a los extremos (debilidad mental o genialidad) su número disminuye regularmente. Este género de distribución sobreentiende que la inteligencia se halla sometida a las leyes del azar, es decir, que es producto de una infinidad de causas independientes las unas de las otras, cosa que evidentemente es falsa, como lo prueban todos los estudios que revelan correlaciones elevadas entre el CI y la clase social (Tort 1974). El CI se calcula sumando las notas obtenidas en pruebas de diferente naturaleza, muy independientes las unas de las otras (preguntas de cálculo, de gramática, de vocabulario, etc.). Así puede obtenerse el mismo CI por medio del éxito en tareas diversas, Es suficiente pues aumentar el número de algunas pruebas, por ejemplo, las de cálculo, para aumentar el CI de unas personas y bajar el de otras.

Basándose en un instrumento tan discutible, algunos psicólogos han querido probar la superioridad intelectual de las clases privilegiadas de raza blanca. Célebres psicólogos de los Estados Unidos han escrito en publicaciones supuestamente científicas que el 83 % de los emigrados judíos, el 79 % de los italianos, el 80 % de los húngaros y el 87 % de los rusos, eran deficientes mentales (Karnin 1974). Según Jensen (1969, 1982), que comienza la serie de sus publicaciones en este tema en la muy seria «Harvard Educational Review», las diferencias de poder y de éxito social (que corresponden a las diferencias entre las clases sociales, los sexos y las razas) están determinadas por el CI, que a su vez en un 80 % depende de la herencia biológica. Por tanto, la educación compensatoria que se había promovido en la campaña de Kennedy contra la pobreza es incapaz de remediar estas desigualdades genéticas. Para salvar a la raza norteamericana, el premio Nobel Stockley, sacando fruto de las teorías de Jensen, llegó a proponer pagar a los afectados por un CI bajo (los negros, los obreros, los pobres) para que se hiciesen esterilizar (citado por Tort 1974).

Los estudios que hemos examinado anteriormente no nos permiten concebir el desarrollo de las estrategias cognitivas en función de una capacidad hereditaria constante que podría llamarse inteligencia. En efecto, esta noción es sólo una representación abstracta de una multitud de relaciones y de adaptaciones diversas en continua evolución, de comportamientos no sólo individuales sino también colectivos. Además, las estrategias cognitivas utilizadas para resolver los problemas de la vida real están muy alejadas de las que se requieren para responder a un test, especie de concurso televisivo en el que hay que dar, a menudo en una carrera contra reloj y en una situación

parecida a la de un examen, el mayor número posible de respuestas «exactas», de tipo repetitivo y no creativo.

Si la inteligencia fuera una característica fija del individuo como el color de los ojos, si pudiese ser evaluada por medio de tests, los que pasan estas pruebas deberían ser clasificados de un modo parecido, cualquiera que fuera el test utilizado. Cosa que no sucede, como han mostrado innumerables investigaciones. Los intentos de probar su valor por correlaciones con el éxito escolar y profesional, o sometiendo sus resultados a análisis factoriales sofisticados, no han dado resultados convincentes, como ha demostrado ampliamente Reuchlin (1954).

13. Influencia de los cambios cognoscitivos sobre la reestructuración de la personalidad

Ninguna teoría explica todos los cambios cognoscitivos que se verifican durante la adolescencia. Se trata de unos desarrollos muy complejos, diversos y condicionados por múltiples factores. Las investigaciones parecen indicar que hay una transformación cualitativa en el conocimiento de sí mismo y del mundo social y físico que permite al adolescente alcanzar el nivel mental del adulto de su medio. Inhelder y Piaget (1955) afirmaban que la característica de la adolescencia es la inserción en el mundo adulto en el sentido de que el adolescente se considera igual a los adultos y los juzga en un plano de igualdad y de reciprocidad. Y esto le es posible porque ha elaborado los instrumentos cognoscitivos que le permiten separarse de lo concreto para entrar en el mundo de lo abstracto y de las teorías.

Las diferencias que se observan en los desarrollos cognoscitivos durante la adolescencia y la edad adulta ya no puede atribuirse, como en las fases anteriores, a una clasificación diferente en un esquema evolutivo universal, sino a unas experiencias y especializaciones particulares que son muy diversas después de terminar la escuela. A partir de la adolescencia, las diferencias cognoscitivas entre los individuos y entre los grupos caracterizados por formaciones escolares, profesionales y culturales diferentes, son más importantes que las relacionadas con la edad. Pero, aunque el desarrollo cognoscitivo continúe -o pueda continuar- después de la adolescencia, parece que los adolescentes han adquirido ya los instrumentos cognoscitivos que les permiten introducirse en el mundo adulto.

El conjunto de las transformaciones cognoscitivas que señalan el comienzo de la adolescencia contribuyen de modo importante a la reestructuración de la personalidad sobre una base de autonomía, porque facilitan la comprensión del medio, hacen posible la formación de teorías y de proyectos más abstractos y generalizados e inducen a renunciar a la sumisión a los adultos. Estos mismos cambios modifican de modo paralelo lo que de ellos espera y exige el entorno: los padres, los enseñantes, los adultos y los propios jóvenes exigen de los adolescentes un comportamiento más responsable, porque los consideran capaces de comprender unas realidades que están fuera del alcance de los niños. Esto no impide que la sociedad mantenga a los adolescentes en un estado de subordinación. Desde el punto de vista cognoscitivo, son adultos, pero unos adultos que no tienen el derecho de actuar como tales. Unos adultos marginados.

6 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA LEGISLACIÓN

1. Los jóvenes en las representaciones sociales dominantes

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

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

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

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

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

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

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

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

2. La subordinación jurídica de los jóvenes

Las representaciones sociales dominantes se traducen en forma de leyes referentes a los jóvenes y que codifican su marginalidad y subordinación con el pretexto de su inmadurez y de su incapacidad de «comprender», «querer» y «obrar».

La interpretación de esta presunta inmadurez, sin embargo, no es uniforme, ya que todas las edades entre los 14 y los 18-21 años, y a veces más, permiten el ejercicio de un derecho o el reconocimiento de una responsabilidad. El cuadro 1 que reproduce para catorce países europeos las edades del comienzo del reconocimiento de un derecho o de una responsabilidad, ilustra muy bien la diversidad de interpretaciones de la inmadurez de los jóvenes no sólo entre países diferentes sino también dentro del mismo país. Buscaríamos en vano criterios lógicos o psicológicos, como una preparación gradual para entrar en el estado adulto, que pudiesen justificar esta diversidad muy próxima a la confusión.

De modo general, las leyes privan a los adolescentes que no han llegado a la mayoría de edad, de muchos derechos que les son reconocidos a los adultos: derechos a la participación política, al matrimonio, a la elección de la residencia, a la utilización de los bienes, a la libertad sexual, etc. Estas leyes se basan en la convicción de que los menores de edad no son capaces de actuar y de tomar decisiones de un modo responsable. Algunos estudios psicológicos demuestran que esta convicción es errónea. Weithorn y Campbell (1982) han estudiado cómo personas de 9, 14, 18 Y 21 años toman decisiones referentes a su salud y concluyen que no hay diferencias entre los jóvenes de 14, 18 Y 21 años. Lewis (1981) observa que el estatuto legal de los menores podría favorecer una cierta inmadurez. En otras palabras, la inmadurez no precede a las leyes que se fundan en su presunta existencia para limitar los derechos de los adolescentes, sino que es su consecuencia. Sanders (1981) se pregunta si la ignorancia de las leyes por parte de los adolescentes y de otras categorías marginadas no es un obstáculo importante para el ejercicio de sus derechos. Para remediar tal carencia, autores como Bonniel y Guillon o el Ministerio de Cultura de la Región valona en Bélgica han publicado libros para informar a los adolescentes y a los niños de sus derechos.

En muchos casos los juristas, desde hace unos veinte años, comienzan a criticar la concepción de la infancia y de la adolescencia que ha inspirado las leyes sobre los menores y que considera a los jóvenes sobre todo como autores de delitos, descarriados o abandonados por la familia, y por tanto solamente como objetos de sanciones penales o reeducativas y de asistencia. Bajo la influencia de la Declaración de los Derechos del hombre en 1948 y de los Derechos del niño en 1959, se empieza a creer que los derechos de los menores de edad no son diferentes de los de las otras personas. Pero desgraciadamente, aparte de algunas tímidas tentativas de reformas en algunos países, estas declaraciones de principio no tienen aplicación práctica y la ley no considera todavía a los adolescentes como personas que tienen el derecho de disfrutar de las libertades de los adultos (Forlati 1980). Además, el Estado no asegura una aplicación efectiva de los derechos de los menores y las familias constituyen todavía con demasiada frecuencia una zona franca en la que los padres ejercen todavía un poder absoluto que anula de hecho la tutela que el derecho asegura teóricamente a todos los ciudadanos. Además, en la aplicación de la ley, los jueces continúan todavía en gran parte confirmando el aislamiento y la marginación de los adolescentes (Dogliotti 1980). Benedek (1979) observa que conocemos muy poco todavía el impacto de las leyes y de los tribunales sobre el desarrollo de los

jóvenes. La ley puede concebirse como una codificación de la cultura dominante, de la ideología según la cual los adolescentes no tienen la capacidad de vivir con libertad y responsabilidad su existencia personal y social: no se limitan a reforzar la subordinación de los adolescentes, sino que justifican los prejuicios de la sociedad hacia ellos.

7 LA FAMILIA

La adolescencia es el tiempo durante el cual los jóvenes se separan de su familia de origen para formar una nueva. El tema de la familia es pues esencial para comprender este período de la vida. Sin embargo no es posible formular afirmaciones generales sobre lo que sucede en las familias porque éstas son diferentes en muchas dimensiones, como el tiempo histórico, la organización de la sociedad, la composición de la familia (número de los miembros que la componen, su edad, su sexo), la personalidad y la historia de cada uno, el tipo de relaciones entre los padres, entre los padres y los hijos, etc.

La familia tipo moderna, compuesta generalmente de los padres y de algunos hijos, en la que los hijos pasan los primeros tiempos de su existencia en contacto casi exclusivamente con la madre, es una invención reciente que se remonta al siglo XIX, al proceso de industrialización que puso fin a la familia patriarcal y suscitó la formación de la diada madre-hijo y la mística de la maternidad (Di Giorgi 1979, 1980). En esta relación diaria y prolongada entre una mujer, a menudo al margen de la vida social, aislada en su casa durante largas horas, frecuentemente frustrada en sus necesidades afectivas y sociales, y un ser frágil que vive principalmente a nivel emotivo y no se ha formado todavía la capacidad de comprender racionalmente su experiencia, se tejen unos lazos profundos que pueden marcar, como ha mostrado Freud, al individuo para toda su existencia. Mientras que en la época preindustrial, el niño dejaba su familia antes de los diez años para ir a vivir y a trabajar a otra casa, lo que le permitía adquirir un estatuto de semilibertad, el adolescente moderno, que a menudo estudia y no trabaja, permanece en su familia en un estado de dependencia prolongada. Una de las principales tareas de desarrollo que debe afrontar es pues emanciparse de la familia y establecer relaciones de paridad con los padres.

1. La emancipación de la familia

Para convertirse en adulto el adolescente debe volver a fundamentar su personalidad sobre una base de autonomía, renunciar al estatuto dependiente que procedía de su subordinación a sus padres y a los adultos, para conquistar un estatuto independiente, hallar en sí mismo y no ya en la aceptación de los otros las razones de la propia estimación y de la seguridad interior, elegir los valores que considere los más válidos en lugar de seguir con lealtad y fidelidad las instrucciones de una persona a la que se ha sometido.

Los ritmos y los modos de este proceso de separación, de individualización, de autonomía, no son claros puesto que no están programados por la sociedad, sino que se dejan en gran parte a la iniciativa de los padres y de los adolescentes. Unas veces el adolescente no desea hacerse autónomo, otras veces los padres no quieren renunciar al dominio que ejercen sobre su hijo, aunque éste haya llegado a la mayoría de edad, hasta el punto que no es raro ver a algunos adultos que, psicológicamente, dependen todavía de sus padres. La libertad de los jóvenes a menudo se halla limitada en muchos sectores: el empleo del tiempo libre y la hora de regresar a casa, la posibilidad de gastar dinero, la elección de los amigos y las amigas, las relaciones amorosas y sexuales, la elección de escuela, de facultad universitaria o del trabajo, el modo de vestirse, de peinarse, etc. Algunos padres pretenden saber todo lo que hacen sus hijos, sobre todo las hijas, y los someten a un interrogatorio de tipo policíaco después de cada salida. Son muchos los medios utilizados para mantener el control sobre los adolescentes: las limitaciones económicas, la imposición arbitraria de órdenes y de prohibiciones, los chantajes afectivos, las escenas, los llantos, a veces un desvanecimiento o una enfermedad; incluso la violencia física. El chantaje emotivo, el apelar al agradecimiento, al miedo de estar solo, a la necesidad de ayuda, son los más insidiosos porque, suscitando sentimientos de culpabilidad y de ansiedad, aumentan las dificultades para rebelarse. En muchos casos, la familia es la institución principal de la subordinación de los jóvenes.

No obstante, hay familias en las que el proceso para la autonomía de los jóvenes está programado y se realiza sin grandes dificultades, en donde ya se prepara desde la infancia, animando a los hijos a que asuman las libertades y las responsabilidades de que son capaces. Hay padres que consideran a sus hijos, desde su nacimiento, como personas humanas y no como objetos de su propiedad. Hay también familias en donde los padres no se ocupan de sus hijos y los dejan afrontar solos, sin guía ni apoyo, los problemas difíciles de la adolescencia.

De todos modos, la autonomía no sólo exterior sino también y sobre todo interior -la posibilidad de tomar de modo personal las decisiones sobre la propia existencia sin sentimientos de culpabilidad, sin depender del superyó interiorizado de los padres- es un objetivo que es raro que se alcance completamente durante la adolescencia y que deberá perseguirse después. «Una persona puede ganarse la vida, decidir si quiere estudiar en la universidad o trabajar, obrar como cree conveniente, y no estar emancipada. No lo está si no ha salido de la rebelión, si tiene sentimientos de culpabilidad o una necesidad continua de juzgar sus acciones no en función de sus criterios sino de los criterios que atribuye a sus padres» (Jersild 1957). Y no es autónoma cuando ha sustituido la dependencia de sus padres por la subordinación a un grupo, a un jefe, a un marido o a una esposa, a una ideología.

Sin embargo es normal, en un primer tiempo, que los lazos de subordinación a los padres sean sustituidos por la satelización en torno a otras personas o grupos a los que el adolescente se apega con lazos emotivos menos intensos. Este proceso puede facilitar el acceso a la autonomía. De todos modos, la dependencia prolongada de los padres produce a menudo la dependencia prolongada con respecto a otras figuras parentales autoritarias como los enseñantes, los patronos, el Estado, las jerarquías militares y religiosas, incluso el mismo Dios. Erikson (1968) afirma que la relación entre gobernantes y gobernados, patronos y servidores, reproduce las relaciones entre padres e hijos y Mendel (1971) sostiene que la sumisión a la autoridad tiene una base emotiva que se ha formado en las relaciones entre padres e hijos.

La instauración de relaciones de paridad con los padres, la posibilidad de considerarlos como personas como las otras, con sus necesidades, sus exigencias, sus deseos, su afectividad y sexualidad, es un objetivo difícil de alcanzar durante la adolescencia. Una investigación de White (1983) hace ver que, incluso a comienzos de la edad adulta, sólo una minoría de personas, en su mayor parte mujeres, habían conseguido establecer relaciones de paridad y reciprocidad con sus padres.

El proceso de emancipación es tanto más difícil por cuanto no se trata de provocar una ruptura de las relaciones sino de transformarlas conservando los aspectos positivos de confianza, de afecto, de apoyo e integrarlos en una relación más auténtica porque es paritaria. Esta tarea resulta particularmente difícil porque el adolescente que busca la autonomía en su casa y fuera de ella necesita la seguridad y el apoyo que le procura su familia. También necesita, sobre todo al comienzo de la adolescencia, unas normas de vida en común que los adultos no le impongan arbitrariamente sino que sean decididas democráticamente por todos y a las que todos, incluso los adultos, deben someterse. «Una libertad sin restricciones deja poco lugar al desarrollo de la responsabilidad moral y del respeto hacia los demás. Frustra también la necesidad del adolescente de tener unas normas sociales bien definidas que puedan ayudarle a controlar y orientar las nuevas tendencias emocionales y las demandas de su yo» (Ausubel 1954). No es fácil encontrar el justo medio entre el autoritarismo y la permisividad, la vía de la convivencia y de la democracia que hay que trazar con prudencia, recorriéndola junto con los hijos que crecen.

El proceso de emancipación está erizado de dificultades, es tortuoso y sufre numerosas regresiones, tanto por parte de los adolescentes como de los padres. Se vive en ambivalencia, es a la vez deseado y temido, buscado y rechazado. El adolescente siente la necesidad de la autonomía pero a la vez la de protección y seguridad. Teme perder el afecto y la aprobación de sus padres. Fácilmente reclamará los privilegios de la edad adulta y rechazará sus responsabilidades, y sentirá el temor de no conseguir comportarse como adulto. La misma ambivalencia se encuentra en los padres, que a menudo se sienten inclinados a considerar a su hijo como adulto cuando se trata de recordarle sus responsabilidades y como niño cuando reclama sus derechos. Pueden estar orgullosos de ver que se comporta como un adulto y a la vez negarse a perder su poder sobre él. El proceso de separación lleva consigo pues, muy a menudo, conflictos, crisis, angustias, para los padres y para sus adolescentes.

2. ¿Cómo se realiza la emancipación?

Debemos a Ausubel (1954) uno de los mejores análisis del proceso de emancipación que él llama «desatelización». En un primer tiempo, el niño obra de modo más independiente y responsable paradójicamente porque depende de sus padres que le animan a obrar de forma más madura. Esta independencia de acción, manifestación de la dependencia volitiva y emotiva, serviría de base a la independencia volitiva, porque el niño se aficiona a obrar de manera independiente y comienza a desearlo por sí mismo sin que le animen ya a ello sus padres. Pero esto sólo es posible después de una serie de transformaciones biológicas y mentales que le confieren la capacidad de obrar como un adulto.

«La fase de desatelización que prepara la madurez del yo adulto es un período conflictivo cuyo curso condicionan, tanto para facilitarlos como para contrariarlos, el comportamiento de los padres, la personalidad de los hijos y la cultura en la que se encuentran.

»Se favorece el proceso de desatelización cuando el niño ha sido habituado a respetar unas normas de conducta y unos valores, no porque los padres lo quieran, sino porque es razonable hacerlo, y cuando puede encontrar otras personas distintas de sus padres que le dan seguridad y estimación de sí aceptándolo.

»La maduración de la personalidad depende también del desarrollo de unas capacidades personales que permitan el ejercicio de la libertad. El niño ha de tener la posibilidad de hacer sus elecciones, de tomar sus decisiones, de gobernarse a sí mismo y de aprender de los errores que comete. La madurez de la independencia volitiva se caracteriza también por la capacidad a) de sufrir frustraciones sin que sufra daño su nivel de aspiración, la estima de sí, la independencia de sus decisiones, la capacidad de evaluarse críticamente y la posibilidad de obrar; b) proponerse objetivos realistas e intentar alcanzarlos; e) formarse una opinión bastante exacta de su estatuto, de sus capacidades y de sus realizaciones y d) pedir a los otros lo que es legítimo y para ellos soportable» (Ausubel 1954).

Muchos fallos del proceso de emancipación están provocados en gran parte por errores de educación en el período anterior, como el hiperproteccionismo, la subvaloración, la carencia o el exceso de disciplina, etc., que no han permitido al adolescente desarrollar las capacidades necesarias para obrar de forma autónoma.

El adolescente se emancipa de sus padres haciendo actos de autonomía que faciliten el alejamiento interior y puedan inducir a los adultos a respetar su libertad. Así, cada aspecto de la vida de los adolescentes es una ocasión o un símbolo de la libertad conquistada o que ha de conquistar. Lo veremos después cuando hablemos de la amistad, el amor, el trabajo, el tiempo libre, la escuela y los demás aspectos del desarrollo. Por ahora nos contentaremos con señalar otras ocasiones y medios de conquistar la autonomía.

Para escapar momentáneamente del control de los padres, algunos adolescentes, las chicas en particular, recurren a las actividades que les permiten hacer, como la práctica de un deporte, inscribirse en un grupo organizado. El alejamiento de la familia durante un cierto tiempo - para un viaje, unas vacaciones, unos estudios- e incluso el simple hecho de imaginar una fuga o los proyectos de vivir por su cuenta pueden favorecer el proceso de separación. La elección personal de los vestidos, del modo de peinarse, permite también la búsqueda de la autonomía.

En algunas familias, la alimentación representa un sector importante de la negociación de la autonomía: comer lo que a uno le gusta y en la cantidad deseada. A veces los adolescentes utilizan el ayuno, sobre todo las chicas, como un medio de presionar a los padres. La anorexia mental, más frecuente en las adolescentes, es el síntoma de que hay dificultades en las relaciones con los padres, sobre todo con la madre. Las fantasías del suicidio, el suicidio mismo, pueden en algún caso considerarse como el deseo de relaciones diferentes en la familia, a veces como venganza contra los padres.

Para proteger su existencia contra las injerencias de los adultos, algunos adolescentes recurren de forma sistemática a las mentiras.

El intento de liberarse del dominio de los padres se expresa también de modo más dramático en la negativa a corresponder a sus ambiciones y puede llevar, como afirma Erikson, a asumir una identidad negativa. El adolescente se convierte precisamente en aquello que sus padres temen más, un desviado, un toxicómano, o se niega a estudiar. La conquista de la autonomía requiere a menudo una desidealización de los padres que se manifiesta en la crítica, en la percepción de sus defectos y de sus límites, en la construcción de un sistema de valores personales. Hay adolescentes que se imaginan que sus padres no son sus verdaderos padres y se inventan otros muchos más conformes a sus deseos.

Los medios, las tácticas para hacerse autónomo son pues muy numerosos. Cada adolescente elige, en función de su personalidad y del simbolismo sumisión-emancipación propio de su familia, los medios que le parecen más apropiados y que evolucionan con los cambios en las relaciones familiares.

3. Incomunicabilidad y conflictos entre padres y adolescentes

Las dificultades en las relaciones entre padres y adolescentes se manifiestan en particular en la incomunicabilidad recíproca y en los conflictos. Es raro que los adolescentes consigan establecer un diálogo, incluso con uno solo de sus padres, sobre sus problemas íntimos. Más raros todavía son los casos en que la confianza afecta a la intimidad de los padres. Éstos son unos temas que corren peligro de seguir siendo tabúes para siempre.

Las opiniones de los psicólogos sobre la extensión, la gravedad, la frecuencia y la inevitabilidad de los conflictos entre padres y adolescentes son discordantes, lo que tal vez en parte se deba a la diversidad de las técnicas de investigación. Las investigaciones con cuestionarios de preguntas cerradas presentan habitualmente una visión más optimista de la vida familiar que las que recurren a entrevistas detenidas o a la reconstrucción de autobiografías. Los psicoanalistas, además, hacen observar que los conflictos con los padres a veces son rechazados al inconsciente porque el hecho de darse cuenta de ellos, o de acordarse de ellos, provoca ansiedad y sentimientos de inseguridad y de culpabilidad. Los psicólogos que auscultan el inconsciente tienden a afirmar no solamente que los conflictos entre padres y adolescentes son inevitables, sino también que son indispensables para la individualización de los jóvenes (Friedenberg 1959). Otros creen que no. Fleming (1959), por ejemplo, escribe: «Es importante darse cuenta de que los conflictos y los malestares son características potenciales más que inevitables de las relaciones entre los padres y los hijos. En muchos casos, son más aparentes que reales... A menudo no son más que una simple onda sobre las aguas profundas de la armonía familiar. Cuando los malestares y conflictos aparecen en la historia de un adolescente, no dependen del hecho de que este joven esté atravesando un cierto período de su crecimiento ni de la necesidad inevitable y urgente de liberarse de sus padres, sino más bien de la naturaleza de su historia pasada y del tipo de familia en que ha sido educado. Unas dificultades de esta clase son más sociales que biológicas o evolutivas.»

Los conflictos pueden cristalizarse en unas situaciones patológicas en las que las dificultades en las relaciones entre miembros de la familia, en particular los padres, son proyectadas sobre uno o varios hijos, obligados a asumir el papel de chivo expiatorio que permite la reconciliación de los otros. En estos casos, a menudo los adolescentes son considerados como aberrantes: perezosos, golfos, rebeldes, toxicómanos, locos. A veces los padres acusan explícitamente al adolescente de ser la causa de su discordia. Otras veces, es el propio hijo el que, de una manera a menudo inconsciente, manifiesta comportamientos aberrantes con la esperanza de reconciliar a sus padres. Las dificultades emotivas y comportamentales de un miembro de la familia pueden ser pues el síntoma de un mal funcionamiento del sistema familiar. Y sobre esta comprobación se funda la terapia familiar.

Las soluciones de los conflictos entre padres y adolescentes pueden ser muy diversas. En algunos casos, favorecen la reestructuración de las relaciones familiares en un plano de una mayor paridad. En otros, pueden suscitar en el adolescente sentimientos de culpabilidad y de ansiedad que provocan una regresión y el abandono de los esfuerzos por hacerse autónomo. La falta misma de trastornos no es en sí misma la señal de un desarrollo sano: puede manifestar solamente el infantilismo de un adolescente que no quiere correr los riesgos del crecimiento, o no quiere oponerse a unos padres que quieren mantenerlo en la dependencia de la infancia. La misma rebelión es el signo de que el adolescente busca la autonomía, no de que la ha encontrado. En efecto, mientras hace algo sólo porque sus padres se oponen a ello y no porque le guste, continúa dependiendo de ellos.

La hostilidad hacia los padres puede fácilmente ser desviada hacia otras personas porque choca con muchos obstáculos: los sentimientos de afecto, de respeto, de culpabilidad, el miedo a la venganza, la sacralidad cultural de la figura de los padres. El adolescente entonces podrá tomarla con sus hermanos y hermanas, con sus maestros, con los adultos que ejerzan una autoridad.

4. La violencia

«Después de la policía y el ejército, es probablemente la familia el grupo social más violento», afirman Gelles y Straus (1979) refiriéndose a los Estados Unidos. Desde que el movimiento feminista llamó la atención, en 1968, sobre la violencia que muchas mujeres sufrían en la familia, se ha visto que este problema afectaba también a los niños y a los adolescentes y que era mucho más frecuente de lo que se creía. No es fácil cuantificar el número de actos de violencia que les son infligidos, no solo porque raramente son denunciados, sino porque no es legal distinguirlos de los castigos físicos que muchos consideran legítimos, al menos cuando son aplicados por los padres. Los datos de violencia son más evidentes en los medios pobres porque están más sometidos al control policíaco y porque deben ayudar a los hospitales públicos, pero se encuentran en todas las clases sociales. El autoritarismo es habitualmente más acentuado en las clases medias, aunque no se manifiesta prevalentemente en violencias físicas. La apreciación del número de niños y de adolescentes maltratados varía considerablemente de 200.000 a 4.500.000 en los Estados Unidos (Bybee 1979). Sobre todo son los niños en sus primeros años de vida y los adolescentes de 15 a 17 años las víctimas de los padres violentos. Casi la mitad de los casos conocidos son de adolescentes, mientras que éstos sólo constituyen el 38 % de los menores de edad de la sociedad norteamericana (Garbarino 1979). Una parte de estos jóvenes habían sido maltratados ya en su infancia, otros sólo en la adolescencia. Hay pues padres que utilizan la violencia física para reprimir los deseos de independencia de sus hijos, o, en todo caso, para resolver los problemas que suscitan.

¿ Cuáles son las consecuencias de esta violencia sobre el desarrollo de los jóvenes? Las investigaciones actuales no nos permiten todavía dar una respuesta satisfactoria a la pregunta. He podido comprobar en algunas historias de vida de jóvenes italianos una gran variabilidad de consecuencias. Cuando la violencia empieza desde la infancia y manifiesta un rechazo total del hijo, éste no crea los lazos de dependencia y de afecto con sus padres, con todas las consecuencias negativas que tal situación implica (Ausubel 1952). Pero dichas consecuencias se atenúan cuando el niño o el adolescente mantiene buenas relaciones con el otro padre. Los adolescentes maltratados viven a menudo esta experiencia como una manifestación del odio de sus padres hacia ellos, de su deseo de aniquilarlos. Estas experiencias provocan el odio hacia los padres, un odio a menudo desesperadamente mezclado con el amor. Experiencias de ansiedad, de crisis, de culpabilidad que a veces provocan la identificación con el agresor. Hijas apalizadas por su padre pueden odiar a todos los hombres y tener dificultades insuperables en sus relaciones con los muchachos. Todos los jóvenes que han sufrido violencias intentan dar un sentido a su experiencia intentando comprender lo que ha hecho que sus padres obren de este modo.

Una experiencia particular de la violencia que empieza muchas veces en la infancia y puede durar muchos años, es el incesto. El incesto no siempre es vivido como violencia y no tiene necesariamente consecuencias negativas. Cuando es vivido como violencia, produce a menudo secuelas psicológicas más o menos graves. Silver y sus colaboradores (1983) han encontrado que el 46 % de las mujeres que habían sufrido violencias carnales en su familia habían intentado suicidarse, y que el 80 % había tenido que recurrir a la ayuda de un psicólogo. Muchas se acordaban de esta experiencia cada vez que tenían relaciones sexuales. Algunas habían conseguido comprender la conducta de su padre, pero las otras continuaban preocupándose por lo que había pasado, preguntándose por qué, muchos años más tarde, cuando ya eran adultas.

Sólo una minoría de padres recurre a la violencia física contra sus hijos adolescentes. Pero la ley del silencio que oculta estos hechos, el recurrir más frecuentemente a la violencia psíquica, son los síntomas de una actitud cultural más generalizada que encuentra normal la subordinación de los jóvenes y legitima el uso de medios coercitivos para mantenerla.

5. La crisis de los padres

Los padres pueden responder a las dificultades de los adolescentes con una crisis especular que reactiva su adolescencia, aumenta la ansiedad y desencadena mecanismos de defensa (Braconnier y Marcelli 1970). Los psicólogos han propuesto muchas explicaciones de la hostilidad de algunos padres hacia los adolescentes y de los obstáculos que ponen a su emancipación. Citaremos las principales:

1) La emancipación de los adolescentes provoca el final de un período en que los padres se sentían útiles para su hijo y la desilusión es todavía más grave si habían centrado su vida exclusivamente en él.

2) Conocen bien, o creen conocer, a su hijo, sus defectos, sus debilidades y temen dejarle afrontar la vida sin su ayuda, temen que pueda deshonrar a la familia.

3) La larga costumbre de unos doce años de poder les impide a menudo darse cuenta de que su hijo ha cambiado y de que hay que tratarlo de otro modo.

4) Otra causa de dificultad consiste en el hecho de que los padres son adultos, representantes de una clase de edad privilegiada que niega a los jóvenes el disfrute de sus derechos. Otras dificultades proceden del conflicto de generaciones, más intenso en los períodos de cambio social rápido, de las incomprensiones y de las divergencias de intereses debidas a las diferencias de edad.

5) Según Friedenberg (1959), el abandono de los métodos educativos autoritarios en favor de métodos democráticos, que exigen que los adultos respeten a los jóvenes como personas de valor igual, provoca en los padres el miedo y una hostilidad acrecentada, que se manifiesta de modo indirecto en la seducción y la manipulación.

6) Pearson (1958) ve el conflicto entre los padres y los adolescentes como el choque de dos narcisismos: «Inconscientemente el padre considera a su hijo, cualquiera que sea su edad, como una extensión de sí mismo. Desea pues que el hijo reproduzca los aspectos suyos que le agradan y no los otros. Si el hijo no consigue satisfacer perfectamente sus esperanzas, el padre siente su orgullo herido... Experimenta resentimiento si el hijo manifiesta comportamientos que él no soporta en sí mismo. De modo inconsciente, el padre de un adolescente siempre siente herido su orgullo y alberga resentimiento aunque, a nivel consciente, esté persuadido de que intenta cambiar a su hijo por su propio bien.»

7) Algunos autores freudianos creen que las causas de las dificultades hay que buscarlas en la reactivación del complejo de Edipo y en el refuerzo de las defensas contra el incesto. En efecto, es probable que la atracción incestuosa entre padres e hijos aumente cuando los hijos se hacen púberes, aunque, habitualmente, no alcanza el nivel de la conciencia. Braconnier y Marcelli (1970) interpretan las numerosas prohibiciones impuestas por los padres a los adolescentes, sobre todo en el campo sexual, como un desplazamiento de sus problemas edípicos. Las tendencias incestuosas se revelan también en los celos que sienten los padres respecto a su hija, en la vigilancia morbosa, en las limitaciones a su libertad de movimientos en el tiempo y en el espacio, en las críticas a los muchachos que le gustan, a veces en la violencia física. De modo paralelo, Pearson (1958) considera las reacciones hostiles de los adolescentes hacia sus padres como un mecanismo de defensa contra el resurgir de las tendencias edípicas.

8) La adolescencia de sus hijos despierta en los padres su propia adolescencia y a menudo provoca una identificación con ellos. Como observa Jersild (1957), «los padres de un adolescente son también adolescentes si todavía llevan consigo conflictos y problemas no resueltos de su adolescencia, problemas que pueden referirse al sexo, al trabajo, a las responsabilidades hacia sí y hacia los demás, a las actitudes con respecto a la autoridad, etc. En cierto sentido, están siempre luchando con su adolescencia si dependen mucho de la opinión de los otros, si no se fían de su propio juicio, si sienten la necesidad de agarrarse a los otros para tener su apoyo en lo que piensan o deciden hacer. Estos padres se sentirán probablemente amenazados cuando un hijo o una hija adolescente presenten unos problemas tan parecidos a los suyos».

9) Los padres también pueden sentir, de modo más o menos inconsciente, envidia por la alegría, la vitalidad, la belleza

de los jóvenes, por su disponibilidad, real o supuesta, al amor.

6. Los roles del padre y de la madre

A menudo es la madre, sobre todo cuando no trabaja fuera de casa, la que tiene el papel más importante en la educación de los adolescentes; es pues con ella con quien surgen más fácilmente los conflictos. A menudo se percibe al padre como más autoritario y parece más difícil confiarse a él, aunque garantice una mayor seguridad. A veces se vive al padre como ausente. «Mi padre es un fantasma», decía una adolescente. No es raro que la madre desempeñe el papel de mediadora entre el padre y los adolescentes haciéndose cómplice de su libertad. A veces es el padre el más disponible para sus hijos, juega con ellos, sigue el curso de sus estudios, se preocupa de su educación y de sus problemas.

El movimiento feminista ha provocado, en estos últimos tiempos, un análisis más profundo de las relaciones entre la madre y la hija. «No hay otras dos personas que tengan una tal posibilidad de apoyo y de identificación y ninguna otra relación humana es tan limitante para las dos», declara Friday (1977). Una madre frustrada en su afectividad transmite a su hija el desagrado hacia los hombres y el sexo, y el odio hacia sí misma y las otras mujeres. Friday comienza su libro con estas palabras: «Yo siempre le he mentado a mi madre y ella siempre me ha mentado.» La mentira fundamental concierne al sexo, porque la madre sólo revela a su hija sus aspectos maternales y le oculta sus exigencias afectivas y sexuales de mujer. De este modo transmite la sensación de que el sexo es un peligro y que hay que sofocarlo. Muchas investigaciones han puesto en evidencia que las madres tienen más conflictos con su hija que con su hijo, probablemente porque desprecian su propio sexo.

7. Chicos y chicas

La educación diferencial de los chicos y de las chicas, cuya finalidad es reproducir los roles sociosexuales, se completa durante la adolescencia. La primera menstruación señala a veces el comienzo de una serie de restricciones para las niñas, en lo referente a sus salidas, la elección de los amigos, la vida afectiva. A veces los padres se preocupan de que se hagan demasiado independientes o de que tengan relaciones sexuales. A menudo se exige que las adolescentes participen más en los trabajos domésticos. Actualmente y cada vez más, sobre todo en las clases acomodadas, los chicos trabajan también en la casa, pero a menudo menos que las chicas. Todavía hay familias, sobre todo en los medios populares, en las que los trabajos domésticos pesan únicamente sobre las mujeres. Y se les imponen estos trabajos a las adolescentes para que se preparen para su futura función de ama de casa. En muchas familias hay todavía un desfase entre el papel moderno reconocido a la mujer en la sociedad y la educación tradicional que continúa impartándose a las hijas.

Así pues, no hay que extrañarse si las investigaciones revelan que las hijas, por término medio, tienen más conflictos con sus padres que los hijos. Mientras que para los hijos los conflictos se refieren a los privilegios particulares del crecimiento (por ejemplo, la posibilidad de conducir un automóvil) o a los aspectos de la vida cotidiana (estudios, comportamiento en casa), para las hijas tienen como objeto aspectos más importantes de la emancipación como el trato con los chicos, las salidas y la hora de volver a casa, fumar, beber y la participación en los trabajos domésticos.

8. La cultura

Las relaciones entre adolescentes ~ padres cambian, como ya hemos visto, con la época histórica y con la cultura. Tomemos el ejemplo del sur de Italia, una región poco industrializada, afectada por el paro y la emigración, en donde persiste una mentalidad más tradicionalista. Indudablemente el sur no es una región homogénea; hay diferencias entre las ciudades y el campo, entre las localidades turísticas y las que siguen aisladas, entre las clases sociales acomodadas y cultivadas y las otras. Pero en conjunto puede decirse que la adolescencia es más difícil en el sur que en el norte. Sobre todo en los pueblos del interior y en las clases pobres, persiste una mentalidad sexista que no pesa solamente sobre las hijas, confinadas a su rol tradicional y celosamente guardadas vírgenes, sino también sobre los hijos, obligados a adaptarse al rol del macho cazador y dominador. Se educa a las hijas para que sean buenas amas de casa al

servicio de los hombres, reprimidas en su afectividad y su sexualidad, encerradas en casa, a menudo se les impide que prosigan algunos estudios después de la escuela obligatoria. Se anima a los muchachos a que ejerzan su poder sobre las mujeres de la familia, a velar por la integridad física y moral de sus hermanas, mientras que ellos buscan aventuras con jóvenes más libres, a las que despreciarán por su libertad y con las que no querrán casarse.

Las jóvenes que continúan estudiando, sobre todo si van a la universidad en ciudades alejadas, tienen más oportunidades de emanciparse, pero sólo lo consiguen a costa de grandes dificultades, de sentimientos de culpabilidad y de rupturas dolorosas con la familia. A menudo se ven obligadas a llevar una doble vida, a comportarse según las tradiciones en la familia y en el pueblo, y libremente cuando salen de él.

Otra dificultad que encuentra el desarrollo de los adolescentes del sur es la ausencia del padre en las familias y los pueblos devastados por la emigración, pueblos de viejos, de mujeres y de niños en que las madres son más a menudo hiperprotectoras y los muchachos han de asumir muy pronto el papel de padre de familia.

9. Jóvenes trabajadores, parados y estudiantes

Las ocupaciones de los jóvenes condicionan también sus relaciones con los padres. El trabajo favorece el proceso de emancipación y reduce a menudo el número y la gravedad de los desacuerdos con los padres. Para las hijas puede ser la ocasión de darse cuenta de su condición de mujer, lo que las lleva a reclamar la paridad con los hijos en la vida familiar (Lutte y Centro 1981). El trabajo presenta estos efectos liberadores no sólo porque permite a los jóvenes adquirir una cierta independencia económica, sino también porque cambian interiormente e incitan a los otros a cambiar sus actitudes hacia ellos: los jóvenes que trabajan se sienten más adultos, tienen más confianza en sí mismos, están más seguros de sí mismos. Sin embargo a veces es el deseo de una mayor autonomía lo que impulsa a los jóvenes a trabajar con preferencia a continuar los estudios.

El paro puede tener efectos distintos según el sexo, porque en algunas familias los padres aceptan más fácilmente la falta de trabajo en las hijas que en los hijos. En algunos casos, esta experiencia aumenta las tensiones y los conflictos con los padres, en otros, al contrario, los disminuye haciendo a los adolescentes más dependientes de sus padres, ya porque éstos los mantienen, ya porque tienen sentimientos de culpabilidad por no hacer nada y ser gravosos a los que trabajan. Esta aparente sumisión oculta muchas veces una agresividad grande que se libera fuera con actos de vandalismo.

Los estudiantes, por último, adquieren más fácilmente los instrumentos cognoscitivos que favorecen la emancipación. Pueden contar más fácilmente con el apoyo de un grupo de amigos para afrontar las dificultades de la conquista de la autonomía, pero deben pagar estos privilegios con una dependencia prolongada, dependencia económica y psíquica que a menudo retrasa el proceso de maduración de la personalidad.

10. Los disminuidos

Los adolescentes disminuidos abordan la adolescencia con una larga historia de relaciones problemáticas con sus padres. Las relaciones con su madre durante la infancia han tenido para ellos una importancia mayor que para los niños llamados «normales» (Mannoni 1964). La madre de un niño disminuido intenta reapropiarse del niño diferente, y por tanto mal hecho, y quiere considerarlo como no nacido. «Su cuerpo no le pertenece, representa una parte del cuerpo materno» (Ammaniti 1983). A menudo persiguen a la madre sentimientos de culpabilidad que la llevan a ser hiperprotectora. El niño también puede sentirse culpable de su defecto o atribuir la responsabilidad de él a su madre, a la vez que se apega a ella de manera morbosa porque representa su única protección contra los peligros exteriores. Así se forma entre estos dos seres una maraña compleja de lazos ambivalentes de amor (manifiesto y consciente) y de odio (rechazado y por tanto inconsciente) que complica notablemente el proceso de emancipación durante la adolescencia.

A menudo el padre se siente excluido de la díada madre-hijo disminuido y delega en su mujer toda su educación aumentando sus ocupaciones y sus intereses fuera de la familia en el trabajo y la amistad. Sus relaciones con el adolescente suelen ser superficiales y formales y frecuentemente se contenta con resolver los problemas prácticos que

encuentra su hijo. Los hermanos y hermanas a su vez se hallan también implicados en los problemas creados por el disminuido, «pueden ser descuidados en favor del hermano disminuido, pueden ser objeto de demandas excesivas para compensar la falta de éxito del disminuido y más tarde pueden sentirse molestos por la presencia del disminuido en la casa y dudar en invitarlo a su casa» (Shakespeare 1975).

El adolescente disminuido debe pues enfrentarse con dificultades más intensas y numerosas para emanciparse de sus padres. A menudo no es capaz de soportar el separarse de ellos y continúa dependiendo de su aprobación y de su apoyo. Sus dificultades no proceden solamente de la relación intensa y prolongada con la madre sino también de los obstáculos mayores que encuentra para establecer con los otros lazos de amistad y de amor, o simplemente para salir de su casa. El proceso de responsabilización del adolescente disminuido a menudo es obstaculizado por sus padres, que prefieren tenerlo en casa a hacerle estudiar o trabajar.

No es raro que el adolescente disminuido, desanimado por tantos obstáculos, renuncie a hacerse independiente o que reaccione ante las dificultades de una manera agresiva. En otros casos, al contrario, sobre todo cuando le apoyan una familia o una comunidad que lo animan a hacerse independiente, consigue aceptarse, hacerse autónomo, buscar una inserción en el mundo del trabajo, establecer lazos de amistad con los otros.

11. La diversidad de las familias

Un estudio atento de la complejidad del mundo real pone de manifiesto la inmensa diversidad de las situaciones familiares y de las relaciones que mantienen con ellas los adolescentes. Citaré algunos ejemplos sacados de biografías.

Hay familias en las que, por diversas razones, falta el padre o la madre. A menudo al ausente se le echa de menos, a veces se le odia, no pocas veces se le idealiza. Para no sentirse inferior a sus compañeras, la hija de una soltera se inventaba un padre que, en sus sueños, hallaba solución a todos sus problemas. En algunas familias hay una abuela, un abuelo u otros parientes cuya presencia puede tener efectos contradictorios en función de su personalidad y del papel que tienen en el sistema familiar. Hay abuelas que continúan dominando a su hijo o a su hija y pretenden imponer a los nietos la educación del pasado. A veces, a falta del padre, es un abuelo el que asume el papel de padre y representa la persona de la que hay que emanciparse durante la adolescencia.

La presencia de hermanos y hermanas, su número, su edad, su personalidad, contribuyen también a diversificar las trayectorias de desarrollo en la familia durante la adolescencia. Las relaciones entre hermanos y hermanas son de muchas clases y complejas: relaciones de amor y de odio, de celos, de rivalidad, de identificación, de protección-dependencia, de dominación-sumisión, de complicidad. Son relaciones que no permanecen estables sino que evolucionan en función de la historia familiar.

Los acontecimientos casuales, excepcionales, complican también el estudio del desarrollo durante la adolescencia. La muerte del padre o de la madre, o de ambos, es un acontecimiento traumático que a menudo provoca cambios dramáticos en la existencia de los adolescentes. Algunos rechazan la muerte, no hablan de ella, no piensan en ella, a veces tienen la impresión de que el padre o madre muerto está de viaje y algún día volverá. Pero los problemas siguen en el inconsciente y se manifiestan con trastornos diversos. Algunos adolescentes tienen sentimientos de culpabilidad hacia el padre o madre desaparecido, a veces sienten resentimiento hacia el superviviente, a quien, en los momentos de conflicto, desearían ver muerto en lugar del otro. Habitualmente el adolescente idealiza al desaparecido y cree que su presencia le habría facilitado la existencia, hasta el punto a veces de sentir resentimiento contra el padre ausente como si fuera responsable de no vivir todavía. En otros casos, se considera culpable a Dios, y este sentimiento puede provocar o acelerar el paso al ateísmo. La desaparición de uno de los padres puede provocar una depresión, llevar al adolescente a aislarse, a mantener fantasmas de suicidio, a ser incapaz de aprovechar los momentos de alegría. Otras veces también este acontecimiento incita al adolescente a asumir el papel del padre desaparecido y marca el comienzo de una nueva fase de la vida. Tampoco es raro que el adolescente busque una compensación al vacío dejado por uno de los padres en el afecto hacia un muchacho o una joven de más edad. Esta experiencia de amor es habitualmente transitoria, aunque pueda repetirse y puede ayudar al adolescente a liberarse de la dependencia emotiva hacia un padre

desaparecido. La ausencia de una persona, a veces, puede resultar más cargada de consecuencias psíquicas que su presencia.

La enfermedad grave de uno de los padres, su divorcio, o el abandono de la familia, pueden provocar reacciones parecidas a las que se observan en caso de muerte: el adolescente se siente abandonado, intenta comprender el sentido de esta experiencia, se pregunta cuáles son sus responsabilidades, puede sentirse culpable.

12. La familia en los proyectos de vida de los adolescentes

Aunque los adolescentes tengan muchas dificultades con sus padres, la mayoría de ellos quieren formar más tarde una familia. A menudo, querrían que fuese diferente de la que ellos han conocido, con unas relaciones más paritarias entre los esposos y entre los padres y los hijos. Son sobre todo los adolescentes que han tenido buenas relaciones con sus padres los que desean fundar una familia. Una investigación de Di Giorgi (1986) revela que los jóvenes conceden mucha importancia, en la relación entre los esposos, al amor, el sexo, la paridad, la confianza, la responsabilidad y la disponibilidad, y en las relaciones entre los padres y los hijos, al respeto, la libertad, la responsabilidad, el diálogo y la sinceridad, pero sin confusión de los roles y sin renunciar a una disciplina exigente y democrática.

Aunque algunas formas de vida en común alternativas a la familia tradicional, que surgieron con el movimiento de protesta de los estudiantes a comienzos de los años setenta, como las comunas, en las que a veces reinaba el amor libre, han desaparecido, todavía existen hoy en día formas de vida en grupo que merecerían un estudio más atento. Pienso, en particular, en las numerosas comunidades, compuestas en su mayor parte de jóvenes, que acogen a los marginados, los toxicómanos, los alcohólicos, los disminuidos. Son unas experiencias de vida insertadas en unos proyectos de sociedad alternativa que a menudo están conectadas con cooperativas de trabajo, lo que permite intentar vivir de modo diferente la cohabitación y el trabajo.

Yo he estudiado la experiencia de familias alternativas del movimiento italiano Capodarco, en donde viven juntas personas disminuidas y marginadas con personas a las que llamamos sanas. (Esta terminología me molesta, porque conozco la inmensa riqueza de sensibilidad y de humanidad de muchos disminuidos y las deficiencias de corazón y de espíritu de muchas personas sanas.) Las experiencias de vida en común del movimiento son diversas: están las «familias abiertas» formadas por una pareja con uno o varios hijos y por personas marginadas, lisiados, niños abandonados. Hay grupos de unas diez personas que se forman a veces en torno a una pareja. Estas experiencias de vida en común son diferentes de las familias tradicionales por muchas razones. Ante todo, porque están unidas entre sí por un movimiento que garantiza una solidaridad económica, asegurando a cada grupo los recursos suficientes. Muchas personas trabajan en las cooperativas del movimiento. Cuando los grupos no están muy alejados los unos de los otros, algunos servicios, como la preparación de la comida del mediodía, son en común, lo que deja tiempo libre para otras actividades, y todavía más porque por el mismo motivo el trabajo en las cooperativas termina a las 14 horas. La solidaridad entre los grupos permite reducir las molestias que caracterizan a las familias ordinarias: cuando un adolescente encuentra graves dificultades en sus relaciones con los otros miembros del grupo, puede trasladarse a otro grupo. El movimiento permite también una comparación continua de los problemas de la vida en común, de los métodos educativos, de las dificultades que surgen, lo que permite mejorar las condiciones de la vida en común.

Además, estas experiencias se hallan dentro de un proyecto de sociedad fundada en la participación y en compartirlo todo, sobre todo con los jóvenes más marginados, en la no violencia, la igualdad, valores antagonistas de los que predominan en nuestra sociedad. El proyecto de sociedad universal, que se manifiesta en la solidaridad con los pueblos del tercer mundo, se materializa en la comunidad local. En efecto, los grupos participan en la vida del barrio o del pueblo en donde están, intervienen en las escuelas, promueven iniciativas de solidaridad con los marginados. Se oponen pues a la tendencia de muchas familias «normales» que se encierran en sí mismas. El carácter innovador de estas nuevas familias se manifiesta también en la renuncia al consumo superfluo, en la sobriedad en las habitaciones y en el mobiliario, la elección del trabajo como servicio y no como un medio de enriquecimiento o de promoción social.

La presencia de jóvenes que han sufrido las experiencias más duras de marginación, como los disminuidos -a quienes se ha reprimido en sus necesidades y en sus derechos a la afectividad, la sexualidad, la autonomía, el trabajo, y que

dentro del grupo han tomado conciencia de su condición y de sus derechos porque ellos también son personas-, hace al grupo más sensible a los mecanismos de opresión que vejan a los adolescentes en muchas familias tradicionales. Los niños crecen en medio de muchas personas -tanto más porque estas experiencias son un centro de atracción para muchos jóvenes- y no están limitados a las únicas relaciones sofocantes con la madre. La madre ya no está encerrada en su papel de madre y de ama de casa, a menudo trabaja, participa en las actividades sociales del grupo y los trabajos domésticos se reparten entre todos los miembros. El medio educativo es pues favorable a los derechos de los hijos, a quienes ya no se considera como un objeto del que son propietarios los padres, sino como personas con sus derechos y sus necesidades, con sus deberes también, ya que cada vez están más asociados, a medida que crecen, a las decisiones y los trabajos de la casa.

Muchos jóvenes sueñan con cambiar a la familia con su sola buena voluntad y la mayor parte de las veces sólo consiguen volver a copiar lo que querrían cambiar. Unas experiencias como las del movimiento Capodarco enseñan que, para cambiar profundamente a la familia, es necesario abrirse a los más marginados en la perspectiva de una sociedad más fraterna.

8 LA ESCUELA

La escuela secundaria es la institución por excelencia de los adolescentes hasta el punto de que en las representaciones comunes, a menudo jóvenes y estudiantes son sinónimos. ¿Qué funciones asigna a la escuela la sociedad? La escuela es un medio de integración social (Bowles y Gintis 1982), un instrumento de supervivencia cultural destinado a mantener los valores, los modos de relaciones entre las personas, la organización típica de una sociedad (Ausubel 1977). Asegura el control sobre muchos adolescentes a los que margina, manteniéndolos alejados de la vida adulta. Debe también transmitir los conocimientos y los instrumentos intelectuales necesarios para mantener y desarrollar la cultura, la ciencia y la tecnología.

En la ideología oficial de los países occidentales, se afirma a menudo que el fin de la escuela es también ofrecer a cada individuo oportunidades iguales de éxito en la vida y procurar el desarrollo integral de la persona en sus aspectos físico, cognoscitivo, emotivo, estético, moral y social.

1. La escuela, institución de la dependencia de los jóvenes

La escuela asegura la dependencia, la marginalidad y el control social de los jóvenes, ante todo porque los separa del mundo de la producción y prolonga su dependencia económica de sus padres. El control social queda asegurado por la asistencia obligatoria durante muchos años, lo que hace que Illich (1970) diga que es el lugar de encarcelamiento de los jóvenes. Además la escuela deja poco lugar a la participación de los jóvenes: la enseñanza es a menudo de tipo autoritario y el estudiante queda reducido al papel de un consumidor pasivo que debe asimilar lo que dice el profesor y reproducirlo fielmente en un examen, que es más una prueba de sumisión social que una evaluación de conocimientos. La organización de la vida escolar y la disciplina están también en manos de los adultos.

De este modo, afirma Illich, la escuela impone a los jóvenes el estatuto de los niños, favorece la inmadurez y la irresponsabilidad, acostumbra a la sumisión, al respeto a las jerarquías, a soportar cosas desagradables. La escuela, continúa Illich, sueña con un modelado totalitario de los estudiantes, porque no se limita a enseñarles las materias, sino que quiere educarlos, orientar su vida. Con su carácter sistemático y organizado, los hace esclavos con más eficacia que la familia, los medios de comunicación de masa y el ejército. La iniciativa personal, la capacidad y la alegría de asumir responsabilidades, de pensar de forma autónoma, de crecer y de hacerse responsable de su crecimiento, son incompatibles con el sistema escolar. La sumisión a la disciplina habitúa al servilismo: el joven que la acepta estará mucho más dispuesto a someterse después a la disciplina del trabajo y no sentirá la tentación de rebelarse contra el orden establecido.

La escuela mantiene la subordinación estableciendo una relación de dominación-sumisión entre los adultos y los jóvenes tanto en la enseñanza como en las relaciones interpersonales. Es probable que la ideología de la subordinación esté también transmitida en el contenido de la enseñanza, en el modo como representa a los jóvenes.

La historia de la juventud no está incluida en los programas de enseñanza, lo que priva a los adolescentes de la posibilidad de darse cuenta de las causas reales de su marginalidad social.

2. La escuela puede ayudar a los jóvenes a hacerse autónomos

De un modo paradójico, la escuela también proporciona a los adolescentes los medios de emanciparse, que pueden encontrar en las relaciones con los profesores, en la adquisición de instrumentos de conocimiento y de ideas sobre muchos temas y sobre todo en sus relaciones con sus compañeros.

En un período en que el adolescente se separa de sus padres sintiendo muchas veces ansiedad y sentimientos de culpabilidad, la identificación con un profesor -muy rara, es cierto- o al menos la amistad o el apoyo que puede ofrecerle, facilita la construcción de la autonomía. Los profesores pueden también ofrecer modelos de

comportamiento adultos a los adolescentes que están renunciando a los de la infancia. Las relaciones entre los profesores y los estudiantes son muy diversas. Muchas investigaciones han mostrado que, en los juicios que dan de sus profesores, los jóvenes tienen en cuenta sus cualidades didácticas y humanas. Muchos están convencidos de que el poder de los profesores hace más difícil la relación con ellos y se muestran descontentos de las estructuras autoritarias de la escuela (Colectivo estudiantil 1977). Las prácticas autoritarias, que están lejos de haber desaparecido, pueden provocar reacciones diversas en los estudiantes: a veces las aceptan, sobre todo las chicas procedentes de la clase media que conceden mucha importancia a la instrucción; otras veces, al contrario, responden a ellas con la agresividad y la hostilidad o con un sabotaje pasivo e incluso dejando la escuela (Ausubel 1977). A menudo los valores enseñados de forma autoritaria no son asimilados. En todo caso, el autoritarismo tiene efectos perjudiciales sobre la cohesión del grupo escolar, provoca una hostilidad que se vuelve hacia los compañeros, hace más difícil la cooperación y la solidaridad. En las escuelas en las que se intenta democratizar las relaciones entre profesores y alumnos dándoles a éstos la posibilidad de participar en las decisiones concernientes a la gestión de la escuela, a los programas, los métodos de enseñanza y la disciplina, se ha observado que los jóvenes se muestran más autónomos y responsables (Ausubel 1977).

La alienación entre los jóvenes y los adultos repercute en las relaciones entre éstos y los profesores. La idea que los profesores tienen de sus estudiantes es con frecuencia poco precisa, lo que se debe al hecho de que no conocen bien los valores y las normas predominantes en el mundo de los jóvenes. Se ven obligados a interpretar el comportamiento de sus estudiantes en función de su propio punto de vista, de los recuerdos de su adolescencia, de las normas de su clase social y de las exigencias de la escuela, lo que tiende a falsear el juicio (Ausubel 1954, Lutte 1964).

Los estudiantes tienen menos dificultades al oponerse a sus profesores que a sus padres, lo que les facilita el aprendizaje de comportamientos independientes. Habitualmente los profesores tienen menos influencia sobre los jóvenes que los padres y los compañeros (Coleman 1961). Lo que no significa que algunos profesores no puedan ejercer una influencia determinante, tanto para bien como para mal, sobre algunos estudiantes. Se establecen entre ellos lazos diversos de amor y odio, de simpatía y antipatía, de atracción y repulsión, de admiración y desprecio. «El profesor - escribe Blos (1941) - que se enfrenta cada día con los jóvenes reacciona ante su comportamiento en función de las luchas que él sostuvo en su adolescencia. Esto pone de manifiesto la sensibilidad del profesor, por el hecho de que se da cuenta de un modo selectivo de los problemas de los adolescentes, por su comprensión inusual de un adolescente y su total incompreensión de otro. Curiosamente siente simpatía por algunos estudiantes y otros lo trastornan de forma irracional, algunos comportamientos le mueven a protegerlos y otros lo irritan de modo desproporcionado, o se siente angustiado e incluso amenazado por ellos. Reacciona, en una medida que rara vez sospecha, en función de sus necesidades y de sus problemas personales.» Pero los estudiantes también proyectan sus problemas personales sobre los profesores, particularmente los que tienen con sus padres. La situación de examen, por ejemplo, provoca con frecuencia una angustia desproporcionada que puede a veces asociarse al miedo al padre juez y castrador. Los profesores pueden provocar -y experimentar- muchas otras emociones. En una investigación efectuada en los Estados Unidos con estudiantes de secundaria, uno de cada seis admitía haber estado enamorado de un profesor (Fleege 1945).

Las relaciones entre profesores y estudiantes son pues ambivalentes: como relaciones de dominación-sumisión, refuerzan la subordinación de los jóvenes, y por otros aspectos, al contrario, favorecen la búsqueda de la autonomía. Se encuentra esta misma ambivalencia en la enseñanza: la instrucción escolar es frecuentemente un aprendizaje de sumisión intelectual, un adoctrinamiento ideológico, pero puede al mismo tiempo permitir a los jóvenes que adquieran los conocimientos y se procuren los instrumentos intelectuales que los ayuden a desprenderse de la evidencia de la situación presente y a considerar otras posibilidades.

Además, la escuela o la universidad, que reúne a muchos jóvenes que sufren los mismos problemas de exclusión, favorecen la formación de grupos, de una subcultura, en donde pueden establecerse lazos de camaradería, de amistad, de amor, que ayudan mucho a los jóvenes a liberarse de la autoridad de los adultos. También en las universidades y en las escuelas nacen los grandes movimientos de protesta de los jóvenes y en los últimos tiempos muchas revoluciones han sido organizadas por los estudiantes, que tenían los instrumentos culturales para comprender la opresión sufrida por el pueblo (Lé-Thán-Khoi 1978).

3. La reproducción de las diferencias de clase en los jóvenes

Según la ideología oficial, la escuela debería proporcionar las mismas posibilidades a todos los jóvenes y ser de este modo un factor de democratización de la sociedad. Ahora bien, todas las investigaciones realizadas sobre este punto en los países occidentales y en los Estados Unidos prueban que, al contrario, la institución refuerza las diferencias de clase. Para convencerse, basta con echar una ojeada a las estadísticas que revelan que los jóvenes procedentes de las clases privilegiadas asisten, en mayor número, a la escuela secundaria y a la universidad, que eligen en mayor número los estudios secundarios que permiten el acceso a la universidad y a unas profesiones privilegiadas, mientras que los jóvenes de las clases populares se inscriben en mayor número en las escuelas profesionales o técnicas. Además, en estas escuelas el número de abandonos escolares es mucho más elevado que en los institutos de bachillerato o en las humanidades (De Lillo y Schizzerotto 1982). La misma universidad no homogeneiza a los jóvenes procedentes de clases sociales diferentes, sino que cumple funciones diferentes según la clase de procedencia (Statera 1977).

¿Cómo explicar este extraño hecho de que la prolongación de la escolaridad dentro de una población aumente, en lugar de disminuirlas, las desigualdades económicas, como pone de manifiesto Passeron (1982)? Los sociólogos son los que han estudiado principalmente este problema, pero los psicólogos podrían hacer un estudio más detenido de sus teorías.

Bourdieu y Passeron (1964, 1970) observan que las desigualdades sociales en el éxito escolar dependen de un conjunto de factores que podrían resumirse en una diferencia de culturas. La cultura de las clases privilegiadas -sus valores, su lenguaje, sus modos de comportarse- es parecida a la cultura escolar, que puede entonces ser mejor asimilada por los estudiantes procedentes de estas clases, que van a la escuela para legitimar lo que ya, en gran parte, han aprendido en su casa. Al contrario, los estudiantes de las clases populares, cuya cultura difiere profundamente de la cultura escolar, deben realizar esfuerzos considerables para asimilarla sometándose a una especie de reeducación. La escuela humilla a menudo profundamente a los estudiantes de las clases desfavorecidas. Los fracasos escolares, las notas bajas, los juicios de los profesores los convencen de que son incapaces de estudiar y de que deben contentarse con un trabajo modesto adaptado a sus capacidades (Lutte y Centro 1981).

Illich (1970) también ha notado que los alumnos que no tienen éxito en la escuela están convencidos de su inferioridad personal con respecto a los otros. Se sienten culpables. Pierden el respeto a sí mismos. Aceptan más fácilmente sin rebelarse la explotación y la opresión que deriva de su posición social. Incluso llegan a persuadirse de que han elegido libremente el abandonar los estudios (Lutte y Centro 1981). La escuela refuerza pues las desigualdades iniciales en la medida en que las consagra en los resultados escolares que se convierten en una evaluación de la persona misma, de su inteligencia, de sus capacidades (Bourdieu y Passeron 1974). Bernstein (1970) ha mostrado que en esta discriminación entre las clases sociales el lenguaje tiene un papel esencial.

Baudelot y Establet (1971) ponen de manifiesto otro mecanismo de selección: la calidad diferente de la enseñanza impartida en las escuelas profesionales comparadas con las escuelas que preparan para la universidad. La orientación entre ambos tipos de escuela está determinada por la procedencia social y manifiesta también el antagonismo entre las clases sociales.

Millot (1982) afronta el problema desde otro punto de vista, observando que, para impedir que la democratización de la escuela se convierta en democratización de la sociedad, salvando las apariencias de la movilidad social, las clases dominantes recurren principalmente a dos medios: elevan progresivamente el nivel de instrucción requerido para ejercer una profesión, y por otra parte proceden a una sectorialización de la enseñanza entre establecimientos de calidad diferente, como las universidades y los altos estudios en Francia o como las universidades de calidad diferente que proyectaba el gobierno Chirac y que tuvo que retirar ante el imponente movimiento de los estudiantes que no lo querían.

Dos sociólogos de los Estados Unidos, Bowles y Gintis (1982), afirman que, en los países de capitalismo avanzado, la instrucción no reproduce solamente las desigualdades sociales sino que reprime el desarrollo de la personalidad. Consigue, además, insertar a los jóvenes en la sociedad y formar buenos ciudadanos que no atacan el orden

establecido, y trabajadores para todos los niveles de la jerarquía de la producción. Según dichos autores, la escuela consigue estos efectos gracias sobre todo a las relaciones sociales de la instrucción más que al contenido de la enseñanza. El sistema escolar, en efecto, está minuciosamente graduado en una jerarquía de autoridad y control. La competición y no la cooperación rigen las relaciones entre los participantes. En la escuela, por último, como en el mundo del trabajo, se sanciona el éxito con recompensas externas, las notas o el salario.

En Europa y en los Estados Unidos, el acceso a los estudios universitarios se hace cada vez más difícil para los jóvenes de las clases obrera y media inferior (Forstenzer 1979, Bowles y Gintis 1982): las matrículas escolares y el coste de los libros aumentan, y en muchos países se limita el número de estudiantes que pueden matricularse en las diferentes facultades, lo que se traduce en una selección a favor de las clases privilegiadas. Se advierte también la tendencia a reforzar la función de preparación para el ejercicio de una profesión, a desarrollar más las capacidades técnicas que el espíritu crítico, a conceder menos importancia a las materias humanísticas como la historia, la filosofía, la sociología, que permiten reflexionar de modo crítico sobre la sociedad. Se observa, en esta perspectiva, la tendencia a unir la universidad al mundo del trabajo, cosa que sólo puede provocar una limitación del número de estudiantes. Según Forstenzer, estas medidas forman parte de un programa político y económico, que se ha preparado después de las protestas estudiantiles del 68, con el objeto de prevenir las rebeliones de jóvenes y de restablecer la universidad en su función de preparación y reproducción de las elites sociales. Las subvenciones para las universidades disminuyen, las reducciones de los gastos sociales, justificadas en nombre de la austeridad impuesta por la crisis económica, restringen las posibilidades de ayudar a los estudiantes menos ricos. Además, la disminución de las plazas de profesores en la enseñanza secundaria puede interpretarse como un intento de orientar a los estudiantes hacia las facultades técnicas y no humanistas.

La extensión de la escolaridad había despertado la esperanza de una democratización, o al menos de una movilidad social fundada en la meritocracia. El fracaso de estas esperanzas permite darse cuenta de que no es posible realizar una democratización real de la escuela sin una democratización de la sociedad haciendo prevalecer los derechos de la persona sobre los derechos de la propiedad también en el mundo del trabajo (Bowles y Gintis 1982).

4. La escuela refuerza las diferencias sociales entre los sexos

La función de la escuela en la reproducción de las diferencias sociales entre los sexos se revela ya en las estadísticas que muestran una diversa repartición de los chicos y las chicas en las diferentes escuelas y facultades universitarias: los chicos son más numerosos en las escuelas y facultades de tipo técnico, las chicas en la enseñanza que prepara para las profesiones sociales o educativas.

Los mecanismos psicológicos complejos de esta distinción entre los sexos ya actúan en la escuela obligatoria. Lo que sucede en la escuela de adolescentes no ha sido muy estudiado y, para tratar de ello, me inspiraré en el estudio de las investigaciones presentado por Berkovitz (1979) que completaré con otros estudios. El autor insiste sobre la influencia que tiene en la misma escuela el grupo de los pares, podríamos decir la subcultura adolescente, que impone definiciones artificiales y estereotipadas de los roles masculinos y femeninos. En los Estados Unidos, la influencia de estos estereotipos se manifiesta en un hecho curioso: el éxito escolar de las adolescentes es netamente inferior a sus capacidades. Berkovitz propone diversas explicaciones de este hecho: la no aceptación de las chicas que obtienen resultados escolares brillantes en los grupos de chicos; la convicción de algunos padres de que una chica demasiado inteligente aleja el interés sexual de los chicos; la atracción que ejerce sobre un cierto número de adolescentes el papel de madre y de esposa. Pierce (citado por Berkovitz) ha realizado una investigación que muestra que, después de la escuela obligatoria, muchas adolescentes orientan sus deseos de éxito no a los estudios sino hacia las relaciones sociales y el matrimonio.

Sobre todo en las matemáticas y las materias científicas, las chicas, por término medio, tienen menos éxito que los chicos. Sin recurrir, como hacen algunos autores freudianos, a las diferencias anatomobiológicas entre los sexos o a sus vicisitudes psicosexuales para explicar estas diferencias, parece suficiente apelar a la diferencia de lo que de ellas se espera culturalmente. Tobies (citado por Berkovitz) sugiere también que los juguetes que se dan a los niños facilitan el desarrollo de la visualización espacial, capacidad importante para el éxito en las materias técnicas. Que la

repulsión de muchas adolescentes hacia las matemáticas no es natural sino cultural está probado con experimentos que consiguen librarlas de esta actitud.

¿Cuál es el papel de los profesores en esta reproducción de los roles sociosexuales? Los hay todavía que tienen ideas tradicionales y animan a los chicos a ser independientes y agresivos y a las chicas sumisas y dulces. Otros profesan ideas de paridad pero pueden contradecir su mensaje verbal con su comportamiento, desaprobando más, por ejemplo, la agresividad de las adolescentes o mostrándose sensibles a su belleza. La influencia de la percepción de los profesores sobre el rendimiento y el comportamiento de los estudiantes ha sido muy estudiada desde la famosa investigación de Rosenthal y de Jacobson (1968) sobre el «efecto Pigmalión»: estos autores habían atribuido de forma arbitraria un nivel intelectual a unos estudiantes y se les habían dado a conocer a sus profesores, quienes después habían obtenido de sus estudiantes un rendimiento escolar proporcionado al de su nivel intelectual presumido. Del mismo modo, se ha probado que la percepción que los profesores tienen de la apariencia física, de la clase social, de la raza y del sexo de sus alumnos influye sobre el modo como los tratan: tienden, por ejemplo, a aprobar más a las adolescentes y a valorizarlas más.

Las discriminaciones entre chicos y chicas también se transmiten de modo insidioso en los libros escolares. Frazier y Sadker (1973) afirman que se encuentran más en los manuales de secundaria que en los de primaria. «Si un estudiante, basándose en los libros escolares, tuviese que contar la vida en América, debería llegar a la conclusión de que había pocas mujeres.» En estos libros se presenta a menudo a los hombres como trabajadores y padres, mientras que las mujeres son amas de casa o trabajan. Las profesiones que ejercen más frecuentemente son las de maestras, secretarias o enfermeras. Se presenta a los muchachos como valientes, activos, amantes del riesgo y llenos de recursos, ya las chicas como débiles y pasivas (Berkovitz 1979).

Pero la escuela puede también proporcionar a las adolescentes instrumentos que les permitan desear y buscar la paridad con los chicos: el hecho de que puedan apropiarse de unos conocimientos que, durante siglos, han estado reservados a los hombres, y la posibilidad de ejercer más tarde un trabajo, son ocasiones importantes para que puedan darse cuenta de su condición y decidir cambiarla. Las jóvenes que estudian, igual que las que trabajan, se resignan menos fácilmente al rol tradicional de la mujer. También los estudiantes, con más frecuencia que los jóvenes que trabajan, están a favor de la paridad entre los sexos, no sólo a causa de su formación cultural, sino también porque están más en contacto con las adolescentes, discuten con ellas y éstas les contradicen. Pero su comportamiento desmiente con facilidad sus palabras.

9 EL TRABAJO Y EL PARO

El trabajo, las relaciones de producción en la sociedad, han dado origen al nacimiento y la evolución de la juventud, como ya hemos visto en nuestro recorrido histórico. En este capítulo, nos dedicaremos sobre todo a examinar lo que representa el trabajo y el no trabajo en la vida y en el desarrollo de los jóvenes, prestando particular atención a los que entran precozmente en el mundo del trabajo, desde el comienzo de su adolescencia.

1. Importancia del trabajo en la existencia humana

En nuestra cultura, muchas personas dedican una cantidad importante de su tiempo al trabajo. No es raro pues que el trabajo ejerza una influencia notable sobre la existencia y el desarrollo de los jóvenes. En primer lugar, es él el que determina el estatuto socioeconómico del trabajador, la clase social a la que pertenece y, por tanto, sus posibilidades concretas de existencia y desarrollo. Contribuye de modo notable a la formación de la identidad personal y social. Da la ocasión de socializarse y de conocer tipos de relaciones diversas con los otros: de sumisión a los jefes, de solidaridad o de competición con los colegas. Puede permitir el desarrollo de capacidades sociales y profesionales. Une a la realidad, afirmaba Freud. Estructura el tiempo diario, lo llena a menudo de forma compulsiva. Es un poderoso medio de control social.

El trabajo presenta también muchos aspectos negativos que derivan del tipo de actividad realizada y de las circunstancias en que se realiza. Cuando la tarea que hay que realizar es solamente un fragmento no significativo de una producción cuya finalidad es extraña al trabajador, se convierte en una fuente de alienación, de estrés, de hastío, de muchos problemas psíquicos y puede llegar incluso a comprometer la salud mental y física. Con frecuencia es un obstáculo para el desarrollo de los intereses, las capacidades, la personalidad.

Uno puede querer trabajar por motivos diversos, para satisfacer muchas necesidades o deseos. El trabajo es un medio de subsistencia, pero, fuera de los casos de lucha por la supervivencia, son otros motivos psicológicos los que hacen buscarlo: el deseo de independencia, el querer salir de una condición de exclusión, formarse una identidad, ser considerado, respetado, poder casarse, ocupar el tiempo, tener un objetivo en la vida, etc.

2. La socialización en el trabajo

El proceso psíquico que permite entrar en el mundo del trabajo es una evolución compleja que empieza en la primera infancia. Algunos psicólogos han intentado distinguir estadios en este desarrollo. Super (1957), por ejemplo, propone el esquema siguiente: estadio del crecimiento, desde el comienzo de la vida hasta los 14 años; estadio de la exploración, correspondiente a la adolescencia de 15 a 25 años; de estabilización y progreso, de los 25 a los 45 años; de mantenimiento, de los 45 a los 65 años y de retirada después de los 65 años. Pero las trayectorias evolutivas, sobre todo si se consideran las de las mujeres, son mucho más diversas, sobre todo en un período de reestructuración económica como el nuestro, en el que cada vez es más difícil encontrar trabajo.

Las múltiples experiencias realizadas en casa, en la escuela, en los grupos de los compañeros, etc. tienen influencia sobre el trabajo futuro porque condicionan el desarrollo de las capacidades, los intereses, las informaciones, las esperanzas, las maneras de comportarse, las relaciones con los otros, en particular con los que detentan el poder, que caracterizan al joven en el momento en que entra en el mercado del trabajo. La escuela, en particular, tiene un papel importante en la formación de la personalidad del trabajador, ya que permite a los jóvenes adquirir unas características básicas como la capacidad de concentrarse en una tarea, de someterse a la autoridad (Sarchielli 1978), de soportar sin protestas ocupaciones fastidiosas (Illich 1970).

La adolescencia es una etapa importante en esta evolución porque, desde el final de la escuela obligatoria, los jóvenes deben elegir un trabajo o una escuela que permite ejercer ciertas profesiones. Las escuelas secundarias, sobre todo si

imparten una enseñanza profesional o técnica, transmiten unos conocimientos profesionales y unos modelos culturales y normativos típicos de un sector de la producción (Sarchielli 1978). Muchos adolescentes quieren insertarse en la sociedad adulta y esta inserción depende sobre todo del trabajo. El paro masivo que reina en nuestros países industrializados y que afecta sobre todo a los jóvenes, hace más difícil esta inserción y la mayoría de jóvenes no puede elegir el trabajo que más le agrada. La mística de la orientación profesional como ayuda para elegir la profesión más adaptada a los intereses, las capacidades, la personalidad de cada uno, sólo es válida para una pequeña minoría de jóvenes privilegiados. La masa se ve obligada a sufrir la dura ley del mercado.

La entrada en el mundo del trabajo provoca una ruptura en la existencia del adolescente, que pasa de un medio en buena parte dominado por los camaradas de su edad a otro controlado por los adultos y cuyos hábitos no le son familiares. Debe aprender a insertarse en un grupo en el que habitualmente no reina la regla de la solidaridad, como en la familia o en las bandas de jóvenes, en el que las normas de conducta son a menudo diferentes de las que él conoce. Según Sarchielli (1978), el período de iniciación al trabajo es crítico porque constituye una fase de transición que requiere una reestructuración cognoscitiva y una sumisión a los juicios de otras personas. Generalmente, el joven se pregunta si será capaz de realizar las tareas que se le confían y sigue las indicaciones de los otros para salir de este estado de incertidumbre y malestar. La entrada en el mundo del trabajo lleva también al joven a construirse una nueva identidad, una representación de sí mismo que tiene en cuenta lo que los otros le piden, la situación normativa y las características tecnológicas de la empresa de la que forma parte. Debe adaptarse a las exigencias del trabajo, someterse a los jefes, cambiar su estilo de vida.

Habitualmente, el comienzo del trabajo se caracteriza por unos intentos más o menos numerosos, y actualmente cada vez más, por una combinación de períodos más o menos largos de ocupación y de paro.

3. Experiencias de trabajo de los jóvenes

Las experiencias laborales de los jóvenes son muy diferentes las unas de las otras y no es posible considerarlas todas. Me contentaré con describir las experiencias de los jóvenes trabajadores manuales y la típica de nuestra época de los jóvenes que intentan desenvolverse al margen del mercado oficial del trabajo. Aludiré también al trabajo a menudo transitorio de los estudiantes y a la alternativa presentada por las cooperativas de trabajo.

Los jóvenes trabajadores manuales, los que proceden de las clases más desfavorecidas y comienzan a trabajar inmediatamente después de la escolaridad obligatoria, y en algunos países europeos como Italia mucho antes, se ven obligados a buscar un trabajo por motivos de supervivencia. Como no tienen ninguna formación profesional, han de aceptar trabajos sin ninguna calificación y mal pagados, muchas veces fastidiosos. Se advierte en estos jóvenes con frecuencia un mecanismo de defensa que les permite soportar un trabajo frustrante: se dan cuenta de los aspectos negativos de su empleo pero se declaran contentos con él por razones extrínsecas al trabajo, porque les procura una cierta independencia de la familia, dinero para sus diversiones y a veces la posibilidad de establecer lazos de amistad con otros jóvenes. Estos jóvenes trabajadores se dan cuenta habitualmente de que son diferentes de los otros jóvenes, particularmente de los estudiantes. «Es una diversidad que nace sobre todo de la importancia del trabajo en el proceso de formación de la identidad personal, los tiempos del trabajo que miden el ciclo de la vida, los ritmos del trabajo que regulan los ritmos del tiempo diario, las fatigas del trabajo que condicionan las aspiraciones y los intereses» (Lurte y otros autores 1984).

Algunos psicólogos han intentado describir la personalidad, por lo demás poco estudiada, de estos jóvenes trabajadores. Sarchielli afirma que viven al margen de la sociedad y que su personalidad está marcada por la exclusión que sufren. Se limitan al presente concreto y el desarrollo de su imaginación está bloqueado. Aceptan lo existente sin poder concebirlo de modo diferente. El hecho de estar confinados en el presente y las condiciones muy duras del trabajo les producen un malestar indefinido que controlan fácilmente gracias a las propuestas de consumo.

Pero es Giuliano (Lurte y otros autores 1984) el que nos proporciona, basándose en una investigación efectuada en Italia, el análisis más detallado de la personalidad de estos jóvenes trabajadores. Su condición «es la ilustración ejemplar del funcionamiento de los mecanismos de la reproducción social, y en este caso de un ciclo perverso de

privación. El trabajo precoz, de bajo nivel de calificación, acaba por debilitar inexorablemente sus recursos físicos y psíquicos, y esto lleva consigo una privación drástica de los intereses.

»El tiempo del trabajo domina su vida cotidiana y no pueden invertir el tiempo libre en actividades de formación o conocimiento porque han de consumirlo totalmente en la reproducción de la fuerza de trabajo. La única actividad que absorbe la mayor parte del tiempo libre es la elección de una pareja con vistas a formarse lo más pronto posible una nueva familia. El horizonte temporal en el que se inscribe este proyecto queda limitado a dicho acontecimiento.

»De ello resulta una formación de la identidad muy condicionada por los particularismos familiares, que tiene como consecuencia una privación social, es decir una escasa integración en la colectividad más amplia, una dificultad en reconocerse como miembros de la sociedad. El grupo de los compañeros refuerza esta socialización particularista en un segmento de la sociedad. Se trata por otra parte de un grupo muy inestable, cuya finalidad principal, que es encontrar una novia, lleva en sí misma el germen de su disolución cuando llega el matrimonio...

»La realidad social, más allá del medio familiar y local, para ellos es incognoscible y frecuentemente le atribuyen un sentido recurriendo a los lugares comunes ... Se trata de una privación cultural, no sólo porque han adquirido pocos conocimientos, por haber interrumpido precozmente el ciclo escolar, sino sobre todo porque han adquirido una "ideología endeble", sin mucho contenido ni instrumentos críticos, que paraliza cualquier acción colectiva porque se caracteriza por una especie de "fatalidad de la derrota"».

Los estudiantes. Las experiencias de trabajo de los estudiantes son muy diferentes de las de los jóvenes trabajadores manuales. Trabajan generalmente durante el verano sobre todo para procurarse dinero para sus gastos, y en menor medida para ayudar a la familia, tener experiencias nuevas, ser mejor considerados por los padres y por sí mismos y ponerse a prueba en una situación menos protegida que la de la escuela. Consideran a menudo esta actividad como un juego que puede abandonarse cuando resulta enojoso.

También hay estudiantes universitarios que trabajan para pagarse los estudios. En este caso, el trabajo tiene un valor puramente instrumental y raramente les procura gratificaciones intrínsecas (Carlini 1983, Lutte y otros autores 1984).

Las cooperativas de trabajo. Otra experiencia significativa, más o menos extendida en los países europeos, es la de las cooperativas de trabajo, que atraen a muchos jóvenes que salen de la escuela secundaria o de la universidad. A menudo estos jóvenes se agrupan no sólo para encontrar una ocupación que les permita vivir, sino también para trabajar de modo diferente, sin jefes y sin la división tradicional de las tareas y las funciones (Venni y Sanso 1981). Sin embargo no es fácil realizar estos ideales ya porque el mercado impone un cierto tipo de producción y rendimiento, ya porque es difícil establecer unas relaciones humanas diferentes, renunciar a pensar sólo en el propio interés.

Experiencias nuevas. La evolución del sistema de producción, la dificultad, incluso la imposibilidad, de encontrar un trabajo en el que sea posible realizarse, ha provocado un aumento de los estilos de vida en los que el trabajo ya no constituye uno de los objetivos más importantes. Se han descrito experiencias de esta clase en diferentes países europeos, entre otros Francia (Rousselet 1978, Galland y Louis 1978) e Italia (Altieri 1983, Sarchielli 1984). Algunos eligen vivir en la calle vendiendo objetos. Otros intentan organizar lugares de reunión en donde puede consumirse algo. Hay otros que intentan ganar lo necesario para vivir explotando sus capacidades artísticas o artesanales. Se trata a menudo de jóvenes que trabajan solamente por necesidades económicas, para ser autónomos, pero sin ninguna ambición de hacer carrera o de adquirir un prestigio social o un poder económico.

4. ¿Han renunciado los jóvenes al mito del trabajo?

Hacia finales de los años setenta autores como Rousselet (1978), Galland y Louis (1978), Girardi (1980), Armeni y Piva (1980), Accornero (1980), llamaron la atención sobre el hecho de que el trabajo estaba perdiendo su centralismo en la existencia humana. Girardi, por ejemplo, describía a los jóvenes obreros de la Fiat y de otras fábricas de Turín, que estaban cada vez menos dispuestos a sacrificar su vida en aras del trabajo y que preferían realizarse en el tiempo

libre y en las relaciones interpersonales... Otras experiencias ponían de manifiesto tendencias parecidas, 10 que ha llevado a algunos a concluir, de forma precipitada, que los jóvenes contemporáneos habían renunciado a la ideología o a la ética del trabajo. Pero la situación es mucho más compleja y podrían distinguirse al menos cuatro categorías de jóvenes: aquellos para quienes el trabajo sigue siendo el valor central de la existencia; aquellos para quienes representa un valor importante pero no exclusivo; los que 10 consideran como un mal inevitable, y, por último, los que 10 rechazan completamente.

El trabajo como valor central de la existencia. Hay todavía muchos jóvenes para quienes el trabajo es el valor central de la existencia y el parámetro esencial en la definición de la identidad. Están, por una parte, los que se sitúan al margen del mercado del trabajo y de la sociedad y para quienes la falta de trabajo refuerza una exclusión anterior. Se trata especialmente de chicas, de disminuidos y de emigrados, que pueden manifestar un ansia loca de trabajar y están dispuestos a aceptar cualquier ocupación (Galland y Louis 1978).

En una investigación efectuada con jóvenes trabajadores manuales de Roma, comprobamos que una tercera parte de ellos, sobre todo los parados, los jóvenes y los que no tenían más que una ocupación precaria, consideraban el trabajo como el valor más importante de la existencia. Se trata de jóvenes sin calificación profesional y dispuestos a aceptar cualquier empleo, a riesgo de cambiarlo a menudo para mejorar su condición.

La misma valoración del trabajo se encuentra en los jóvenes de regiones industriales que han interiorizado la moral tradicional del trabajo y buscan una ocupación que corresponda a su calificación (Galland y Louis 1978). Es probable también que un cierto número de estudiantes, sobre todo los que están convencidos de tener buenas probabilidades de ejercer una profesión calificada, consideren todavía el trabajo como el objetivo principal de la existencia que permite realizarse y afirmarse en la sociedad.

El trabajo como valor importante entre otros. Encontramos de nuevo en esta categoría a jóvenes muy diferentes los unos de los otros. Están, por una parte, los jóvenes diplomados de la escuela secundaria o de la universidad, que se hallan en paro o realizan un trabajo por debajo de sus capacidades y que rechazan los trabajos alternativos y todas las formas de trabajo precario o clandestino, que consideran el trabajo como una actividad en la que quieren realizarse, pero no la única. Están dispuestos a aceptar las obligaciones y la disciplina de la actividad profesional (Lutte y otros autores 1984).

Podría suponerse que esta actitud es la más extendida entre los jóvenes de hoy, ya que se encuentra en los que son miembros de cooperativas y en la mayor parte de los jóvenes trabajadores manuales y de los estudiantes (Lutte y Centro 1981, Carlini 1983).

El trabajo como mal inevitable. Muchos autores han descrito la representación del trabajo no como un fin sino solamente como un medio o como un mal inevitable. Los jóvenes de la investigación de Sarchielli (1984) describen su trabajo como fastidio, pena, monotonía. Las mujeres en particular viven el trabajo como traumático porque reproduce las discriminaciones entre los sexos que creían ya desaparecidas. Estos jóvenes están convencidos de pertenecer a un grupo social minoritario opuesto al de los trabajadores estables, porque rechazan la integración social fundada en la división forzosa del trabajo. Esta actitud probablemente es el resultado de la imposibilidad de encontrar el trabajo ideal, que sea autónomo y permite la realización personal y la definición de la identidad también en otros tiempos de la existencia.

La pérdida del sentido del trabajo se encuentra también en jóvenes de la clase media que han adquirido una formación profesional inadecuada y en los jóvenes escolarizados de la clase obrera que ven bloqueadas sus posibilidades de inserción en el mundo del trabajo y de promoción social. Su tiempo está fraccionado en períodos muy distintos, unos molestos y sin valor cuya finalidad es solamente procurarse unos ingresos, y los otros destinados a la realización personal fuera del trabajo. Toda la existencia de estos jóvenes está pues estructurada por un proyecto extraprofesional. Esta rediscusión del trabajo tiene como corolario un reexamen del consumo y del valor del salario. Cuando la relación con el dinero ya no es de acumulación, la restricción de los ingresos es más soportable y defenderse del tiempo perdido en el trabajo puede ser la exigencia más clara (Louis y Galland 1978).

Con matices diversos, muchos investigadores han descrito esta nueva representación del trabajo. No obstante, no está claro si se debe a un deseo de cambiar la sociedad o si es solamente adaptarse a la evolución de las sociedades occidentales caracterizadas por un doble mercado, uno cada vez más restringido de trabajos seguros e interesantes y el otro, para la masa, de trabajos fastidiosos, precarios y mal pagados.

El rechazo del trabajo. Lo que distingue a esta última categoría de la anterior es probablemente la oportunidad de encontrar ingresos independientes del trabajo, como los subsidios del paro o la contribución económica de los padres. Hay jóvenes que programan, entre el final de la escuela secundaria y el comienzo del servicio militar, un período largo de vacaciones. Otros rechazan un trabajo que no esté a la altura de su titulación escolar o esté mal pagado. El rechazo del trabajo, en la acepción común del término, se encuentra también en los «desviados», los «delincuentes», los jóvenes que viven de la prostitución. La ideología tradicional, tanto si es cristiana como liberal o marxista, nos ha habituado a considerar como desviados de la normalidad a los que se niegan a trabajar. Testigo de ello es una vasta literatura psicológica sobre los parados crónicos y las medidas que deben tomarse para introducirlos en el trabajo.

Ferrarotti (1979) hace observar que es posible que un número cada vez mayor de jóvenes se conviertan en un grupo estructuralmente desocupado e inocuapable a causa de los efectos negativos de un paro prolongado. Muneme (1983) también es de la opinión de que un paro de larga duración favorece la formación de actitudes que hacen a los jóvenes inaceptables por los empresarios.

5. El paro

Las definiciones del paro son muchas y diversas. Garraty (1978) considera como paradas a «las personas capaces de trabajar, que desean un salario, pero que permanecen inactivas en contra de su voluntad». Las definiciones oficiales nunca comprenden a la totalidad de los parados, ya que habitualmente excluyen a las amas de casa, los estudiantes, los jóvenes que buscan un primer empleo y las personas que no buscan trabajo, categorías que Casson (1979), al contrario, hace entrar en una investigación sobre el paro de los jóvenes. Las percepciones sociales y personales pueden ser diferentes de las definiciones oficiales. Hay jóvenes que buscan trabajo y no se consideran como parados porque les parece que esta definición niega su deseo de trabajar (Galland y Louis 1978). Hay estudiantes de la escuela secundaria y de la universidad que, al contrario, se definen como parados porque no poseen los medios económicos para ser independientes. También hay amas de casa y jóvenes cuyo trabajo no corresponde a sus capacidades y que se sienten parados. La definición de Casson se basa pues en las vivencias de los jóvenes.

Desde hace unos veinte años se está desarrollando en Europa y en los Estados Unidos un paro en masa que afecta particularmente a los jóvenes. Se han elaborado muchas teorías para explicar este fenómeno (Mouriaux 1972, Michon 1975, Melvyn 1977, Chambers 1978, Casson 1979, Frey 1980, Capecchi 1983).

Algunas lo atribuyen a las características de los jóvenes, a sus capacidades y sus actitudes: falta de experiencia, inestabilidad, rechazo de los trabajos manuales, etc. Otras acusan el aumento de la oferta de trabajo debida a factores demográficos y al aumento de las mujeres y de los jóvenes que buscan trabajo. Otros hacen responsables a las leyes que protegen a los jóvenes y, por consiguiente, incitan a los empresarios a no contratarlos. Para otros todavía hay que buscar la razón fundamental en la evolución del sistema productivo basado en una automatización cada vez mayor que tiene como efecto irreversible la expulsión de un número cada vez mayor de personas del mundo del trabajo. Michon ha propuesto una explicación global basada sobre la marginalidad de los jóvenes, que se manifiesta no sólo en el paro sino también en el trabajo. En efecto, la abundancia de mano de obra juvenil permite un ajuste casi instantáneo a las necesidades de la actividad económica. Los despidos dan la posibilidad a los empresarios de elegir los trabajadores más eficientes y de ponerlos en los puestos en que rinden más. El trabajo y el paro de los jóvenes están pues en función de un sistema económico fundado en el beneficio y en los derechos de la propiedad.

6. Factores y circunstancias que influyen sobre la vivencia del paro

Los estudios sobre el paro se han multiplicado en los dos períodos históricos castigados por este azote social: la gran depresión de los años treinta y la reestructuración económica que se está produciendo desde los años setenta. Estos

estudios han permitido comprobar que la vivencia del paro es un fenómeno psíquico complejo influido por muchos factores. Los señalo rápidamente.

1) Época histórica: parece que las consecuencias del paro, de forma general, sean menos negativas actualmente que en los años treinta, porque la ayuda económica hace menos penosa esta situación (Garraty 1978).

2) Características del acontecimiento: el paro es menos soportable cuando es individual, no previsto y de larga duración (Swinburne 1981). Algunos autores afirman que la experiencia vivida del paro varía en función de su duración. Por ejemplo, Ferrarotti (1979) distingue tres fases en esta evolución: en la primera el joven se siente responsable de su inactividad; en un segundo tiempo, considera que es la sociedad la que impide a los jóvenes encontrar una ocupación, en contradicción con todo lo que se le ha enseñado sobre las virtudes del trabajo. Después se rebela contra la sociedad y las instituciones, y más tarde se repliega en sí mismo. Este esquema explica la evolución de ciertos jóvenes, pero no puede considerarse como universal. También en el caso del paro las trayectorias del desarrollo son muy diversas.

3) Características del medio social: los valores, las actitudes del medio social pueden ejercer una influencia notable sobre la vivencia del paro. En las regiones todavía dominadas por la ética obrera tradicional del trabajo, los jóvenes pueden vivir el paro con vergüenza y sentimientos de culpabilidad (Galland y Louis 1978). Las reacciones de las familias son variadas, a veces ambivalentes: hay reacciones de acogida, refugio, protección, apoyo, que hacen menos penoso el paro, pero también reacción de rechazo o desaprobación que lo hacen insostenible. El apoyo de los amigos que aceptan al joven por lo que es y no por lo que hace, disminuye los efectos negativos de la falta de trabajo sobre la salud psíquica y física.

4) Características del parado: muchas características personales pueden influir sobre la vivencia del paro, en particular la concepción que se tenga del trabajo y las actitudes respecto a él. Según Galland y Louis (1978), las reacciones de los jóvenes no dependen del paro en sí, sino más bien de sus actitudes hacia el trabajo y de los proyectos de vida que tengan. En efecto, las reacciones negativas son más frecuentes en los que dan mucha importancia al trabajo, en los que están más motivados para buscarlo y más seguros de encontrarlo, en los que creen tener derecho a un buen trabajo y en los que obtienen de él una mayor satisfacción (Swinburne 1978, De Polo 1985, Feather 1983, Derber 1978, Hilpert 1982).

Sentirse responsable del paro aumenta el desasosiego. Se ha notado también una reacción circular entre la utilización del tiempo y la vivencia del no trabajo: el hecho de ocuparse en actividades alternativas disminuye los efectos negativos, pero la depresión que a menudo va unida al paro puede conducir a la inactividad (Brenner 1983). Acontecimientos excepcionales como la muerte de uno de los padres pueden agravar todavía más los efectos negativos.

El sexo no tiene una influencia constante. Algunas investigaciones encuentran que las mujeres, sobre todo si están casadas, sufren menos a causa del paro porque pueden identificarse con el papel de ama de casa y el trabajo doméstico les permite estructurar mejor el tiempo diario. Es posible que, al principio, muchas adolescentes afronten mejor la situación, pero después se sienten desorientadas e inadaptadas porque ya no pueden reunirse con sus amigos, comprarse vestidos, vivir su vida (Milham 1978). Además, las jóvenes que ven en su trabajo el único medio de salir de la exclusión social, viven mal esta situación.

Los efectos de esta situación son también -destructores para los que tienen la responsabilidad de una familia. La clase social y el grado de instrucción tienen también su importancia. Habitualmente, los jóvenes de las clases privilegiadas tienen más recursos para afrontarlo y la deterioración provocada por el paro para ellos es más lenta.

7. Las consecuencias del paro

Las consecuencias del paro son muy variadas y en su conjunto muy negativas. Mencionaré de modo sistemático las consecuencias observadas por numerosas investigaciones sobre este tema ¹: el carácter general del discurso no debe

hacer perder de vista que todos los individuos no sufren los mismos malestares y que su intensidad varía también de una persona a otra.

El paro puede ser un acontecimiento traumático que produce consecuencias negativas sobre el que lo sufre, sobre su salud mental y física, el empleo del tiempo, los proyectos de futuro, las relaciones con los otros. Requiere la adaptación a un nuevo papel que hace difícil el desfase entre la situación real y las aspiraciones del individuo. Las dificultades no proceden tanto de la falta misma de trabajo como de la privación de las ventajas que van unidas a él en nuestra cultura, como los recursos económicos, las relaciones sociales, la identidad, el empleo del tiempo.

El paro obliga a menudo a redefinir la propia identidad en el sentido de una devaluación y de una visión negativa de sí mismo. Los parados pueden albergar toda una serie de sentimientos negativos: desprecio, falta de confianza y de estimación propia, sentimiento de inadaptación, de inutilidad, de derrota, dudas sobre su identidad, impresión de ser mal visto por los otros. Hay jóvenes parados que se sienten culpables de su situación y que tienen tanta vergüenza que se esconden en su casa para evitar las miradas de los otros.

El hecho de no encontrar trabajo o de perderlo a veces va unido a trastornos emotivos como la depresión, el estrés, la tensión, la inestabilidad, la ansiedad, la irritabilidad, la tristeza, el pesimismo, la desesperación. El paro puede también perturbar los procesos de conocimiento, provocar la confusión y dificultad para afrontar los problemas y la realidad. Se manifiesta también a nivel de la acción provocando pasividad, apatía, resignación y falta de energía. Provoca a veces una disminución del propio control y la sensación de una autonomía personal reducida.

Algunos problemas de salud -trastornos del sueño y cardiovasculares, dolores de cabeza y de estómago, sensación de fatiga, malestar general- acompañan a menudo a las dificultades psíquicas. Algunos parados llegan incluso a presentar problemas de orden psiquiátrico. Las probabilidades de suicidio son más elevadas en los que no encuentran trabajo, sobre todo en los jóvenes de 15 a 25 años. Se ha observado también una relación entre el paro y el consumo de drogas (alcohol, tabaco, heroína, etc.). Muchos parados vuelven contra sí mismos la agresividad procedente de las frustraciones de su condición.

Hay parados que llenan su tiempo buscando trabajo, haciendo pequeños trabajos de bricolage doméstico, con distracciones u ocupándose en actividades formativas. Otros, al contrario, no saben qué hacer para matar el tiempo. Se quedan en la cama toda la mañana, pasan horas aburriéndose delante de la televisión y no consiguen realizar ninguna actividad.

El paro puede aumentar la necesidad y la dependencia de los otros o llevar a aislarse y dar la sensación de ser rechazado por los otros. A menudo los jóvenes parados se reúnen entre ellos y tienen muy pocos contactos con los jóvenes que trabajan, porque sienten vergüenza de estar inactivos. La falta de trabajo aumenta también la «delincuencia» juvenil, puede incitar al robo para remediar la falta de dinero, al vandalismo, a la agresividad. Aleja a los jóvenes de las instituciones sociales que se muestran incapaces de asegurarles un trabajo.

También levanta obstáculos a menudo infranqueables ante los proyectos de futuro, impide encontrar un piso, casarse, tener hijos. Pero esta inseguridad del futuro afecta también a un gran número de estudiantes y de jóvenes trabajadores, hasta el punto de que la generación actual podría llamarse la generación sin futuro. El paro tiene efectos negativos sobre todos los aspectos de la existencia humana, incluso sobre la vida amorosa y sexual. En los países del tercer mundo, a veces incluso en los países europeos, es sinónimo de miseria y de hambre. La evolución económica actual ha creado los nuevos pobres. Hay muchos jóvenes sin hogar y sin unos ingresos regulares. No disponemos de investigaciones que nos permitan comprender la vivencia de esta miseria extrema que tiene graves consecuencias sobre la salud moral y psíquica y provoca probablemente una profunda desvaloración de sí mismo. Estos jóvenes no tienen nada y, a los ojos de muchos, no son nada. A menudo sufren problemas de dependencia del alcohol y de otras sustancias. Su historia está tejida de exclusión y de aislamiento y un número relativamente importante de ellos han pasado su infancia en un orfanato.

El paro a veces presenta, al menos para ciertos jóvenes, unos aspectos positivos, sobre todo cuando tenían un trabajo

alienante. Permite un tiempo de descanso, la posibilidad de realizar actividades que el trabajo impedía, a veces ofrece la ocasión de reorientar la existencia. Lo aprecian sobre todo los que consideran el trabajo como una limitación al desarrollo personal. Pero generalmente, para ser apreciado, el paro no debe ser excesivamente largo.

8. Experiencias particulares de paro

Los jóvenes que buscan un primer trabajo. El problema del paro se plantea de modo diferente para los jóvenes que han terminado o han abandonado la escuela y buscan un primer empleo, que para los que pierden el trabajo. Los primeros todavía no tienen identidad profesional y no sufren pérdidas económicas. Se quedan bruscamente sin un medio estructurado, unas actividades obligatorias, la compañía de otros a los que encontraban en la escuela. El tiempo libre, que antes era distinto de los otros tiempos de la vida, ahora se confunde con ellos. La prolongación del paro puede producir la sensación de ser rechazados por la sociedad y disminuir la confianza en sus capacidades y la propia estimación. El acceso al estatuto adulto y la formación de relaciones íntimas de larga duración, la vida familiar y la adaptación a los acontecimientos imprevistos de la existencia se hacen más difíciles (Donavan y Oddy 1982).

El paro intelectual. Para muchos diplomados de la escuela secundaria y de la universidad, la imposibilidad de encontrar un empleo que corresponda a su formación es frecuente en la actualidad, hasta el punto que Statera (1978) afirma que la universidad confiere un diploma de parado. Esto resulta particularmente cierto para países como Italia en donde un gran número de jóvenes han cursado estudios superiores, también quizás porque las formaciones de duración menor no ofrecían ninguna salida profesional. El valor de un título universitario varía también en función de la clase social del que lo posee, ya que los diplomados de las clases privilegiadas encuentran empleo con mucha mayor facilidad. El paro obliga a muchos jóvenes a aceptar un empleo que está netamente por debajo de su título de estudios. Así pues, en la actualidad, en nuestras sociedades industriales, existe un enorme despilfarro de recursos intelectuales.

Las amas de casa. Los estudios sobre el empleo y el paro han olvidado demasiado el estudio de esta categoría de trabajadoras extrañas que no encuentran lugar en las estadísticas sobre el empleo y que no están protegidas por las leyes sobre el trabajo: las amas de casa. Unas trayectorias muy diversas llevan a las adolescentes a este papel tradicional de la mujer: hay algunas que, desde el final de la escuela obligatoria y a veces incluso antes, se dedican a los trabajos de la casa y pasan de servir al padre a servir al marido; hay otras que realizan estudios o trabajan antes de casarse y renuncian a ellos después; otras reemprenden el trabajo o los estudios después de casarse, y, por último, hay otras que están condenadas a un doble trabajo, en casa y fuera.

La vida de ama de casa, en algunos casos, se acepta como un destino o una vocación, en otros casos al contrario, es vivida como limitadora y sofocante, sobre todo cuando es resultado de una imposición. El trabajo doméstico a menudo presenta las desventajas de muchos empleos reservados a las mujeres -es cansado, repetitivo y aburrido -, pero carece de sus ventajas porque no permite adquirir la autonomía y desarrollar los conocimientos y las capacidades profesionales, insertarse en la sociedad más amplia, establecer relaciones con los otros, inscribirse en un sindicato o en organizaciones profesionales, tener conciencia de sus derechos. El trabajo doméstico, muchas veces, es un obstáculo para el desarrollo de la personalidad, perpetúa la dependencia económica y emotiva, un modo de vivir y una mentalidad más tradicionales.

10 EL DESARROLLO RELIGIOSO

1. ¿Qué es la religión?

Aunque los primeros psicólogos de la adolescencia habían prestado mucha atención al desarrollo religioso, los estudios sobre este tema declinaron rápidamente en los años treinta, sin duda bajo la influencia del conductismo y de Freud, que veía en la religión una neurosis compulsiva derivada del complejo de Edipo. En estos últimos tiempos se advierte un aumento del interés por las investigaciones psicológicas sobre el comportamiento y el desarrollo religiosos: se han publicado revistas especializadas y muchos libros sobre este tema, lo que nos permite comprender mejor un aspecto importante del desarrollo de la personalidad de los adolescentes.

Se han dado muchas definiciones de la religión. Nosotros partiremos de la definición, descriptiva, que ha dado Vergote (1983): "El conjunto del lenguaje, los sentimientos, las conductas y los signos que se refieren a un ser (o a unos seres) sobrenatural... La religión es un fenómeno muy complejo cuya dimensión fundamental es la relación (el compromiso, las creencias) con el ser superior cuya existencia afirma el creyente. Esta relación con lo divino se manifiesta por medio de acciones simbólicas, los ritos. Comprende un aspecto cognoscitivo -las representaciones del ser sobrenatural y de sus relaciones con el hombre, los relatos y los dogmas religiosos- y el emotivoafectivo. Inspira también un modo de obrar, una ética.

La religión es una realidad cultural que se encuentra no sólo en las instituciones religiosas, sino también en muchas familias, en la escuela, en la sociedad. El desarrollo religioso no se produce de manera espontánea, sino a través de las relaciones con esta realidad cultural. ¿Cuál es la extensión de las creencias religiosas en nuestra cultura? Una encuesta efectuada en nueve países de la Comunidad Europea revela que el 88 % de las personas preguntadas declaran ser religiosas, que el 75 % creen en Dios, que el 58 % rezan y que solamente el 5 % se declaran ateos convencidos (Stoetzel1983). Pero la situación es diferente en los jóvenes de los que sólo el 50 % se declaran religiosos y el 9 % ateos.

2. Adolescencia, edad de la elección religiosa personal

La niña o el niño que entra en la adolescencia tiene ya una larga historia de socialización de la religión o, en los casos más raros, del agnosticismo o del ateísmo. Puede estar vinculado en distintos grados a una religión o sentir hacia ella hostilidad o indiferencia. Por tanto, el punto de partida no es el mismo para todos, lo que impide trazar un esquema de desarrollo religioso que sea válido para todos los adolescentes.

Podría decirse que la adolescencia es la edad en la que los jóvenes pueden efectuar una elección religiosa personal. El proceso de conquista de la autonomía, la construcción de estrategias cognoscitivas más sofisticadas, el estudio de las ciencias, de la historia, de la filosofía, el interés por los problemas abstractos, por la política, la formación de su propia visión del mundo, pueden inducir a los adolescentes a hacer elecciones personales en el campo religioso.

Por supuesto, no es éste el caso de todos los adolescentes, porque muchos perseveran, sin crearse problemas, en las creencias o en la indiferencia de la infancia, hasta el punto de que Allport (1959) ha podido afirmar que «probablemente en ningún otro sector de la personalidad encontramos tantos residuos infantiles como en las actitudes religiosas de los adultos».

Dudas y crisis. Se ha hablado de la adolescencia como la edad de las dudas y de las crisis religiosas, como período de conversión y de paso de la religiosidad infantil a la del adulto. Pero un examen de las investigaciones sobre este tema prueba que estas afirmaciones sólo pueden aplicarse a una parte de los adolescentes. Milanesi y Aletti (1973), por ejemplo, exageran manifiestamente cuando presentan la adolescencia como la edad de las crisis religiosas que se manifiestan en la disminución progresiva de la práctica religiosa, en la desconfianza creciente hacia las instituciones

eclesiásticas, en el debilitamiento del sentimiento de pertenecer a la Iglesia, en las dudas y en el reexamen de las creencias. Estas crisis se producirían al darse cuenta de la presencia del mal, de la injusticia, del sufrimiento, del hambre en el mundo. Estas descripciones son válidas para algunos adolescentes, pero están lejos de explicar las experiencias de todos los adolescentes: algunos permanecen firmes en sus creencias sin verse afectados por ninguna duda seria, hasta el punto de que a veces son fanáticos, otros son indiferentes, y otros ateos.

La conversión religiosa. Ya en el siglo XIX, algunos psicólogos de los Estados Unidos afirmaban que la adolescencia era la edad por excelencia de la conversión religiosa, fundando sus afirmaciones sobre la práctica de las Iglesias protestantes que programaban una serie de experiencias para provocar esta conversión en los jóvenes. El interés por el tema ha permanecido vivo en ese país ya que recientemente Spilka (1985) ha podido fijar en 15 años y dos meses la edad media de la conversión basándose en cinco investigaciones. Esta experiencia religiosa implica una reestructuración de sí mismo, profundos cambios en las relaciones con los otros, una nueva definición de la identidad, del sentido y de los objetivos de la existencia. La conversión puede ser instantánea o gradual. Se describe la primera como la percepción instantánea de la presencia de «otro» en un contexto emotivo intenso. El convertido tiene la impresión de entregarse a otro, de adherirse a una fe que se le impone desde el exterior (Spilka 1985). Por el contrario, en la conversión gradual, que puede durar semanas, meses o incluso años, el aspecto cognoscitivo y activo domina: hay una búsqueda gradual del sentido y de los fines de la existencia y un asentimiento activo a una perspectiva de fe.

Antes de experimentar la conversión súbita, los adolescentes han tenido serias dificultades emotivas, no estaban contentos de sí mismos, tenían sentimientos de culpabilidad, se sentían en estado de pecado. A menudo han sufrido traumatismos psíquicos en su infancia, se sentían solos, vivían una adolescencia desgraciada (Paloutzian 1983). Estos jóvenes insatisfechos, que probablemente ya van en busca de una solución religiosa a sus problemas, tienen ocasión de entrar en contacto con unos grupos religiosos particulares: las Iglesias protestantes pietistas que programan la conversión durante la adolescencia, los grupos carismáticos, las sectas religiosas que les hacen discursos sugestivos y, sobre todo, consiguen crear un clima emotivo fusional que favorece estas conversiones, que parecen instantáneas pero que en realidad han sido muy anticipadas y corresponden a deseos anteriores (Godin 1981). La conversión religiosa instantánea es pues una solución, sobre todo emotiva, a una grave crisis existencial.

La conversión gradual es diferente porque corresponde a unos conflictos y a unas frustraciones de las que el joven es consciente, porque se basa en una búsqueda cognoscitiva del sentido de la existencia, porque está precedida de un examen racional de diferentes soluciones y no se vive como un cambio impuesto por otro sino como una elección libre.

Religiosidad funcional y personal. La adolescencia podría también ser el tiempo de pasar de una religiosidad funcional basada en la omnipotencia del deseo a una religiosidad personal que opera sobre la realidad y libera de lo imaginario del principio de placer. Para comprender este paso, será útil describir la religión infantil y funcional que sigue siendo la de muchos adolescentes y adultos. Inspirándonos en Clark (1958), podríamos decir que la religiosidad de la infancia es irreflexiva y está sometida a la autoridad. Es egocéntrica y antropomórfica en el sentido de que el niño se representa lo divino en función de sus deseos. Además, toma al pie de la letra todo lo que se le dice de Dios y se lo representa en términos concretos. Su religiosidad es todavía verbalista y ritualista porque repite frases y gestos sin comprender su significado. Es mágica porque cree que una oración o un rito pueden producir un efecto sin un esfuerzo humano para conseguir este resultado. Por último, es animista porque ve intenciones divinas en la casualidad.

Godin (1981) califica de inmadura esta religiosidad porque está orientada a realizar unos deseos, a llenar unos vacíos, a calmar las angustias de la vida de los individuos y de los grupos. A menudo, motivaciones no religiosas influyen sobre las creencias y el comportamiento religioso: por ejemplo, se recurre a la idea de la providencia para explicar el azar. El creyente puede rezar a su Dios para tener éxito en la vida, conservar la salud, ganar un concurso. El hombre, «animado por el narcisismo imaginario de la inmortalidad», cree en un Dios que le asegura la vida eterna (Vergote 1983). Un Dios puede también ser muy útil para mantener el orden social establecido, proteger la propiedad, controlar a los niños por medio del recurso a la intimidación: ¡Dios te ve!

El sistema de creencias ofrecido por una religión puede también satisfacer necesidades cognitivas, dar un sentido a la existencia, proponer una explicación del universo. La religión puede servir para calmar la ansiedad y las frustraciones de la existencia humana, la angustia ante los peligros, los sentimientos de culpabilidad. Puede dar una solución a una crisis de identidad y proporcionar la seguridad que procede de pertenecer a una comunidad. Podríamos continuar una larga enumeración de las funciones que puede realizar la religión. La multiplicidad de los deseos que en ella se manifiestan «está señalada por la multiplicidad de las ideas que se forman de la divinidad individuos diferentes o los mismos individuos en momentos diferentes de su existencia. A veces se subraya el atributo de omnipotencia: Dios es el creador, el que puede calmar las tempestades... A veces es la fuente de la seguridad y de la fuerza, un Socorro continuo en los momentos difíciles. A menudo, es la belleza cósmica ... Cuando necesitamos afecto, Dios es amor; cuando necesitamos conocimiento, es omnisciente; cuando necesitamos consuelo, es la mayor paz ... Cuando hemos pecado, es el redentor, cuando necesitamos que nos guíen, es el espíritu santo. Los atributos divinos se adaptan perfectamente al panorama de los deseos» (Allporr 1959).

Durante la adolescencia la religión puede responder a diversas necesidades: proporciona unas normas de moralidad, reduce el sentimiento de culpabilidad, ayuda a dar un sentido a la existencia ya formarse una filosofía de la vida, afirma la seguridad y contribuye a la formación de la identidad.

Según Godin, la religión funcional merece la crítica de Freud porque encierra al hombre en la ilusión de sus deseos y le impide adaptarse a la realidad. Y entra fácilmente en crisis porque los deseos chocan con la realidad: los ruegos y oraciones no son cumplidos, las teorías científicas contradicen las explicaciones míticas sobre el origen del mundo y del hombre, la moralidad puede mantenerse sin la ayuda de la religión. Esta crisis puede tener salidas diversas: el ateísmo o un modo nuevo de concebir y de vivir la religión. Godin ha intentado describir, en el marco del cristianismo, un modo de vivir la religión liberada de su funcionalismo. Esta religión, que el autor llama «personal», se caracteriza por el encuentro entre los deseos del creyente y los deseos, diferentes si no contradictorios, de Cristo identificado con los pobres. Este encuentro provoca una resistencia que abre el camino a la reconciliación entre el principio del placer y el principio de la realidad por medio de las exigencias de los pobres. En esta perspectiva la eucaristía es una experiencia religiosa personal no porque procura emociones agradables o porque es el cumplimiento de un deber religioso, sino solamente cuando corresponde a un esfuerzo real de compartir con los otros y a un compromiso para construir un mundo en el que todos los hombres sean considerados y tratados como hermanos. De este modo, la religión se convierte en un medio de actuar sobre lo real, de salir de lo imaginario anhelante. El acceso a este género de religiosidad puede realizarse en la adolescencia, como he podido comprobar con investigaciones hechas sobre jóvenes de las comunidades cristianas de base en Italia y en Nicaragua (Lurte y otros autores 1984, Lutte 1984).

3. La representación de Dios durante la adolescencia

Muchas investigaciones han mostrado que las representaciones de Dios de numerosos adolescentes no corresponden a las ideas transmitidas por las instituciones eclesiásticas. Stewart (1967) encuentra que solamente el 16 % de los jóvenes se representan a Dios como una persona, mientras que el 27 % lo conciben como poder y el 20 % lo describen con rasgos antropomórficos. Stickler (1974) también ha observado un número considerable de representaciones antropomórficas. Solamente un poco más de la mitad de los jóvenes que han participado en su encuesta tienen una idea positiva de Dios; dos de cada diez jóvenes (y una cuarta parte de los muchachos) lo consideran como un ser malo y hostil al hombre, mientras que los otros lo perciben de forma ambivalente con aspectos buenos y malos. Los Dioses de los jóvenes cristianos pueden pues ser muy diferentes los unos de los otros. Difieren probablemente en función del grupo religioso de referencia y de la teología a la que se adhieren: el Dios de los jóvenes de Comunión y Liberación que querrían que la sociedad civil respetara las leyes de la Iglesia y se lanzaron a una campaña para abolir las leyes que permiten el divorcio y el aborto en Italia, no es el mismo que el de los jóvenes de las comunidades de base que quieren una sociedad laica y se han pronunciado en favor del mantenimiento de estas leyes.

¿Cuál es la influencia de las imágenes de los padres en las representaciones de la divinidad? Las investigaciones sobre este tema se han realizado en países cristianos en los que se presenta a Dios como padre. Después de Freud, muchos autores creen que Dios no es más que la imagen idealizada del padre omnipotente de la infancia. Sobre todo Vergote (1983, 1985) ha estudiado este problema comparando las representaciones de Dios, de la madre y del padre.

Encuentra que en la imagen de la madre predomina la disponibilidad afectiva, mientras que al padre se le ve sobre todo como ley, autoridad, juez. La imagen de Dios contiene las dos dimensiones fundamentales de los padres. Dios es visto pues como padre y como madre. Godin también encuentra en él un componente paterno sobre un fondo materno arcaico. Algunas investigaciones recientes muestran una transformación de la imagen de Dios, ahora dominada por los aspectos maternos. Ya no se percibe a la divinidad como ley o como juez sino como guía, maestro, amigo. La reconciliación con Dios se vive como un acuerdo recobrado en un plano de paridad con un amigo (Jaspard 1985).

Estas investigaciones prueban que los adolescentes para hablar de Dios se sirven de conceptos y de imágenes que utilizan también para describir al padre y a la madre. ¿Es efecto de una transferencia, de una proyección o más bien la consecuencia de un modo cultural de hablar de Dios? El problema me parece que todavía está sin resolver.

4. Algunas experiencias religiosas y no religiosas

No es posible describir las infinitas variaciones de la experiencia religiosa juvenil. Buralassi (1970) ha propuesto una tipología de los jóvenes entre los que distingue a los creyentes oficiales que practican la religión con bastante regularidad y sienten que pertenecen a la institución eclesiástica; los creyentes sacralizados que se caracterizan por prácticas religiosas frecuentes, por las devociones, la fidelidad a la institución y la tendencia a mitificar la jerarquía; los indiferentes, que han conservado vagas creencias y van a la iglesia de vez en cuando; los creyentes críticos y proféticos que se han comprometido en lo social y lo político y critican los compromisos de la institución jerárquica, y los ateos.

Pero mejor que una tipología, la descripción de algunos grupos religiosos y de los ateos nos permitirá darnos cuenta de la diversidad de estas experiencias durante la adolescencia.

4.1. Los grupos carismáticos

Los grupos carismáticos o (neo) pentecostistas forman un movimiento de despertar religioso nacido en los países protestantes a comienzos del siglo xx y ha sido adoptado por grupos católicos a partir de 1967. En estos grupos, en los que hay numerosos jóvenes, se da gran importancia a [a experiencia emotiva de lo religioso, al sentimiento de la presencia y de la acción de Dios, a la eficacia del Espíritu Santo que salva.

Godin (1981) ha estudiado detalladamente muchos grupos carismáticos y ha analizado los mecanismos psíquicos que favorecen su intensa experiencia emotiva. Los participantes proceden especialmente de las clases media y burguesa y antes de formar parte del grupo tenían la impresión de vivir una vida sin finalidad y sin significado, de carecer de valores de referencia. Muchos habían pasado un período de crisis y se sentían aislados.

Las reuniones de oración de los carismáticos se celebran de modo que se cree un clima afectivo fusional. Muchos toman la palabra espontáneamente: expresan testimonios de haber sido salvados o mensajes personales que nunca se profundizan ni discuten. Se evitan los temas que pueden dividir, como los referentes a la política, al sexo, al dinero, al trabajo. Se imponen las manos invocando al Espíritu. Hay episodios de glosolalia: algunos participantes emiten sonidos sin significado parecidos a los de los niños que todavía no han aprendido a hablar. La glosolalia sería parecida a los fenómenos de trance y sería una forma de regresión que se encuentra más frecuentemente en las personas fácilmente hipnotiza bies (Vergote 1983) Y está provocada por una alteración de la conciencia. La finalidad de este discurso de encantamiento sería hacer al grupo presente a sí mismo. Puede también haber «curaciones» que pueden interpretarse psicológicamente como un alivio mental, experimentado con unos aspectos somáticos más o menos duraderos. Todas estas prácticas favorecen la creación de un clima de unanimidad calurosa, una exultación, una alegría, una seguridad, que se atribuyen al Espíritu Santo.

En los grupos carismáticos predomina la afectividad, mientras que la comunicación intelectual es reducida. Se recurre a la experiencia emotiva, a las sensaciones de bienestar como criterio de la verdad religiosa, de la omnipotencia de Dios que obra concretamente en la existencia de cada cual. El grupo tiene una organización de tipo jerárquico: las decisiones están confiadas a un grupo de veteranos, de «expertos en discernimiento». La asamblea reza, no decide y

no elige a sus responsables, con los riesgos de autoritarismo y de sumisión no crítica que esta organización implica. Además, el grupo no analiza la sociedad ni estimula el compromiso político.

La importancia concedida al sentimiento forma parte de toda una tradición religiosa. Autores como W. James y R. Otto, en su intento de explicar la religión, han postulado la existencia de un sentimiento religioso específico. Según Otto, la experiencia religiosa primitiva consiste en la intuición del radicalmente otro al que el hombre estaría ligado por un sentimiento de dependencia y hacia el que experimentaría sentimientos opuestos de amor y odio, de atracción y repulsión, de proximidad y separación.

En una perspectiva diferente Maslow (citado por Godin 1981) ha analizado las experiencias culminantes de plenitud, de sentimiento de realización de sí, que pueden ser vividas no sólo en el ámbito religioso, sino también en el amor, en el arte y en la ciencia pero que, según él, todas asumen unas características religiosas: se percibe la experiencia culminante como un absoluto en sí, como un fin y no como un medio. Se vive con alegría, con un cierto estupor, como un don. Da la impresión de que la existencia vale la pena de ser vivida. Calma las ansiedades, disminuye las inhibiciones, provoca un sentimiento de empatía que permite comprender mejor a los otros. El rasgo más religioso de esta experiencia sería la sensación viva de que el universo entero es una totalidad integrada y unificada. Algunas personas recurren al LSD (ácido lisérgico) para provocar estos momentos de plenitud, que en el caso de una búsqueda religiosa o en unos medios apropiados, se viven como una experiencia religiosa.

Las sensaciones y las emociones pueden faltar en la experiencia religiosa de algunos jóvenes y producirse en otros en grados diversos de intensidad. Sévigny (1971), en una investigación realizada en el Canadá, ha encontrado que una parte de los estudiantes universitarios decían tener una experiencia afectiva de Dios: sensación de la presencia de un ser superior que provoca sentimientos de admiración, de temor, de sumisión, experiencia de un diálogo con un Dios amigo, un padre bueno o una persona omnipotente y distante, mal padre, juez. Otros jóvenes tienen experiencias religiosas en las que el sentimiento está unido a la racionalidad. Otros todavía tienen una idea puramente intelectual de Dios.

4.2. Las comunidades de base

Las comunidades de base se han desarrollado sobre todo en América latina y central y aparecieron en Europa después de 1968. Se han formado bajo la influencia de la renovación evangélica promovida por el concilio Vaticano II y de los movimientos de base de este período histórico.

Yo he estudiado la formación de la identidad política y religiosa que caracterizan a los jóvenes que pertenecen a estas comunidades en Italia y en Nicaragua (Lutte y otros autores 1984, Lutte 1984, 1989). Todos los jóvenes que han participado en la investigación habían recibido una formación religiosa tradicional en su familia, y a menudo también en la iglesia y en la escuela. Se trataba de una religión ritualista (hecha de prácticas religiosas), legalista (imponía la observancia de ciertas reglas de conducta), jerarquizada (exigía una sumisión incondicional a las autoridades), hostil al sexo y extraña a los problemas sociales y políticos. Para todos estos jóvenes el paso a un tipo de religión diferente, si no opuesto, al de su infancia se ha efectuado durante la adolescencia. Algunos, sobre todo los que habían recibido una educación religiosa convencida por parte de sus padres practicantes, se han adherido a una comunidad de base por motivos religiosos. Otros han entrado en ellas solamente porque buscaban un grupo de amigos, para salir de su soledad, para encontrar un refugio y escapar de la disgregación de la vida social. Para todos la vida de comunidad no era solamente una respuesta a problemas religiosos sino a un conjunto de problemas ligados con la marginación de los jóvenes en la sociedad. Muchos de estos grupos ejercen pues las mismas funciones que las asociaciones espontáneas de jóvenes.

En el interior de la comunidad los jóvenes se forman una nueva identidad político-religiosa. Se trata de un proceso de larga duración realizado a veces por un individuo solo, cuando • se adhiere a una comunidad ya constituida, o por todo un grupo cuando una asociación parroquial se transforma en comunidad de base. El cambio se opera a través de una serie de prácticas diferentes de la de la institución. Por ejemplo, los jóvenes, en vez de escuchar el sermón del sacerdote, participan en la discusión del evangelio aplicándolo a sus condiciones concretas de existencia y prestando

atención a los aspectos sociales y políticos de los problemas. También durante la eucaristía los participantes analizan los problemas políticos y los que se refieren a su vida cotidiana, el trabajo, el sexo, el dinero. Estas discusiones detalladas en las que se expresan opiniones contradictorias sirven para motivar un compromiso social y político al lado de los pobres y de los explotados. Pero los jóvenes de las comunidades de base no se comprometen como católicos, como los de Comunión y Liberación, no se adhieren a un partido católico sino a unas organizaciones de izquierda, al Frente Sandinista en Nicaragua, y a los partidos comunista o de la nueva izquierda en Italia. Las comunidades de base no tienen una organización jerárquica: practican la democracia de base y toman las decisiones en asamblea. Las mujeres tienen en ella los mismos derechos que los hombres y no están relegadas, como en la Iglesia jerárquica, a un papel subalterno: participan en todas las actividades y presiden la eucaristía cuando les corresponde. Los jóvenes de las comunidades de base tienen una actitud crítica hacia las instituciones eclesásticas, la jerarquía, el Vaticano, cuyos compromisos con el poder critican. Su moral es diferente de la que quiere imponer la jerarquía, ya que admiten y valorizan las relaciones sexuales antes del matrimonio y viven el sexo como un valor positivo. Defienden el empleo de los anticonceptivos y se oponen a todas las injerencias de la Iglesia en las decisiones del Estado.

La experiencia de las comunidades de base es pues muy diferente de la de los grupos carismáticos, porque no está basada en sensaciones emotivas de bienestar sino en un compromiso con los oprimidos y los explotados que para ellos representan a Cristo. Para ellos la eucaristía sólo tiene sentido si simboliza y corresponde a una participación real con los pobres. La comunidad no crea un clima emotivo fusional sino que hace tomar conciencia de los conflictos que oponen a los hombres y exhorta a participar en ellos para defender a los más marginados.

Con acentos diferentes, este esfuerzo de leer el evangelio poniéndose en el punto de vista de los oprimidos y comprometerse en las luchas sociales y políticas para ser fieles a ellas, se encuentra en otros movimientos como la JOC y en grupos parroquiales (Berzano y Girardi 1984, Visea en Lutte y otros autores 1984).

4.3. Las sectas religiosas

Algunas sectas, como la de Moon, los niños de Dios, los Hare Krishna reclutan a sus miembros especialmente entre los jóvenes. Resulta pues útil examinar este fenómeno complejo porque en los Estados Unidos, patria de las sectas, no se cuentan menos de 1300 movimientos que totalizan más de cinco millones de discípulos.

Una secta es una expresión de protesta religiosa. Mientras que las Iglesias forman parte del orden social establecido, la secta nace como antítesis de las Iglesias y de la sociedad. Comprende habitualmente menos miembros y se muestra más exigente para aceptarlos y exige de ellos más sacrificios. Habitualmente una secta nace en torno a un jefe carismático que con frecuencia posee un poder absoluto sobre sus fieles. Moon, por ejemplo, decide cuándo y con quién deben casarse sus discípulos. Una secta puede convertirse en una Iglesia cuando renuncia a la protesta: las Iglesias cristianas proceden de una secta nacida dentro de la religión judía. Todavía hoy, algunos grupos pueden constituir sectas dentro de una Iglesia (véase Woodrow 1977).

La literatura sobre las sectas es abundante pero a menudo poco fiable porque tiene la finalidad de probar la nocividad de estas organizaciones que separan a los jóvenes de sus familias y de sus Iglesias. Estas publicaciones se basan a menudo en el testimonio de los que han abandonado una secta, pero estos testimonios deberían ser comprobados con otras observaciones, porque el que se aleja de una organización de esta clase debe, en cierto modo, justificar su decisión y puede carecer de objetividad.

Se acusa a menudo a las sectas de someter a los jóvenes a un «lavado de cerebro». Pero esta expresión tiene un valor científico dudoso. Fue inventada durante la guerra de Corea por los especialistas de la propaganda de los Estados Unidos que debían dar una explicación satisfactoria al comportamiento de los soldados norteamericanos prisioneros que condenaban la guerra sostenida por su gobierno. Acusaban pues a los chinos de hacer un «lavado de cerebro» a sus prisioneros aislándolos y ejerciendo un control total sobre su comportamiento, debilitándolos al darles poca comida y poco tiempo para dormir, provocando un estado psíquico de confusión por medio de la humillación, por ataques continuos a su sistema de valores y suscitándoles sentimientos de culpabilidad. La conversión a un nuevo

sistema de valores se vivía como una liberación.

Aunque este análisis sea exacto, las técnicas de resocialización utilizadas por las sectas no podrían calificarse de lavado de cerebro, afirma Richardson (1979), ya por el solo hecho de que no implican una coerción física. Precisamente aquellos que acusan más a las sectas de estas prácticas son los que recurren a ellas cuando quieren «desprogramar» a los jóvenes que forman parte de ellas, con técnicas manipuladoras como el raptó, el adoctrinamiento intensivo, y a veces la violencia física. Sin embargo hay que reconocer que las técnicas de persuasión de las sectas, que se demuestran muy eficaces para ciertos jóvenes, no favorecen ciertamente la libertad de elección. Las directrices para el reclutamiento de la secta de Moon, por ejemplo, prevén minuciosamente cómo entrar en contacto con los jóvenes; llegan hasta a indicar las mímicas más apropiadas y las técnicas diferentes que hay que emplear con los jóvenes católicos, protestantes, comunistas. Las sectas deben conseguir la adhesión total y rápida de los jóvenes, la ruptura con su medio, sus familias, sus amigos, la escuela y el trabajo. El joven que se convierte va a vivir en comunidad, en una institución total. Sufre un adoctrinamiento intensivo. Lleva una vida dura y austera. Debe obediencia incondicional a los jefes.

Pero el éxito de las sectas no podría explicarse si no respondiesen a unas esperanzas de algunos jóvenes, que las Iglesias tradicionales, la familia, el medio ambiente, no son capaces de satisfacer. Para comprender cuáles son estas aspiraciones, examinemos cuáles son los jóvenes que se afilian más frecuentemente a las sectas. Según Richardson (1979), habitualmente son de raza blanca, solteros y procedentes de la clase media y burguesa. La adhesión a una secta se parece a una conversión instantánea. Se produce en unos jóvenes profundamente insatisfechos que intentan dar un sentido a su existencia. La secta les ofrece una respuesta global a sus problemas: les ofrece un entorno caluroso y fraternal, les indica el sentido de la vida, les procura emociones religiosas intensas. En una sociedad dominada por valores materialistas, por la competición, el arribismo, el poder, la secta presenta como ideal espiritual renunciar al dinero y al consumo superfluo. Los niños de Dios, en particular, critican sin piedad a la sociedad, al materialismo, al culto del dinero. La secta de Moon predica una cruzada mundial contra el comunismo.

Los fundadores de las sectas frecuentemente han acumulado una fortuna colosal explotando el trabajo de sus discípulos. Moon, por ejemplo, posee el casi monopolio del envasado y de la venta del ginseng, posee fábricas de armas, bancos, barcos, periódicos e incluso un astillero. Intenta reunir a militares, industriales, periodistas, políticos, sobre todo en América latina, para sostener los regímenes dictatoriales y combatir los regímenes populares como el de Nicaragua. Participó en la campaña electoral en favor de Reagan. Por ello la CIA favorece la expansión de las sectas en América latina desde que sectores importantes de la Iglesia católica apoyan las luchas de los oprimidos. Es pues legítimo pensar que unos jóvenes sinceros puedan ser explotados, sin darse cuenta, por personas que juegan hábilmente con sus aspiraciones y sus necesidades.

4.4. El ateísmo de los jóvenes

El estudio del desarrollo religioso de los jóvenes no estaría completo si no consideráramos también su antítesis, el ateísmo, fenómeno también muy complejo que presenta unas dimensiones afectivas, intelectuales y de comportamiento.

La palabra ateísmo no es fácil de definir porque puede tener significaciones diferentes en función del Dios cuya existencia se niega. Los creyentes son también, en cierto sentido, ateos porque niegan la existencia de los dioses que no corresponden a la representación que ellos se hacen del suyo. Creyentes y ateos pueden así negar la existencia del mismo Dios. En un sentido estricto, el ateísmo es la negación de la existencia de cualquier Dios y el agnosticismo es la afirmación de que el problema de la existencia de Dios es insoluble. A veces algunos agnósticos se declaran ateos. El ateísmo, igual que la fe, presenta diversos grados de certeza.

En nuestra cultura tradicionalmente cristiana muchos jóvenes que se dicen ateos han recibido una educación religiosa. Cuatro investigaciones que he dirigido han tenido por objeto el paso de la creencia al ateísmo analizando las historias de vida de unos veinte jóvenes de 20 a 25 años de edad (Cesarale 1986, Cesarano 1985, Glosa 1986, Lucarini 1985). Siempre es durante la adolescencia, hacia los 16-17 años, cuando se verifica esta transición, que a menudo va

precedida por dudas y crisis en los períodos anteriores. La elección atea se presenta como un aspecto del proceso de autonomización y de personalización que caracteriza a la adolescencia. El joven que se decide por el ateísmo examina cuidadosamente las creencias de su infancia y las abandona porque no corresponden ya a la personalidad que proyecta construir. En algunos casos el abandono de la religión marca el comienzo de un proceso de reestructuración de la personalidad, en otros es su consecuencia. Los padres pueden tener una influencia diversa en esta evolución. A veces, la identificación con un padre o una madre ateos puede facilitar esta elección: éste es el caso del 14 % de los jóvenes ateos en la investigación de Gentile (1979). En otros casos, al contrario, el ateísmo puede significar el rechazo de la autoridad paterna o materna.

La transición al ateísmo puede producirse sin traumatismos cuando las funciones que ejercía la religión -por ejemplo, como medio de conservar el amor de los padres, aliviar los sentimientos de culpabilidad provocados por el autoerotismo, proporcionar una explicación a los acontecimientos incomprensibles, permitir encontrar jóvenes en la parroquia- pierden su importancia o pueden satisfacerse con medios no religiosos. En este caso se produce primero un alejamiento emotivo seguido de una revisión racional que determinará la elección del ateísmo. La situación es diferente para los jóvenes para quienes la religión continúa respondiendo a necesidades importantes y que están atormentados por dudas sobre la existencia de Dios. Habitualmente estos jóvenes, en un primer tiempo, reprimen las dudas, pero éstas surgen de nuevo y los obligan a un abandono traumático de la creencia. La crisis es más dramática porque habían interiorizado profundamente la religión y ésta tenía un papel muy importante en la estructura de la personalidad. Igual que en la conversión religiosa, la elección del ateísmo puede ser instantánea o requerir un largo período de reflexión y búsqueda.

Los dioses rechazados por los jóvenes son diferentes. A veces el ateísmo es sobre todo racional, es la conclusión de una reflexión favorecida por el estudio de las ciencias, de la historia, de la filosofía, en especial del marxismo. Entonces el rechazado es el Dios creador, el que explica el azar. Otras veces los jóvenes rechazan al Dios que se opone a su realización personal, a su sexualidad, a su autonomía, a su sentido de responsabilidad. Las jóvenes por ejemplo pueden negar al Dios sexista. Otros jóvenes no aceptan al Dios que permite el mal, el sufrimiento, la muerte de un ser querido, la explotación, la guerra. En estos casos la elección, aunque no sea irracional, tiene intensas connotaciones emotivas.

La evolución hacia el ateísmo puede verse favorecida por algunos acontecimientos casuales como el trato con un profesor o un amigo ateo. Casi siempre el rechazo de Dios va precedido del rechazo a las instituciones religiosas o a las personas que las representan. Las incoherencias en el comportamiento de personas creyentes, en particular de los sacerdotes, el autoritarismo de algunos, alejan a los jóvenes de las instituciones eclesíásticas. El rechazo de la educación religiosa de la infancia a menudo formal, constrictora y moralista tiene el mismo efecto.

La elección del ateísmo es todavía minoritaria en nuestra sociedad. A veces requiere valor, la capacidad de resistir a las presiones del entorno. La ética de los jóvenes ateos no está basada en Dios sino en el hombre. Nuestras encuestas nos permiten distinguir dos tipos de ética y de proyectos de vida: el primero centrado sobre todo en la realización de la persona y el otro centrado en el compromiso social y político.

Muchas investigaciones (Gentile 1979, Lutte y otros autores 1984) nos han permitido comprobar grandes semejanzas entre los jóvenes de las comunidades de base y los jóvenes ateos comprometidos en la política en organizaciones de izquierda o en movimientos de base, en lo concerniente a la procedencia social (clase media y pequeña burguesía), la formación escolar (estudios secundarios o universitarios), el sistema de valores, los análisis de la sociedad y de las instituciones eclesíásticas. Se diferencian solamente en la solución que han dado a su crisis religiosa: los unos y los otros niegan al Dios de su infancia, pero los primeros no lo han sustituido por ninguna otra divinidad, mientras que los segundos lo han transformado. ¿Cómo explicar unas soluciones tan diferentes? En algunos casos, los jóvenes que siguen siendo creyentes han interiorizado más la educación religiosa recibida de unos padres convencidos que llevaban una vida de acuerdo con sus creencias. La casualidad también parece que interviene, por el hecho de haber estado o no en contacto con una comunidad de base que ofrecía unas alternativas al ateísmo sin negar sus valores. Pero el factor determinante es la elección consciente y responsable de los propios jóvenes. Es posible contar la evolución religiosa o atea de un joven, pero no se consigue explicarla, aunque se puedan indicar unos factores que pueden influir

sobre la elección en un sentido o en otro. La psicología no elimina el misterio de las historias humanas.

5. Influencia de la religión sobre el desarrollo de los jóvenes

La complejidad del fenómeno religioso hace muy difícil el análisis de su influencia sobre el desarrollo de los jóvenes. En general, aquellas investigaciones que intentan establecer correlaciones entre las prácticas y creencias religiosas y unos comportamientos determinados presentan resultados contradictorios. Por ejemplo, algunas investigaciones han mostrado que, por término medio, los creyentes son más intolerantes que los no creyentes, pero unos análisis más detallados de los resultados revelan que hay por lo menos dos tipos de creyentes: los que son intolerantes y dogmáticos y los que son tolerantes como el promedio de los no creyentes. La sumisión no crítica a las jerarquías religiosas está asociada a un conservadurismo social y a la aceptación de la condición de subordinación de las mujeres y de los jóvenes (Gentile 1979). Las Iglesias, en efecto, pueden contribuir a mantener a los jóvenes en la marginalidad y a reforzar el control social sobre ellos por medio de la ideología que transmiten (importancia de la familia, valor de la obediencia a los padres y a las autoridades, represión de la sexualidad, prohibición de los anticonceptivos, visión tradicional de la mujer, etc.). Además, la organización jerárquica favorece la delegación y la falta de autonomía. La sumisión a la jerarquía se refuerza con factores emotivos como los sentimientos de culpabilidad. La expresión de los deseos sexuales, la rebelión contra el autoritarismo de los padres, la infracción del derecho de propiedad, se presentan como unos pecados de los que hay que arrepentirse para salvarse.

Sin embargo muchos jóvenes católicos se han liberado del control de la jerarquía no sólo en el campo sexual o político, sino también en el de los dogmas y de las prácticas rituales, como lo prueban numerosas investigaciones (Gentile 1979, Milanesi 1979, Jaspard 1985). Si en el pasado, las instituciones religiosas han tenido un papel importante en el control de las clases y categorías sociales marginadas justificando su condición en nombre de Dios, su influencia hoy día declina. Sin embargo pesa todavía sobre los que permanecen sometidos incondicionalmente a las Iglesias y a las sectas. La religión tiene pues efectos contradictorios sobre el desarrollo de los jóvenes: para algunos, es un factor de alienación y de subordinación, cuando racionaliza el orden dominante. Al contrario, cuando está al servicio de la liberación individual y colectiva puede ayudar a los jóvenes a hacerse autónomos. Pero para emanciparse es necesario que los jóvenes se distancien de las instituciones religiosas y decidan libremente o construirse una religión personal o renunciar a toda creencia religiosa.

11 LA DESVIACIÓN

La elaboración de una legislación especial que sancionaba la subordinación de los jóvenes y la instauración de instituciones represivas como los tribunales, las cárceles, los centros de reeducación para los menores de edad, han contribuido, como ya hemos visto, a la creación de la adolescencia. Y al mismo tiempo nace el concepto de «delincuencia juvenil» para designar la conducta de los jóvenes, sobre todo de las clases populares, que rechazan la condición de mayor marginación que quiere imponérseles (Gillis 1974, Kett 1977).

Para comprender mejor la adolescencia es pues útil preguntarse sobre la significación de la conducta desviada y delincuente de los jóvenes y examinar las formas de control social confiadas a los aparatos represivos del Estado para mantenerlos en una condición de marginación. Afrontaremos este problema en general tratando de la delincuencia juvenil y en particular examinando el fenómeno contemporáneo de la toxicomanía. En este campo también nuestros conocimientos son todavía fragmentarios. Hay estudios, por ejemplo, sobre los tribunales y las prisiones, pero no se ha estudiado con detalle el papel de las fuerzas de la policía en el control de los jóvenes. Además, muchos estudios sobre la desviación de los jóvenes no se han insertado en una teoría global de la adolescencia sin la que es difícil comprender plenamente su significado.

1. Los comportamientos fuera de la ley

Los comportamientos fuera de la ley de los adolescentes han sido interpretados en dos perspectivas diferentes: por una parte se han considerado como un comportamiento patológico que surge en las sociedades industriales y postindustriales y que deriva de causas individuales, familiares y sociales y al que se reacciona con instituciones, servicios e intervenciones cuya finalidad no es solamente castigar y reprimir sino también prevenir y recuperar. Otros autores presentan la delincuencia juvenil como una forma de la racionalización y del control de la marginalidad de los jóvenes, particularmente de los de las clases más marginadas. Intentaremos hacer una síntesis entre ambas corrientes de pensamiento considerando el comportamiento fuera de la ley de los jóvenes como una expresión compleja de su subjetividad, como un modo de comunicación que expresa no sólo el malestar provocado por la marginalidad sino también unos problemas específicos de categorías de jóvenes y unas significaciones relacionadas con la historia individual de cada adolescente. Intentaremos también comprender cómo la construcción social de la desviación y su represión contribuyen a mantener a los jóvenes en una condición de marginalidad y de subordinación.

1.1. La ilegalidad sumergida

Investigaciones e informaciones procedentes de fuentes variadas revelan que las nueve décimas partes aproximadamente de los comportamientos fuera de la ley de los jóvenes escapan a la justicia y no aparecen en las estadísticas oficiales (Censis 1982, Hulsman 1983). Además, el diez por ciento que se conoce no son representativos del universo de la delincuencia juvenil, porque las categorías de los jóvenes más marginados, los menos protegidos por la familia, la escuela y el trabajo, y que son los que están más en contacto con la policía, están superrepresentadas, mientras que las categorías de jóvenes más integradas en la sociedad, más protegidas por las instituciones, menos visibles y menos controladas están subrepresentadas. Las estadísticas oficiales nos informan, no, como parecería, sobre la realidad de la delincuencia juvenil sino sobre las categorías de jóvenes que están más sometidos al control social de tipo penal (De Leo 1981, 1983). En otras palabras, la represión judicial y policial alcanza de forma selectiva sobre todo a los jóvenes de las clases sociales más desfavorecidas.

Muchas investigaciones sobre las diferencias entre los jóvenes delincuentes y los otros están viciadas porque consideran a los jóvenes que están en la cárcel como representativos del universo delincuente y a los que nunca han estado en la cárcel como representativos de la población no delincuente. Pero ambos supuestos son igualmente falsos y estas investigaciones sirven solamente para dar una apariencia científica a unos estereotipos sociales, porque reproducen la selección operada por las instituciones represivas del Estado (Chapman 1968).

La diezmación selectiva de los jóvenes que cometen actos ilegales permite entrever una de las funciones de esta represión. En efecto, no es posible detener, juzgar, condenar y encarcelar a todos los jóvenes que, en un momento u otro de su existencia, infringen la ley: todos los estadios de un país no serían suficientes para contenerlos. Un número limitado de arrestos y de condenas puede tener una función de ejemplo y servir de advertencia a todos los jóvenes para que el comportamiento ilegal se mantenga en unos límites soportables para la sociedad. Podemos comprender entonces por qué en tiempo normal la represión alcanza más a los jóvenes más excluidos, los subproletarios y los emigrados, es decir los que tienen más interés en infringir las normas sociales que los marginan, mientras que en los períodos de rebeliones estudiantiles se extiende a un número mayor de jóvenes de las clases privilegiadas.

La experiencia del arresto, del juicio, de la cárcel, influye sobre el desarrollo de los jóvenes. Puede desencadenar un mecanismo perverso que podrá hacer que se le ponga la etiqueta de delincuente. Una vez identificado como tal, se esperará de él un comportamiento desviado, se interpretará en esta perspectiva todo lo que diga o haga y si le mandan a la cárcel, allí aprenderá los valores y las técnicas que corresponden a su nueva identidad. Hay pues diferencias en el universo de los jóvenes que cometen actos ilegales en función del hecho de que entren o no en contacto con los aparatos represivos del Estado: los que pasan por esta experiencia tienen más probabilidades de llevar una vida de delincuente. ¿Qué distingue a un joven que sufre esta experiencia de los otros? Si de momento excluimos la importante selectividad que va unida a la clase social, puede decirse que es en gran parte la casualidad, la mala suerte ... Mala suerte que puede abatirse también sobre jóvenes que no han hecho nada malo pero que son detenidos y a veces condenados, cosa que sucede sobre todo en los períodos de protesta estudiantil. En este caso la represión no alcanza su blanco particular, pero mantiene su carácter de ejemplo.

1.2. Los significados de la desviación de los jóvenes

Como conclusión de un estudio sobre el comportamiento ilegal de los jóvenes italianos (Censis 1982), los autores lo interpretaban como la expresión de la dificultad que experimentaban los jóvenes para comunicarse con el mundo de los adultos. Los comportamientos fuera de la ley expresarían en particular la agresividad contra la sociedad de los adultos, una inadaptación social e individual, una necesidad exasperada de representar el papel de protagonista y de competir con los otros jóvenes y los adultos. El vandalismo, en particular, significaría simbólicamente la indiferencia hacia los bienes de consumo y una reacción ejemplar contra una sociedad saturada de valores materialistas, pero que no ofrece respuestas a las necesidades de relaciones y de participación.

Así, pues, la delincuencia de los jóvenes ha conservado el carácter que ha manifestado desde sus orígenes, de reacción contra la marginalidad en la que la sociedad los confina. Pero sería útil estudiar también las significaciones específicas de la delincuencia en función de las diferentes categorías de jóvenes (los chicos y las chicas, las diferentes clases sociales, los emigrados y los autóctonos) y las significaciones individuales debidas a la singularidad de cada historia de vida.

Algunos investigadores de la Universidad de Oxford (Marsh y otros autores 1978) han intentado comprender el significado del comportamiento violento de los hinchas en los estadios. Han comprobado que los jóvenes que cometen actos de violencia observan unas reglas y se preocupan de su reputación en su grupo: su agresividad está ritualizada en unas formas simbólicas que tienen un significado de comunicación, de competición y de conflictos entre individuos y entre grupos. Los comportamientos desviados pueden interpretarse como un modo de obrar que expresa el malestar de la condición de los jóvenes en nuestra sociedad, la búsqueda de una identidad, el deseo de un cambio (De Leo y otros autores 1986).

1.3. El control social

El control social sobre los jóvenes es cada vez más complejo y matizado a medida que aumentan la complejidad y la diferenciación sociales. Desde su institución reciente, ya que se remonta a los siglos XVIII y XIX, la justicia para los jóvenes se ha caracterizado por un aumento constante de normas, leyes, proyectos de reformas para los menores de edad vagabundos, abandonados, descarriados, en estado de peligro moral y social, delincuentes, inadaptados, con trastornos del carácter. Según Platt (1975), la función de los tribunales para los jóvenes, cuando se instituyeron en los

Estados Unidos, era la de transmitir los valores burgueses, castigar la independencia «precoz» de los jóvenes, reprimir su capacidad de iniciativa, responsabilidad y autonomía, consolidando de este modo su condición subalterna. Cosa que se obtenía criminalizando los comportamientos autónomos de los jóvenes.

Los objetivos del sistema judicial para los jóvenes eran prevenir la delincuencia, o recuperar a los jóvenes delincuentes con medidas apropiadas a su edad. Pero todos los que han estudiado los resultados concretos del sistema judicial llegan a la conclusión de que estos objetivos no se han alcanzado, ni siquiera parcialmente (Bandini y Gatti 1979, Dogliotti 1977). Se han dado muchas explicaciones para justificar este fracaso: falta de voluntad política, medios insuficientes, etc. De Leo cree, al contrario, que el verdadero objetivo del sistema represivo es ejercer un control sobre los jóvenes, particularmente sobre los más marginados, y no, como afirma la ideología oficial, prevenir la delincuencia y reinsertar a los desviados en la sociedad, y este objetivo se ha cumplido.

Sin embargo, en estos últimos tiempos, a la vista del fracaso de la prevención y de la recuperación, se tiende a sustituir con otras formas de control social la represión judicial. La disminución del control penal no significa, sin embargo, una disminución del control sobre los jóvenes, el reconocimiento de su autonomía, sino un cambio de las estrategias institucionales, un recurso más frecuente a unas medidas terapéuticas, educativas, comunitarias y de asistencia social que pueden aumentar la manipulación, la dependencia y la marginalidad de los adolescentes. En este contexto parece que la delincuencia juvenil como categoría institucional de criminalización será cada vez más limitada y se orientará a reprimir a los jóvenes más marginados que escapan a las otras formas de control.

Se han elaborado diferentes proposiciones para cambiar el sistema judicial para los jóvenes. Algunos, en Holanda y en los países escandinavos, han propuesto abolir las cárceles e incluso todo el sistema penal, que podría sustituirse con una gestión de los conflictos por los interesados con una intervención mínima de la justicia en el campo del derecho civil. Otros aconsejan una reducción de la prisión y del sistema penal, unas garantías y la protección de los derechos para los que entran en contacto con la justicia, unas alternativas al proceso y a la detención. Otros todavía creen que unas intervenciones de las instituciones públicas o de organizaciones sociales podrían prevenir la acción penal o reducir sus efectos negativos (Bandini y Gatti 1984).

2. La toxicomanía

La toxicomanía de los jóvenes se ha extendido en los Estados Unidos y en Europa occidental a partir de los años sesenta en un período de conflictividad elevada entre los jóvenes y el mundo de los adultos y las instituciones. Se cree generalmente -y esta resolución está corroborada por las estadísticas oficiales - que la toxicomanía afecta casi exclusivamente a los jóvenes. Pero la ecuación entre drogas y adolescencia es el resultado de una construcción social cuya evolución intentaremos comprender.

El tema de la toxicomanía ha sido estudiado en dos perspectivas diferentes. En el primer modelo, se buscan las causas de este comportamiento en las condiciones sociales y psicológicas de los jóvenes. En la segunda perspectiva se intenta comprender cómo se ha formado la correlación privilegiada entre toxicomanía y jóvenes en las sociedades capitalistas.

2.1. ¿Los drogados son principalmente los jóvenes?

El modelo causal ha propuesto una formulación del problema de la toxicomanía que podría sintetizarse del modo siguiente: la droga es una amenaza objetiva en las sociedades industriales adelantadas; afecta de manera selectiva a los individuos y a las categorías sociales más vulnerables, en particular a los jóvenes. Es pues necesario estudiar los factores que explican esta vulnerabilidad para prevenir la toxicomanía, y curar y rehabilitar a sus víctimas.

Este modelo causal ha sido aceptado sin problemas por muchos investigadores que han intentado encontrar las causas de la vulnerabilidad de los jóvenes estudiando su personalidad, sus familias, su cultura o analizando la sociedad. Así algunos psicólogos han propuesto unas tipologías de jóvenes predispuestos al consumo de la droga, en función de características de su personalidad o de dificultades en su desarrollo (De Maio 1976, Cancrini 1982). Otros buscan las

causas o los factores que facilitan la toxicomanía, en la familia, en la crisis que esta institución atraviesa en nuestra sociedad o en los tipos particulares de relación entre los padres y los adolescentes. En este caso, la toxicomanía es considerada como un síntoma del mal funcionamiento del sistema familiar (Cancrini 1977, 1980, Ermentini y Verdicchio 1980). Otros todavía atribuyen la causa de la toxicomanía a la marginalidad de la condición de los jóvenes (Barbero Avanzini 1978, Solivetti 1980, Balloni y Guidicini 1981) o señalan una especie de afinidad cultural entre la droga y el universo simbólico de los jóvenes como consecuencia de la mitificación de los medicamentos como bienes de consumo o de la oposición a la sociedad adulta que su uso manifiesta (Roszak 1971, De Leo 1978, Balloni y Guidicini 1981). Algunos psicólogos atribuyen la toxicomanía a un grupo de factores que varían para algunos según el caso.

2.2 La droga como medio de control de los adolescentes

Otros psicólogos ponen en duda la ecuación social entre droga y adolescentes e intentan comprender cómo se ha obtenido. Algunos, de forma radical, niegan que la toxicomanía caracterice principalmente a los jóvenes porque sean más vulnerables a ella y afirman que este fenómeno se ha inventado y producido activamente en las sociedades capitalistas, ya a causa del beneficio obtenido con el comercio de la droga y utilizado por el capitalismo internacional (Lamour y Lamberti 1973), ya por el control social que la droga permite ejercer sobre los jóvenes, a los cuáles las clases dominantes ven como factores de desorden y le protesta (Blumir 1973, Szasz 1977, Arnao 1979, Scanagatta y Noventa 1981). La difusión de la droga correspondería pues a la lógica del capitalismo, porque es la mercancía que permite probablemente el beneficio más elevado que se conoce y sería útil para mantener el consenso social y el orden establecido.

Algunos creen que la oferta masiva de heroína y de drogas ligeras y la criminalización de su consumo son el resultado de un complot internacional contra los jóvenes. Esto parece ciencia-ficción. Y sin embargo algunos hechos permiten pensar que lo es inverosímil la hipótesis, sino de un complot organizado por los especialistas de la lucha contra la «subversión», al menos de una complicidad de los poderes establecidos. En efecto, lo se ha olvidado el uso que los servicios secretos de los Estados Unidos hicieron de la heroína para llevar a la autodestrucción a miembros de la organización revolucionaria Panteras Negras. Y en especial se comprueba que no hay un plan internacional eficaz para frenar y controlar la producción del opio y para combatir a los traficantes de droga con la misma determinación con que se combate a los «terroristas».

En esta perspectiva, algunos creen que la intensificación de la lucha contra los traficantes de droga en los años ochenta debe relacionarse con la desaparición de los movimientos de protesta de los jóvenes. Actualmente el mundo de los jóvenes está tan disgregado, los lazos de solidaridad colectiva son tan débiles, los grupos de los que todavía atacan el sistema tan poco numerosos y tan ineficaces, que ya no es necesario recurrir a la droga.

¿Cómo la toxicomanía puede contribuir al control social sobre los jóvenes? Ha permitido, por una parte, reforzar el consenso social sobre los valores dominantes, como la familia, las instituciones, la autoridad. Ha sido el pretexto para justificar un control policial sobre los miembros de los movimientos de protesta. Ha alejado a muchos jóvenes de un compromiso social y político. Y sobre todo ha conseguido convertir los conflictos sociales y políticos en problemas individuales que los médicos, los psicólogos y los asistentes sociales pueden resolver.

Los psicólogos que critican la concepción determinista de la toxicomanía ponen de manifiesto el hecho de que las afirmaciones sobre las causas de este fenómeno están viciadas por dos premisas erróneas: una definición falsa de la droga y de la toxicomanía por una parte, y por otra parte una delimitación falsa del universo de los toxicómanos. En efecto, en esta concepción sólo se consideran drogas los opiáceos, los derivados del cannabis y los alucinógenos, y no el tabaco, el alcohol, los barbitúricos y los tranquilizantes. Ahora bien, nada permite distinguir estas drogas en función de su nocividad o de la dependencia que provocan (Arnao 1976). Citemos algunos datos. El Instituto nacional para el abuso de la droga ha evaluado que veinte millones de habitantes de los Estados Unidos habían utilizado la heroína y que solamente 750 000 se habían convertido en toxicómanos. Por otra parte, muchas de las muertes por cirrosis y alrededor de la mitad de los accidentes mortales de la carretera son debidos al alcohol, mientras que el abuso del tabaco provoca cáncer y enfermedades cardiovasculares (De Angelis 1981).

La falsa delimitación de la muestra de toxicómanos se basa en la opinión de que los que son reconocidos oficialmente como tales, son representativos del universo de los toxicómanos. Ahora bien, hay muchos toxicómanos que tienen unas características generacionales, sociológicas y psicológicas diferentes de la del grupo oficialmente conocido. Por tanto, los «datos» sobre la toxicomanía no son objetivos: son representaciones sociales o científicas que derivan de dos premisas erróneas. En nuestras sociedades industriales hay una toxicomanía difusa que no parece provocar consecuencias sociales e individuales; hay una toxicomanía particular -la que parece afectar en especial a los jóvenes- que es la única considerada como un problema por la opinión pública y por las instituciones. Esta toxicomanía es el resultado de una construcción social compleja, hecha de interacciones, definiciones, elecciones, intervenciones y acciones colectivas e individuales (Lemert 1967, Becker 1972).

El hecho de definir como drogas solamente algunas sustancias y declararlas ilegales, ha criminalizado a los que las usan y ha determinado la organización de un mercado negro y el aumento vertiginoso de los precios y de los beneficios. Lo que ha obligado a los que dependían de esta sustancia a recurrir a medios ilegales para procurársela. La ecuación entre droga y jóvenes ha permitido extender el control sobre los adolescentes. Juega contra ellos a nivel de los fantasmas colectivos en unas ecuaciones múltiples en las que el joven es igual a drogado, ladrón, violento, depravado sexual. Los jóvenes se convierten así en el chivo expiatorio de todos los males de la sociedad.

Sin embargo sería inexacto considerar a los jóvenes sólo como víctimas de la droga y de la persecución social. Los sujetos afectados por la estigmatización selectiva son activos y sus comportamientos dependen también de su elección y no solamente de las fuerzas sociales que los condicionan. ASÍ, pues, no puede considerarse la toxicomanía sólo como un proceso de victimización sino también como un proceso de elección, de comunicación, de organización de las experiencias y de las relaciones con los otros. Es un modo de reaccionar a la oferta del mercado, de sostenerla y difundirla. Es también un modo de aceptar e interiorizar el control social.

3. Conclusión

Estas anotaciones rápidas y sintéticas sobre la desviación nos han permitido entrever la enorme complejidad de la construcción social de la delincuencia y de la toxicomanía y el papel activo que desempeñan los propios jóvenes en esta construcción. La delincuencia y la toxicomanía no son solamente ocasiones y medios que utiliza la sociedad para controlar a los jóvenes cuando las otras técnicas se revelan insuficientes o ineficaces, son también unos comportamientos de los jóvenes, unos modos de comunicarse con los otros y de situarse en la sociedad.

La delincuencia y la toxicomanía revelan principalmente las dificultades en las relaciones entre los jóvenes y la sociedad, las instituciones y los adultos. A nivel simbólico, manifiestan a menudo intentos de salir de la marginalidad, de obrar de forma autónoma, de adquirir un estatuto en el grupo de los pares y una identidad, aunque sea negativa. Pero la rebelión, muchas veces inconsciente, que expresan la delincuencia y la toxicomanía, es muy ambigua. El comportamiento ilegal puede revelar la asimilación de los no valores dominantes: la sed de poder y de riqueza, la admiración hacia los poderosos, el desprecio a los débiles, el culto a la violencia. Para apropiarse de los símbolos del poder, los automóviles potentes y los artículos de lujo cuya importancia alaba la publicidad, los jóvenes proletarios sólo pueden recurrir a medios ilegales. En este caso la rebelión expresa solamente la rabia contra la exclusión y no el deseo de cambiar la sociedad. El uso de las drogas, sobre todo a principios de los años setenta, ha formado parte de la contracultura de algunos grupos de jóvenes. Se consideraba la droga como un medio para aumentar la percepción, la imaginación, para vencer las defensas interiores y entrar más profundamente en contacto con los otros. La heroína, en particular, era la expresión de un antagonismo radical hacia el sistema social. Pero el consumo de estupefacientes muchas veces ha sido solamente un comportamiento de huida y la transgresión ha sido hábilmente aprovechada por el sistema social que ha integrado la toxicomanía en el ciclo del comercio de las drogas esclavizando todavía más a los jóvenes al sistema social que pretendían combatir.

12 LOS GRUPOS DE ADOLESCENTES

1. Importancia del grupo en la vida de los adolescentes

En nuestra sociedad urbana y (post)industrial, el grupo de los pares asume durante la adolescencia una importancia que no tenía antes y que no conservará después. La observación de la vida social de los jóvenes en los pueblos, en los barrios populares, en algunos lugares de las ciudades, permite darse cuenta de ello. Desde el comienzo de la adolescencia el grupo adquiere dicha importancia, en relación con los primeros intentos de emanciparse de la familia. Habitualmente, durante este período los jóvenes empiezan a preferir la compañía de sus amigos a la de los miembros de la familia.

La importancia de la vida de grupo durante la adolescencia se ha advertido en investigaciones sobre otros temas: por ejemplo, los adolescentes que describen sus modelos de comportamiento subrayan en especial las cualidades de sociabilidad (Lutte 1971); los problemas de adaptación social son los que más los angustian; muchos de los temas de conversación entre los jóvenes se refieren a las relaciones sociales; al elegir diversiones prefieren las que permiten una interacción social hasta el punto de que para muchos de ellos el tiempo libre coincide con la vida en grupo; algunos jóvenes incluso llegan a soñar con un futuro de trabajo y cohabitación que permita continuar las relaciones grupales.

2. Las variaciones individuales en la necesidad del grupo

La importancia y la influencia del grupo varían mucho de un adolescente a otro y son proporcionales a la deterioración de las relaciones entre el joven y los adultos, particularmente los padres (Sherif 1964). Algunos problemas particulares de ciertos adolescentes, por ejemplo, una disminución física, pueden aumentar la importancia de la integración en un grupo que permita aceptarse mejor a sí mismo.

Otros adolescentes, al contrario, experimentan dificultades o sienten un interés menor en formar parte de un grupo. Los que, cuando eran niños, fueron rechazados, dominados, superprotegidos, sobrevalorados, han desarrollado unos rasgos de personalidad que hacen difícil su incorporación a un grupo, que no ha sido preparado para satisfacer las necesidades específicas de estas personas: necesidades de protección especial, de dirección, de deferencia (Ausubel 1954). Otros jóvenes, que podrían insertarse fácilmente en un grupo, aceptan no formar parte de él para alcanzar otros objetivos. Están los oportunistas que buscan la aprobación de los adultos, los que no aceptan ningún compromiso con sus convicciones morales y religiosas y, por último, los que tienen otros intereses que no son compartidos por los miembros del grupo.

La importancia del grupo también puede variar en función de la evolución de la personalidad: hay unos períodos en los cuales, por diferentes razones, el adolescente siente más la importancia del grupo, y otros en los que puede fácilmente prescindir de él. El enamorarse puede hacer que se busque la soledad de dos. Las vicisitudes de la vida individual influyen también sobre la necesidad de la vida en grupo. Hasta los 14 años una niña pasaba todo su tiempo libre en un grupo hasta el momento en que su madre volvió a casarse. Su padrastro le prohibió salir de casa: en los primeros tiempos ella reaccionó violentamente a este secuestro, pero a la larga se acostumbró a la soledad y ya no sintió la necesidad de buscar la compañía de los otros.

3. Diferencias entre los grupos de niños y los de adolescentes

Veremos más claro el significado de la vida en grupo para los adolescentes si la comparamos con la de las pandillas de niños.

En primer lugar, los miembros de los grupos de jóvenes son elegidos con más discriminación, teniendo en cuenta unos criterios parecidos a los de los adultos: por ejemplo, los grupos de adolescentes se forman habitualmente dentro de la misma clase social. Además son mixtos y se dedican a unas actividades que agradan tanto a las chicas como a los

chicos. Los adolescentes tienen más conciencia que los niños de que pertenecen a un grupo y de que pueden contar con la solidaridad de los otros. Las actividades de los jóvenes son esencialmente sociales mientras que los niños se reúnen principalmente para jugar. El adolescente, por último, atribuye una importancia mayor a la experiencia subjetiva de la vida en grupo, es más sensible a los sentimientos de aceptación y de rechazo, aunque se manifiesten de una manera velada, analiza los menores matices de la experiencia con los otros. Subjetiviza pues la experiencia de la vida en grupo (Ausubel 1954).

4. La diversidad de los grupos de adolescentes

La vida social de los jóvenes es muy compleja. Pueden formar parte de grupos diferentes, en la escuela y en el barrio, durante el curso escolar y durante las vacaciones. A veces, pueden formar parte de dos grupos del barrio, uno más amplio, otro más restringido, que es lícito considerar como grupo y subgrupo. El más numeroso, susceptible de contar con un número de personas que va de 15 a 30, es menos íntimo, menos homogéneo. A menudo se reúne los fines de semana y sirve para organizar actividades sociales como excursiones, bailes, fiestas nocturnas. El grupo pequeño es más cerrado, tiene un número más restringido de amigos, 7-8 como promedio, que comparten sentimientos, secretos, intereses y problemas. Si es posible, se reúnen cada día. Este grupo se parece mucho a la familia y facilita el paso de la dependencia de la familia a la del grupo (Coleman 1980).

Durante la adolescencia se forman sobre todo los grupos íntimos en un proceso de selectividad progresiva, basada, en un primer tiempo, en el origen familiar y la clase social; después entran en juego unos criterios más personales de selección. Así, pues, en la adolescencia los grupos no permanecen estáticos. Ausubel (1954) indica las tendencias evolutivas siguientes: diferenciación creciente hacia grupos cada vez más restringidos; elección más estable de los amigos; importancia creciente de la reciprocidad; disminución de la influencia de las presiones del grupo y una mayor tolerancia; mayor identificación con los valores de los adultos, comportamiento más tranquilo; formación de parejas.

En una investigación con jóvenes no estudiantes de un barrio popular de Roma, he observado las diferencias siguientes entre los más jóvenes (15-18 años) y los de más edad (19-25 años): los muchachos más jóvenes tienen más dificultades en atraer a su grupo a las chicas, que prefieren la compañía de los mayores. Las chicas más jóvenes participan más en un grupo que las mayores, ya porque tienen más tiempo libre, ya porque buscan en él compensar los conflictos más frecuentes con los padres, ya, por último, porque con menor frecuencia tienen una relación sentimental con un muchacho que las aleje de la vida del grupo.

A menudo los grupos restringidos son exclusivos, cerrados a la participación de los otros y fácilmente manifiestan desprecio hacia los que no forman parte del grupo. Las chicas forman más precozmente estos grupos íntimos y, por término medio, son más reservadas y exclusivas, tal vez porque encuentran más dificultades para conquistar un estatuto autónomo y porque son más sensibles a las relaciones interpersonales.

Los grupos se diversifican en función de muchas dimensiones como la clase social, la edad y la personalidad de sus miembros, los objetivos específicos de cada grupo, la época histórica, etc. Se han propuesto muchas clasificaciones de los grupos de jóvenes. Se distingue los grupos formados solamente por jóvenes y los que están dirigidos por adultos: los primeros son claramente los preferidos de los jóvenes contemporáneos. Entre los grupos espontáneos de jóvenes, la banda (gang) ha sido objeto de un interés particular porque es más rebelde hacia los adultos y comete con mayor frecuencia actos ilegales.

La época histórica también influye en la formación de los grupos. Cuando nacen, como en el 68, unos movimientos de masa de los jóvenes, los grupos más restringidos no desaparecen, aunque muchos de ellos confluyan en unas formaciones mayores. En los tiempos de retroceso el movimiento se disgrega y sólo queda ya una fragmentación de pequeños guetos sin comunicación entre sí.

5. Funciones de los grupos durante la adolescencia

El grupo procura un estatuto autónomo simbólico. El grupo adquiere una importancia vital durante este período de la

existencia ante todo porque los adolescentes encuentran en el grupo un estatuto autónomo, basado en sus realizaciones, estatuto que la sociedad le niega (Ausubel 1954). Por ello muchos adolescentes viven lo más posible en su grupo, lejos de los lugares controlados por los adultos, que los consideran todavía como niños que necesitan cuidados y guía. La exigencia de paridad y de participación que caracteriza a muchos adolescentes se ve continuamente frustrada: por ello se crean una sociedad diferente -el grupo- en donde se encuentran en un plano de paridad con los otros. En otras palabras, el grupo es la fuente principal de estatuto autónomo durante la adolescencia, un estatuto provisional, transitorio, marginal y, en cierto modo, solamente simbólico porque no garantiza unos derechos y unas prerrogativas fuera de él. Los grupos nacen pues de la marginalidad social de los jóvenes como un intento de remediarla creando unos espacios de participación.

Otras funciones. El grupo responde también a otras necesidades de las que mencionaré las principales inspirándome en particular en Ausubel (1954). El grupo puede atribuir una identidad. En mi opinión, el problema de la identidad no es, como algunos afirman, el problema principal de la adolescencia, sino un problema que deriva de la negación de un estatuto autónomo a los jóvenes. El grupo puede remediar el problema justamente en la medida en que confiere este estatuto. Formar parte de un grupo particular, sea político, musical o religioso, permite definirse, saber mejor cómo orientarse en la vida, cómo comportarse con los otros.

Durante la adolescencia, el grupo es a menudo la fuente más importante de estatuto derivado, que proporciona al joven una seguridad y una estimación propia procedentes del hecho de ser aceptado por los otros. Procura también un poderoso apoyo en el proceso de emancipación de los padres y de los adultos, un cuadro de referencias y un sistema de valores para reemplazar a los de la infancia. Asegura un consuelo en los momentos de incertidumbre, indecisión, ansiedad y culpabilidad, que acompañan muchas veces a la conquista de la autonomía. Confiriendo al grupo el derecho de proponer nuevas normas de conducta, el adolescente afirma el derecho a la autodeterminación, porque él no es diferente de sus compañeros. Como instrumento de presión (« ¡todos los demás lo hacen! »), permite conquistar privilegios. Ayuda al adolescente a afrontar con menos ansiedad los cambios que se producen en su vida y en su persona, como las transformaciones fisiológicas de la pubertad. Reduce la masa de las frustraciones, no sólo de las que son específicas de la edad, sino también de las que afectan a algunos adolescentes particulares. El grupo, por último, porque permite establecer relaciones de paridad y de reciprocidad, favorece el desarrollo de estrategias de conocimiento más maduras, más descentradas, más formales, más dialécticas.

El grupo constituye también un lugar de aprendizaje de los modos de relacionarse con los otros fuera de la familia. Permite asimilar mejor los roles sociosexuales, la competitividad, la cooperación, los valores, las creencias, las actitudes dominantes del grupo social. «El grupo de los pares es la principal institución de formación de los adolescentes en nuestra cultura», afirma Ausubel (1954). Esta formación se transmite de manera informal, a menudo inconsciente, en la vida cotidiana del grupo, en el juego de las interrelaciones complejas entre sus miembros, en el estímulo de ciertos comportamientos y la disuasión de otros. De este modo el grupo prepara y madura para la vida adulta real.

El grupo refuerza las discriminaciones entre las clases sociales. El grupo también prepara para la vida adulta real porque refuerza las discriminaciones entre las clases sociales. Desde Hollingshead (1949) muchas investigaciones han puesto de manifiesto el hecho de que existe una rígida separación entre las clases sociales en los grupos de adolescentes. A veces esta separación es ya visible en los lugares de reunión de los grupos. La cultura de estos grupos, sus valores, sus temas de discusión, sus actividades, son diferentes y refuerzan la diversidad que deriva de los distintos medios familiar, social y escolar. En los Estados Unidos, la raza es otro factor de discriminación entre los grupos. La incomunicabilidad entre razas y clases sociales parece más pronunciada en los grupos de chicas (Claes 1983).

El grupo refuerza las diferencias sociales entre los sexos. Los grupos mixtos de adolescentes permiten que los chicos y las chicas aprendan a relacionarse entre sí. En ellos frecuentemente nacen los amores y se forman las parejas. Habitualmente, las jóvenes entran más pronto que los muchachos en grupos mixtos con muchachos mayores, lo que a menudo crea problemas a los adolescentes jóvenes que se sienten excluidos. Dumphy (citado por Claes 1983) cree que la función de los grupos es facilitar la transición a la heterosexualidad. Basándose en una investigación efectuada en una ciudad de Australia, indica cinco estadios en esta evolución. En el primero, que corresponde a la

preadolescencia, los pequeños grupos están formados sólo por chicos o sólo por chicas y no se reúnen: el interés por el otro sexo se manifiesta solamente en algunas interacciones superficiales, a menudo antagonistas. En el estadio siguiente, hacia los 14 años, se advierten las primeras relaciones entre las chicas y los chicos que tienen una posición superior en su grupo, la formación de los primeros grupos mixtos que se añaden a los grupos monosexuales anteriores. En los estadios siguientes, los grupos monosexuales desaparecen y el grupo más amplio cede su lugar a pequeños grupos formados por parejas estables. Como todos los esquemas evolutivos, el de Dumphy sólo indica una de las innumerables trayectorias del desarrollo relacionadas con unas condiciones históricas y culturales particulares.

Las relaciones entre chicos y chicas en los grupos pueden reforzar las diferencias sociales entre ambos sexos. Indudablemente, hay grupos de jóvenes en los que se intenta eliminar toda forma de sexismo, pero pueden permanecer inconscientes algunos mecanismos de diferenciación y discriminación. Pensemos, por ejemplo, en los criterios diferentes de evaluación según el sexo, en el hecho de que la posición de una joven en el grupo depende también de su belleza. Todavía existen grupos de adolescentes, sobre todo en los medios populares, en los que las diferencias tradicionales entre los sexos están intencionalmente reproducidas, ya que los chicos mantienen a las chicas en una posición subordinada. Los grupos de adolescentes no son necesariamente progresistas y a menudo pueden reproducir los valores más tradicionales de su medio social.

6. La sociedad adolescente

¿Existe una subcultura adolescente diferente de la cultura adulta dominante? Este problema se discute. Definimos, con English, la subcultura como «una parte de un grupo cultural o de una población que posee unas características culturales especiales y que, al mismo tiempo, participa de las características más importantes de la cultura global». Crear una subcultura puede constituir una solución a unos problemas de estatuto: cuando algunas personas no encuentran en la sociedad el estatuto al que aspiran, pueden agruparse y establecer nuevas normas, nuevos criterios de estatuto que las satisfagan. Esto sucede en los grupos de adolescentes.

La noción de subcultura o de sociedad adolescente parece implicar la idea de que el conjunto de los grupos de adolescentes forma un universo homogéneo separado del mundo adulto. Pero es evidente que no existe una sociedad adolescente uniforme caracterizada por los mismos comportamientos, las mismas normas de conducta y los mismos valores. Existen múltiples sociedades adolescentes a menudo antagonistas entre sí. Algunas de estas culturas pueden estar muy extendidas, reunir a muchos grupos, manifestarse en unos gustos musicales, unos vestidos, unos modos de comportarse idénticos o parecidos, hasta el punto de que puede hablarse de cultura rock o punk. Además, estas subculturas adolescentes diversas, incluso antagónicas, tienen también unos aspectos comunes, sobre todo el de conferir un estatuto adulto simbólico oponiéndose a la cultura, o mejor a las culturas a las que se refieren. Por tanto, en este sentido, puede decirse que existe una sociedad adolescente.

Pero la actitud antiadulto de muchos adolescentes es un fenómeno de intensidad variable que manifiesta desprecio por algo ardientemente deseado pero imposible de obtener. En efecto, apenas los jóvenes han alcanzado el estado adulto, desaparece en ellos toda huella de desprecio o de oposición. Generalmente, los adolescentes no consideran como definitivo el estatuto que encuentran en su grupo, sino que lo viven como una forma transitoria, marginal y, en cierto modo, poco segura. En este sentido Bloch y Niederhoffer (1958) consideran las actividades de los grupos de adolescentes como actividades adultas simbólicas.

La noción de subcultura implica la de participación en una cultura global. Resultaría pues inexacto concebir el mundo de los adultos y el de los adolescentes como dos universos totalmente separados. Son dos conjuntos que tienen unas partes en común y otras separadas. Por eso no es fácil saber quiénes tienen más influencia sobre los adolescentes, los padres o los amigos. Para responder a esta pregunta habría que distinguir nuevamente entre un adolescente y otro, y entre los sectores de su existencia que pueden verse influidos por otras personas. Es probable, en efecto, que los amigos tengan más influencia sobre los gustos musicales y sobre la indumentaria, y los padres la tengan sobre los cuidados referentes a la salud. Además, en muchos casos, las influencias de los padres y de los amigos convergen y se refuerzan mutuamente. Las normas, los valores, la estructura de los grupos de jóvenes están en gran parte condicionados por la cultura o subcultura adulta de la que derivan. «En un último análisis, los criterios de fracaso o de éxito

más importantes en una banda o en el mundo de los delincuentes derivan de los criterios de competición, individualismo y acumulación de dinero que dominan a toda la sociedad» (Sherif y Cantril, citado por Ausubel 1977).

7. El conformismo de los adolescentes

A menudo se ha subrayado la contradicción entre el deseo de independencia manifestado por muchos adolescentes y su conformismo, su gregarismo, incluso su sumisión a las opiniones de sus compañeros y a las normas del grupo. Este conformismo sería particularmente pronunciado entre los 13 y los 15 años. Es la consecuencia de la condición misma de los adolescentes que sólo pueden encontrar un estatuto autónomo en un grupo que se desvíe en cierto modo de la cultura adulta. En efecto, el grupo puede conferir el estatuto autónomo negado por la sociedad de los adultos solamente en la medida en que se distancie de dicha sociedad. Para sobrevivir a pesar de las presiones normalizadoras de la cultura dominante, el grupo necesita una fuerte cohesión entre sus miembros: sólo subsiste en la medida en que consigue imponerles unas normas y valores idénticos (Ausubel 1954). Cuanto más desviado es un grupo, más antitéticos son sus valores a los de la sociedad y es mayor la disciplina y el conformismo que exige a sus miembros.

Sin embargo los adolescentes no viven como arbitrarias las normas del grupo sino como unos medios indispensables para obtener el estatuto autónomo que desean (Sherif 1964). Los miembros de un grupo restringido están también unidos por el afecto recíproco y su fidelidad mutua se manifiesta en la observancia de las reglas del grupo incluso cuando están solos. Cuanta mayor necesidad tiene un adolescente del apoyo del grupo, más dispuesto está a aceptar sus normas. Para ser igual a los otros llegará incluso a cometer actos ilegales o a consumir alguna droga aunque no desee hacerlo.

Por otra parte, el grupo dispone de sanciones para educar a los rebeldes: el ridículo, la humillación y, si es necesario, la exclusión. No obstante, todos los adolescentes no son conformistas y los que lo son, no lo son todos en el mismo grado ni de la misma forma. Se ha observado que las chicas y, en general, los jóvenes que ocupan una posición inferior en el grupo son más susceptibles de sufrir la influencia de los otros (Coleman 1980).

8. Las actividades ilegales de los grupos de adolescentes

El grupo puede pues conferir un estatuto autónomo porque se diferencia de la sociedad de los adultos. Lo que significa que hay un lazo estructural entre los grupos de jóvenes y la conducta desviada o, para ser más precisos, entre la marginalidad de los jóvenes, la formación de grupos y la conducta desviada. Por ello la desviación juvenil es casi siempre una desviación de grupo, de bandas de jóvenes que agrupan a menudo a los más marginados. Según Ausubel (1954), la banda difiere de los otros grupos de jóvenes porque es más agresiva y destructora. Sus actividades tienen por objeto la obtención de resultados concretos, lo que exige una mayor organización y una solidaridad más intensa. Habitualmente la banda está compuesta solamente de chicos, concede una importancia muy grande al secreto y a las proezas físicas e impone unas sanciones más severas a los que transgreden las normas del grupo. Cohen (1955) ve en la creación de bandas la solución a los problemas de privación de estatuto que sufren los jóvenes de las clases más desfavorecidas. En efecto, estos jóvenes están en desventaja para competir por un estatuto, porque no han sido preparados para adaptarse a las normas de la clase dominante. Por tanto, están frustrados y sufren inseguridad. Pueden intentar la escalada social, resignarse a un estatuto inferior -soluciones difíciles o humillantes- o repudiar las normas de la clase media y adoptar su antítesis como forma de crearse un estatuto. Esta última solución requiere formar un grupo alternativo compuesto de personas que tienen los mismos problemas y deciden asociarse sobre la base de unos valores y unas normas diferentes de los de la cultura dominante.

Un proceso parecido, pero menos exasperado, se encuentra en la formación de todos los grupos de jóvenes. La desviación de grupo es pues el paradigma de la condición juvenil marginada. Los Sherif (1954), en efecto, han encontrado que las actividades fuera de la ley no son patrimonio exclusivo de las bandas de los barrios populares sino que se encuentran en todos los barrios y en todas las clases sociales. Pero la desviación es más visible en los barrios populares que están más sometidos al control policial, en donde los jóvenes tienen menos posibilidades de ocultarse y no pueden contar con la influencia de padres poderosos para evitarles el arresto, la condena y la cárcel.

9. Aceptación y rechazo social

El mundo de los adolescentes no es una sociedad ideal en que reinen la paridad entre los miembros y el respeto a cada una de las personas. A menudo reproduce el mundo desigual, individualista y competitivo de los adultos. Estos aspectos negativos son menos frecuentes en los grupos de amigos, pero se encuentran fácilmente en instituciones como la escuela que, en cierta forma, los estimula. En ella pueden verse fácilmente unas jerarquías, unos jefes y unos gregarios, unos adolescentes aceptados y otros rechazados y marginados. Se han realizado muchos estudios para comprender estas relaciones sociales. Para conocer los estatutos de los adolescentes se ha recurrido a las técnicas sociométricas inventadas por Moreno en 1934.

Muchos autores han propuesto unas listas de características que van unidas a la aceptación social. Pero la popularidad de un adolescente no depende solamente de su apariencia y de su personalidad, está también en función del grupo del que forma parte. Los mismos motivos pueden provocar que se le acepte en un grupo y que se le rechace en otro (Pope 1953). Los criterios de aceptación varían también según la edad: la habilidad en el juego y no el éxito con las chicas puede ser importante para un muchacho de 12 años; seis años más tarde puede suceder lo contrario. Algunos rasgos, como el altruismo, no parecen variar con la edad (Kuhlen y Lee 1943). Las motivaciones de la popularidad se desarrollan en el sentido de una socialización progresiva y de una autonomía e interiorización crecientes. Los criterios de la elección y de la apreciación se desplazan del exterior hacia el interior y consideran aspectos cada vez más diversos y numerosos de la personalidad (Reymond-Rivier 1961).

Algunos autores equiparan aceptación social y equilibrio psíquico. Bonney (1947), por ejemplo, afirma que los muchachos impopulares se distinguen de sus compañeros por la falta de estabilidad y control emocional, la agresividad no constructiva, la carencia del sentido de la adaptación y de la tolerancia. Sin embargo se trata de diferencias entre las medias, que no impiden que algunos adolescentes muy populares puedan presentar trastornos psíquicos serios. Jersild (1957) afirma precisamente que «las técnicas sociométricas nos informan sobre el grado de popularidad de un adolescente, no sobre el precio que ha pagado para adquirirla». En un estudio sobre las dinámicas de los grupos de adolescentes, yo he encontrado a muchachos muy populares que buscaban la aceptación social como medio de resolver graves problemas, por ejemplo, para huir de la ansiedad profunda procedente de las relaciones con sus padres (Lutte 1964). En otros casos, la situación particular de un grupo explicaba la popularidad de unos adolescentes que eran los que manifestaban mejor su antagonismo con ciertos profesores.

10. Los líderes adolescentes

En muchos grupos de adolescentes existe una jerarquía más o menos compleja encabezada por un líder, es decir, «una persona que impulsa a la acción, que es la que más influye en el proceso de decisión y realización de un proyecto, al que el grupo reconoce la experiencia y la capacidad de organizar lo mejor posible las actividades que corresponden a sus objetivos y a sus necesidades» (Ausubel 1977). En la elección, a menudo informal, de un líder, se tiene en cuenta no sólo las cualidades que hacen agradable a una persona sino también el ascendiente y las capacidades de organización necesarias a un jefe. Las cualidades que hacen popular o que permiten ser un jefe son distintas, aunque se las pueda encontrar en un mismo individuo. Por tanto, los adolescentes no eligen con los mismos criterios a sus amigos y a los jefes del grupo. En la elección de un dirigente, ¿qué parte corresponde a los factores personales y a la estructura del grupo? Muchos autores insisten sobre el hecho de que el líder surge en función de la situación y que, en consecuencia, habrá líderes diferentes en grupos diferentes. Pero la personalidad también interviene, como lo prueba el hecho de que algunos se imponen como líderes desde la escuela primaria hasta las escuelas superiores y que ciertas cualidades, como la extraversión, la vitalidad, la capacidad de tomar decisiones, la confianza en sí mismo, la imaginación, la madurez y la variedad de intereses se encuentran en muchos estudios sobre los líderes adolescentes.

Cuanto más se aparta la cultura adolescente de la de los adultos, más divergen los valores y las actitudes del líder de las de los adultos. Esta observación de Coleman (1961) ha sido confirmada por la investigación de Labov y colaboradores (1968), que han encontrado que los jefes de las bandas de jóvenes negros de Harlem manifestaban con más fuerza el conflicto con los valores de la clase media, razón por la que estaban más afectados por el fracaso escolar.

El líder ejerce un poder sobre el grupo pero no de tipo dictatorial, porque debe demostrar que es capaz de hacer lo que los demás esperan de él, debe respetar los objetivos y las tradiciones del grupo y, más que cualquier otro, debe cumplir escrupulosamente con las obligaciones de su posición (Ausubel 1977). A menudo, en los grupos de adolescentes, el poder está distribuido entre varios miembros: el líder puede tener algunos «lugartenientes». Así, los jóvenes en el grupo se ejercitan en mandar y obedecer. Se preparan de este modo para entrar en el mundo jerarquizado de los adultos.

13 LA AMISTAD

Habría que ser poeta y un gran poeta para hablar dignamente de las amistades juveniles y del amor naciente (Debesse 1955). De hecho, los libros de psicología muchas veces decepcionan cuando tratan de la amistad y el amor. Hablan poco de ellos. Tal vez porque es difícil reducir a unos datos estadísticos unos sentimientos tan complejos y llenos de matices y porque los instrumentos cuantitativos no son los más adaptados para explorarlos. Por ello para profundizar en este tema yo utilizaré también unas historias de vida centradas en la amistad.

1. ¿Qué es la amistad?

¿Qué distingue a la amistad de la multitud de las relaciones que mantienen los adolescentes con sus compañeros, con los adultos y los niños? Si se les pide a los jóvenes que la definan, se obtendrán respuestas muy diferentes entre sí, que subrayan aspectos variados de esta relación, pero que concuerdan en presentarla como el modelo ideal de una relación afectiva entre pares.

En las historias de vida los factores mencionados con mayor frecuencia son los siguientes:

- 1) la afectividad: amor, ternura, cordialidad, sensación de bienestar, alegría, satisfacción;
- 2) intimidad y confianza: confidencias, sinceridad, diálogo, confrontación;
- 3) paridad y reciprocidad: la amistad excluye una relación de dominación-sumisión;
- 4) fidelidad, lealtad, disponibilidad, duración ilimitada;
- 5) ayuda recíproca, alianza, defensa mutua;
- 6) aceptación del otro como es, a pesar de sus defectos, estima, admiración, respeto, atención al otro que le hace sentirse importante;
- 7) querer el bien del otro, corregirle, aconsejarle;
- 8) libertad: el amigo es elegido libremente y favorece la libertad;
- 9) una armonía particular: hay una orientación de fondo parecida respecto a la vida, la sociedad, unos ideales comunes;
- 10) estar juntos, compartir ciertas actividades;
- 11) desinterés: la amistad se busca por ella misma, es un fin en sí, no un medio;
- 12) sacrificio, esfuerzo, renunciación: la amistad no es sólo un sentimiento espontáneo sino una relación que se ha de crear.

Todas las cualidades pues pueden ser atribuidas a la amistad.

Padiglione (1978) subraya algunas de ellas cuando la define: «Un modelo de relación voluntaria afectiva que tiende a ser estable, por encima y fuera de los lazos parentales, entre individuos que se consideran distintos pero iguales y que sin otro fin que el placer aceptan estar juntos, tener relaciones frecuentes y comunicarse en un alto grado de

confidencia. En su base hay experiencias vividas juntos y el deseo de vivir momentos de reciprocidad simétrica que excluyen unas relaciones de dominación -sumisión... »

En una investigación sobre los modelos de comportamiento de los adolescentes efectuada en siete países europeos hemos encontrado que el 22 % de las chicas y el 10 % de los chicos indicaban un amigo como ideal del yo (Lutte 1971). Para justificar su elección indicaban no sólo las cualidades morales del amigo -lo que corrobora la opinión de Alberoni (1984) que ve en la amistad una forma ética del amor- sino también su belleza y sus cualidades físicas, 10 que podría hacer creer que el erotismo no siempre está ausente de esta relación.

Aunque la palabra «amiga» o «amigo» a veces se utiliza de modo impropio para designar a compañeros de la escuela o del trabajo, los jóvenes son capaces de distinguir entre amigos, compañeros y simples conocidos. En la amistad misma existen grados: están los amigos con los que uno se divierte, los del grupo, y después los amigos íntimos, los verdaderos. El criterio de distinción entre los unos y los otros es sobre todo la confianza recíproca, el hecho de hablar, como no se hace con los otros, de sus problemas más íntimos. Pero esta amistad íntima también es muy diversa. Algunos tienen amigos a los que no ocultan nada de sí mismos, otros tienen amigos «especializados»; hablan de algunos problemas con uno y de otros con un segundo en función de su probada experiencia y de su sensibilidad.

Hay en efecto profundas diferencias individuales en las historias de amistad, en la importancia atribuida a esta relación, en el número de amigos que se tiene al mismo tiempo o sucesivamente. Algunas amistades comienzan desde la escuela primaria, a veces incluso antes, y duran toda la vida. Otras pasan rápidamente. El mismo adolescente puede experimentar una amistad duradera y otras transitorias. Hay jóvenes de veinte años que han tenido un solo amigo y otros que no consiguen acordarse de todos a los que han llamado amigos. Hay amistades de dos, de tres, de muchos, las que son exclusivas y las que son abiertas.

Están también los que no tienen amigos, los solitarios, los que viven sin un grupo de referencia. Button (1979) atribuye la soledad a la falta de capacidad para entrar en contacto con los otros, a comportamientos como la deslealtad o el egoísmo que hacen imposible la amistad, al papel de líder o maternal que hacen difícil una relación de paridad con los otros. La falta de amigos es a menudo un síntoma de problemas personales que dicha falta puede agravar.

2. Evolución de la amistad durante la existencia humana

Aunque algunos autores han intentado describir la evolución de la amistad, nuestros conocimientos sobre este punto son aún muy limitados. Las investigaciones cuantitativas basadas sobre unas medias estadísticas sólo indican una parte muy reducida de las trayectorias de desarrollo.

Los amigos de la infancia son frecuentemente compañeros de juegos o de la escuela, con los que se realizan actividades, a quienes se defiende si llega el caso, mientras que las amistades adolescentes, más estables, más intensas y emotivas, se basan principalmente en el diálogo y la intimidad. Douvan y Adelson (1966) distinguen tres estadios en la evolución de la amistad en las chicas de 11 a 18 años. En el primero (11-13 años), la relación se basa en la participación en actividades comunes y tiene menos en cuenta la intimidad y la reciprocidad; el estadio de 14 a 16 años es el más crítico: las adolescentes se muestran más vulnerables a los celos, a la inseguridad, al miedo a la deslealtad, se preocupan de la sinceridad de la otra y se preguntan qué confianza pueden concederle. Esto se debería al hecho de que las chicas de esta edad que comienzan a tratar a un muchacho necesitarían una confidente, una guía, un apoyo que no las abandone. Por último, las jóvenes de 17-18 años, absorbidas por una relación de amor con un muchacho, sienten menos temor a ser abandonadas por su amiga, a la que ahora aprecian sobre todo por su personalidad y su unicidad. La importancia de la intimidad y de la comprensión empática aumenta con la edad.

Para Tesch (1983), la evolución de la amistad se debe a la suma progresiva de nuevos aspectos que enriquecen la relación mutua. En la infancia es importante principalmente la participación en las mismas actividades y este aspecto caracterizará la amistad para el resto de la vida. Durante la preadolescencia, la amistad es como un contrato no escrito en el que son esenciales la lealtad y la ayuda mutua. En la primera adolescencia, la relación se enriquece con la confianza íntima y en la segunda adolescencia con la valoración del amigo como persona única. El adolescente se va

haciendo más capaz de comprender las ideas y los sentimientos de su amigo y se hace más consciente del valor de la reciprocidad. En una investigación con personas de 12 a 65 años, Goldman (1981) ha observado que la ayuda recíproca, el apoyo, los intereses comunes, son aspectos apreciados en todas las edades, mientras que los adolescentes atribuyen un valor particular a la intimidad y al sentido del humor.

La relación de amistad es pues importante en todas las fases de la vida humana, pero cambia con la edad asumiendo unas funciones diferentes en las diversas etapas de la existencia. Sobre todo durante la primera adolescencia la amistad reviste la mayor importancia, se hace más intensa, no raramente tumultuosa, posesiva, exclusiva. También durante este período de la vida parece que ejerce la mayor influencia sobre el desarrollo de la personalidad.

3. Importancia y funciones de la amistad durante la adolescencia

«Durante la adolescencia mi amiga era todo mi universo.» Esta declaración de una joven de 15 años expresa muy bien el lugar que ocupa la amistad en la vida de numerosos adolescentes. Se han elaborado muchas teorías para explicarlo. Los freudianos la consideran como una forma sublimada de la libido que despierta con la pubertad fisiológica para dirigirse en un primer tiempo a objetos incestuosos. La amistad tendría la función, por una parte, de hacer aceptable la pulsión sublimándola y, por otra parte, de transferirla a unos objetos fuera de la familia, preparando así la reconciliación entre la ternura y el sexo en el amor genital por una persona del otro sexo. La amistad sería pues el preámbulo, la antecámara del amor. Esto explicaría la pasionalidad, la intensa carga emotiva, la posesividad, los celos, que caracterizan a algunas amistades adolescentes y su evolución hacia un mayor desapego cuando los jóvenes forman una pareja heterosexual. Otros autores observan que la reciprocidad y la paridad de la relación de amistad no pueden proceder de las relaciones desiguales con los padres y que derivarían más bien de la relación con los hermanos (Musatti 1969).

Eibl-Eibesfeldt (1970) también hace remontarse a las relaciones de la infancia el origen de la amistad y del amor. «Del altruismo prolongado y desinteresado del padre o de la madre, el hijo interioriza esta confianza originaria que le permite identificarse y tener confianza en sus congéneres... Cada relación de solidaridad, de amor, se forma sobre el modelo arquetipo del primer contacto, reproduciendo un ansia de protección y de sosiego» (Padiglione 1978). Para Lorenz (1963), al contrario, hay que buscar el origen de la amistad en la agresividad.

Pero me parece que el comportamiento de los adolescentes no puede comprenderse con unas explicaciones reduccionistas que se basan solamente en las relaciones de la primera infancia o en las relaciones entre los animales. La necesidad de amistad durante la adolescencia es cualitativamente nueva, es la expresión no sólo del desarrollo de la pubertad sino también de la evolución de las estrategias de conocimiento, de la motivación a la autonomía y a la paridad, de la solidaridad entre marginados, de la condición de dependencia prolongada que provoca una crisis de identidad, del conjunto de los cambios que suscitan inseguridad y ansiedad y del proceso de individuación que hace sensible a la soledad.

La intimidad y las confidencias recíprocas permiten al adolescente conocerse mejor, comprender las transformaciones de su persona mirándose en el otro como en un espejo. La identificación con un amigo puede ser una etapa del proceso de formación de la identidad que se facilita por el hecho de que el adolescente proyectando su imagen ampliada sobre otro observa su reflejo y lo comprende mejor (Erikson 1968).

La amistad es también una gran ayuda en el proceso de alejamiento de los padres y de los adultos no sólo porque, en el plano emotivo, transfiere a los compañeros muchas necesidades afectivas sino también porque permite, como el grupo, aliarse para arrancar permisos y también porque tranquiliza en los momentos de ansiedad.

En una época de inseguridad, de dudas sobre la propia persona, la amistad reconforta porque infunde el sentimiento de ser importante para otro. Si mi amigo me quiere, esto significa que yo no carezco de valor. Confiándose sus sueños, sus ilusiones, sus temores, sus sentimientos, los adolescentes se convencen de su valor, porque se ven en los ojos de otro del que no son diferentes. Y esto puede protegerlos de trastornos mentales (Sullivan 1953). Una adolescente describe en estos términos su búsqueda de una amiga: «Yo buscaba a alguien que pudiese escucharme y hacerme

sacar de mí todo lo que tenía dentro y que angustiaba mi existencia.» y otra: «Como no podía hablar de ciertos problemas creía que era la única que los tenía. Vivía con angustia porque me sentía diferente de las otras. Después me hice amiga de una chica y descubrí que ella también tenía muchos de estos problemas. Me sentí renacer, ya no me sentía diferente de las otras.»

La amistad responde también a las necesidades cognoscitivas de los adolescentes, les permite discutir interminablemente sobre el sentido de la existencia, sobre teorías filosóficas, políticas y sociales, sobre religión, arte, literatura. La comparación de puntos de vista diferentes en un plano de paridad y reciprocidad les permite desarrollar unas estrategias cognoscitivas más elaboradas y favorece el acceso al pensamiento formal. Permite también conocer mejor a los otros, sus pensamientos, sus sentimientos, sus estados anímicos.

Ofrece la posibilidad de desarrollar la capacidad de mantener una relación íntima con otra persona (Berndt 1982) y de dar una solución al dilema intimidad-aislamiento (Erikson 1968); es una condición indispensable para poder tener más tarde unas relaciones satisfactorias con los otros (Sullivan 1953). Hace sensible a lo que preocupa a los otros, induce a que se quiera contribuir a su felicidad.

El amigo ayuda a crecer, aconseja, critica y es escuchado porque sus palabras están dictadas por la benevolencia. A veces la identificación con una amiga o con un amigo permite resolver un problema de desarrollo. Facilita, por ejemplo, que unas niñas que durante la infancia se habían identificado con los niños, se reconcilien con su sexo.

La amistad ayuda también a establecer relaciones de paridad con los otros, cuando las relaciones anteriores eran principalmente de sumisión a los adultos. Permite dar y recibir, no sentirse abrumado por el sentimiento de soledad que aparece durante la adolescencia como consecuencia del proceso de diferenciación e individualización.

Además de estas necesidades típicas durante la adolescencia, la amistad satisface unas necesidades que se sienten durante toda la vida: ofrece una compensación a los límites personales, asegura ayuda, favorece y alianza contra los peligros. El conjunto de dichas funciones, muchas de las cuales son parecidas a las del grupo, explica la importancia que tiene la amistad, sobre todo en la primera adolescencia, cuando el desarrollo es más rápido y generador de ansiedad y cuando falta el apoyo de una relación amorosa.

4. Los sufrimientos de la amistad

Como el amor, la amistad es fuente de alegrías indecibles y de infinitos sufrimientos. No es raro oír decir a algunos adolescentes a quienes un amigo ha decepcionado: « ¡Ya no creo en la amistad!» Pero siguen buscando un amigo. Freud ya había mostrado que toda relación íntima de una cierta duración deja un sentimiento de aversión y hostilidad que escapa a la conciencia gracias al rechazo. Sin embargo, muchas investigaciones no hablan de los aspectos negativos de la amistad, que aparecen cuando se utilizan los instrumentos adecuados. En una encuesta realizada en la Unión Soviética (Kon y Losenkov 1978), el 60 % de las jóvenes y el 45 % de los muchachos de 14 años y el 68 % de los jóvenes de 18 años declaran que una amistad verdadera es rara a su edad.

Roll y Leverett (1979) han intentado alcanzar el nivel del inconsciente por medio del análisis de los sueños. Han descubierto que muchas veces la amistad se vive con ambivalencia. En efecto, en casi la mitad de los sueños en que está presente un amigo, se le ve cuando está marchándose, y solamente lo ven en un papel constructivo el 24 % de los chicos y el 18 % de las chicas. A menudo se vive la amistad con angustia precisamente porque es muy importante para los adolescentes. No es raro que algunos jóvenes pronuncien juicios negativos sobre sus amistades. «La amistad es la clase de relación que me hace sufrir más», declara una adolescente.

Las desilusiones, a veces las rupturas, proceden de la traición del amigo, de la falta de sinceridad, reciprocidad, disponibilidad, respeto a la libertad. Particularmente en la primera adolescencia son frecuentes las incomprensiones, los malentendidos, las discusiones y las crisis. La relación puede verse atormentada por la envidia, los celos, la posesividad. Puede ser vivida con el miedo constante de perder al amigo. Puede hacer llorar, llevar a la desesperación y a la depresión. Con frecuencia, sobre todo al principio de la adolescencia, la idealización del amigo o de la amistad

- sobre el que el joven proyecta sus deseos narcisistas - lleva necesariamente a la desilusión cuando los sueños chocan con la realidad o impiden trabar unas amistades que siempre parecen inferiores al ideal. Una adolescente afirma: «Tengo un ideal de amistad y no sé cómo realizarlo.»

La cohabitación puede crear tensiones y problemas entre los amigos que han decidido vivir juntos. En otros casos es el desarrollo divergente de las personalidades, de los intereses, de los ideales, el causante de dificultades. El medio social también crea obstáculos a la amistad, los padres que controlan desconfían de las amistades intensas y sentimentales, temen que su hijo vaya por mal camino.

Las crisis tienen soluciones muy diversas. Pueden producir o reforzar la desconfianza hacia los otros, la falta de confianza en sí mismo, el aislamiento, la renuncia al menos temporal a la amistad, pueden cambiar a la persona, hacerla introvertida y dura con respecto a los Otros. Una adolescente escribe: «Antes yo era más desenvuelta, hablaba más, me gustaba establecer enseguida una relación de amistad, mientras que ahora soy apática, ya no me interesa nada.» Las dificultades pasadas pueden pesar sobre la relación actual. «Siempre temo -escribe un muchacho- que mi amigo me traicione de un momento al otro, como ya me ha sucedido, entonces en el momento en que debería dar lo máximo, me retiro.» O también las desilusiones hacen que las esperanzas sean menores, que se advierta que la amistad puede terminar, que se disfrute de unas amistades no idealizadas. A veces la crisis da lugar a que una relación se haga más profunda, la hace más sincera, menos limitadora. Puede también incitar a un esfuerzo para cambiar, para hacerse más capaz de amistad.

En efecto, esta relación requiere esfuerzos y sacrificios. No puede durar y ser más profunda en la pura espontaneidad. Exige renunciar al egoísmo, a veces a unos intereses, unos proyectos, unas actividades importantes, para poder responder a las necesidades del amigo. Todas las cualidades de la amistad -la sinceridad, la lealtad, la fidelidad, el desinterés - son el fruto de una conquista, del dominio de sí mismo. La amistad requiere tiempo para desarrollarse y su autenticidad se prueba no por la alegría de los primeros encuentros sino por su duración.

5. Cada amistad es una historia

El principio. Para que dos adolescentes se hagan amigos, deben encontrarse, conocerse. Por tanto no sorprende que la mayor parte de las amistades entre estudiantes nazcan en los bancos de la escuela. Una adolescente declara: «Para la mayoría, las amistades nacen en la escuela porque la vida en común permite conocerse, descubrir unas características que permiten apreciar a una persona, crea las condiciones para que se establezca una relación confidencial.» Y otra dice: «Tal vez porque la solidaridad de los momentos difíciles (preguntas, deberes, exámenes) se crea en clase, tal vez porque uno está obligado a desarrollar sus mejores cualidades, la voluntad de querer hacer bien las cosas, y también la imaginación para crear momentos de alegría y de esparcimiento.»

¿Qué mecanismos actúan en el nacimiento de la amistad? ¿Cómo se seleccionan las personas a las que se cobra afecto? A veces las razones son claras para el adolescente que ha decidido conquistar la amistad de otro; a menudo, al contrario, los motivos de la elección son misteriosos. Los psicoanalistas señalan en este misterio la presencia del inconsciente, unas oscuras relaciones de semejanza y de oposición con los primeros objetos de amor.

Según Alberoni (1984), la amistad no nace bajo la forma de un conocimiento superficial que se profundizaría después. Por el contrario, comenzaría por un encuentro, un momento en el que se experimenta un fuerte impulso de simpatía, de interés, de profunda afinidad con una persona. Si la persona ya era conocida, es como si se la viera de un modo nuevo por primera vez.

La realidad, al menos durante la adolescencia, me parece más compleja. El modelo de Alberoni se aplica bien a las amistades espontáneas, intuitivas, que se establecen en poco tiempo y en las que desempeña un papel considerable el sentimiento. Son amistades que se imponen al adolescente.

Otras amistades, al contrario, han sido elaboradas, han sido queridas porque el contacto diario permite apreciar a una persona, induce a desear su amistad y a utilizar estrategias para ganarla. En esta perspectiva es posible hacerse amigo

de cualquier persona. En la realidad, el sentimiento y la voluntad, la decisión y las afinidades se entrelazan de forma variable según las personas y las historias de amistad de cada una. Una adolescente cuenta: «A veces me ha sucedido que me he hecho amiga de una persona por casualidad, a veces he buscado una amistad porque una persona me intrigaba, veía que no se comportaba como las otras, o bien me he acercado a personas a las que veía en dificultades, o también porque me daba cuenta de que tenía afinidades con alguien... »

Unas veces la amistad se establece en muy poco tiempo; en otros casos, al contrario, la duración de una relación la hace más profunda y la transforma en amistad. Hay jóvenes que describen el nacimiento de la amistad en dos tiempos: un primer tiempo en que el conocimiento creciente permite que nazca el afecto y un segundo tiempo en el que uno se da cuenta de que puede confiar en el otro. Hay jóvenes que toman la iniciativa, otros que se dejan elegir porque son demasiado tímidos o introvertidos para dar el primer paso.

Semejanza y complementariedad. Se han efectuado muchas investigaciones para comprender si los amigos se hacen amigos porque son semejantes o complementarios. Autores como Winch (1958) sostienen la tesis de la complementariedad, otros como Izard (1960) están más en favor de la semejanza. Pero el problema no se plantea en términos alternativos porque los amigos tienen siempre algo en común aunque no son idénticos. Se trata más bien de que un aspecto u otro se hallen más o menos acentuados. Las semejanzas que se han descubierto en muchas investigaciones se refieren a:

- 1) El lugar de residencia: es más probable que los amigos vivan en la vecindad, aunque con la edad los horizontes geográficos se amplían.
- 2) Los amigos pertenecen habitualmente a la misma clase social y tienen un nivel cultural parecido.
- 3) Habitualmente los amigos son de la misma edad. Grandes diferencias de edad pueden hacer más difíciles la paridad y la reciprocidad. La amistad con personas de mayor edad puede revelar la necesidad de ser guiado, la carencia de la figura del padre, la imposibilidad de establecer relaciones paritarias con las personas de la misma edad. La amistad con personas más jóvenes puede ser síntoma de un complejo de inferioridad, de la necesidad de sentirse importante. Pero las amistades con personas de más edad o más jóvenes no implican necesariamente aspectos patológicos. Al contrario, la diversidad puede aumentar la riqueza de la relación poniendo en contacto con experiencias de vida más largas.
- 4) En los países multirraciales, las amistades se traban más fácilmente dentro de la misma etnia. Pero también es más enriquecedora entre los jóvenes de etnias diferentes y permite a los jóvenes blancos darse cuenta de la realidad del racismo.
- 5) Al comienzo de la adolescencia, se traba amistad más fácilmente con personas del mismo sexo porque, en nuestra cultura, es más fácil hablar de problemas íntimos con estas personas. Sin embargo, esta tendencia parece atenuarse durante las últimas décadas, probablemente por efecto de que las escuelas y los grupos de jóvenes son mixtos.
- 6) A menudo los amigos tienen actitudes parecidas con respecto a la escuela, y aspiraciones y éxitos escolares parecidos (Berndt 1982).
- 7) En relación a las otras actitudes y aspectos de la personalidad «se ha encontrado alguna semejanza en factores personales como el conocimiento y la conducta morales,... la adaptación y el nerviosismo. Sin embargo, sin contar con que la falta de precisión de las medidas hace difícil la interpretación de estas semejanzas, el grado de relación es tan bajo que no es útil para predecir casos individuales» (Ausubel 1954). Recientemente, Berndt (1982) ha confirmado estas conclusiones afirmando que nuestros conocimientos sobre la semejanza en los rasgos de personalidad y en el comportamiento social de los amigos son poco seguros.

Kandel (1978) se pregunta si las semejanzas entre los amigos dependen de un proceso de selección o de socialización: en otras palabras, ¿los amigos se eligen porque son parecidos, o se vuelven parecidos porque son amigos? Con una

investigación ingeniosa con 957 pares de amigos cuya semejanza se ha evaluado en el consumo de drogas, la delincuencia ligera, las aspiraciones académicas y las orientaciones políticas, el autor ha llegado a la conclusión de que la selección y la socialización pesan prácticamente lo mismo. Ha observado, además, que el desarrollo de la personalidad de los amigos provoca una mayor semejanza en algunos aspectos y, a la vez, una mayor diferencia en otros.

Muchos jóvenes piensan que para que pueda establecerse una amistad es necesario compartir al menos una parte de la vida del amigo, tener en común unos sentimientos, unos intereses, unos ideales. Una diversidad demasiado grande puede hacer imposible la amistad, como manifiesta una adolescente: «Mi compañera de banco era demasiado diferente de mí, que siempre he buscado en una persona al menos unos intereses comunes.» A veces se busca un amigo para enfrentarse juntos a los mismos problemas, obtener más libertad de los padres, rebelarse contra las normas del medio social, afrontar las primeras relaciones de amor. Otras veces los atrae la semejanza de carácter. «A los 13 años -cuenta un muchacho- trabé lazos de amistad con personas como yo, encerradas en sí como yo, tímidas como yo porque un chico seguro de sí mismo me molestaba.»

Otras veces, al contrario, los adolescentes se sienten atraídos por la complementariedad en las ideas o en la personalidad, buscan amigos que emprendan acciones que los fascinan pero que ellos nunca se atreverían a realizar. O también el carácter del amigo compensa las limitaciones personales. En este caso, el introvertido, por ejemplo, buscará una persona exuberante, activa, que lo arrastre a sus aventuras. Algunos adolescentes se dan cuenta de que son a la vez semejantes y diferentes de sus amigos: «Teníamos -dice un muchacho- caracteres muy distintos, casi opuestos, pero teníamos un elemento común, nuestros ideales, nuestros pensamientos más profundos. »

El amigo diferente puede contagiar a su pareja y transformar la complementariedad en parecido. Un muchacho afirma: «Yo era lo contrario de lo que había sido hasta entonces y él con su entusiasmo, su alegría de vivir, conseguía arrastrarme, desinhibirme, hacerme ver que la vida era hermosa... »

Duración y final. Las amistades tienen una duración variable de un individuo a otro y de una historia a otra. No obstante la amistad, como el amor, lleva en sí una exigencia de eternidad. Hay amistades que duran toda una vida, otras al contrario se extinguen en poco tiempo. ¿Qué es lo que pone fin a una amistad? A veces es simplemente un cambio de escuela, o de clase, o un cambio de domicilio, lo que hace cesar, de modo habitualmente gradual, lo que se llamaba amistad. Alberoni (1984), en su descripción de la amistad ideal, afirma que resiste a la ausencia. No es así para todos los adolescentes, particularmente para los más jóvenes, que sienten la necesidad de la presencia frecuente, diaria, del amigo, que quieren hacer cosas con él. Ellos pueden vivir la ausencia como un dolor intolerable y a la larga esta ausencia puede hacer que la amistad se extinga. Sólo con la madurez la amistad resiste largas separaciones.

Otra causa frecuente, pero más tormentosa y más brusca, de que termine una amistad, es la traición. En este caso el joven a menudo llega a dudar de la autenticidad misma de la amistad pasada. «Para mí -nos dice una adolescente- cuando una persona me causa un daño, borro la amistad, es como si lo que había sucedido anteriormente ya no existiera. El aprecio y el afecto desaparecen y para mí esta persona ha dejado de existir.»

En otros casos la evolución diferente de las personalidades es la causa de la separación. Por ejemplo, un adolescente que se rebela contra sus padres no puede continuar una relación con el amigo que permanece sumiso y obediente. Un desfase en la evolución psíquica puede pues provocar el fin de una amistad que ya no responde a la función de crecer juntos.

El noviazgo, o al menos la formación de una pareja amorosa, es otra causa frecuente del fin de la amistad, que una joven define como «un área de aparcamiento antes de encontrar a un muchacho», reformulando, sin darse cuenta, algunas teorías psicoanalíticas. No es raro que el amigo esté celoso del intruso o de la intrusa o que sea causa de sus celos.

Las modalidades que puede tener el fin de una amistad son muy diferentes. Algunas son lentas, graduales, indoloras; otras son repentinas, dolorosas, conflictivas. A menudo el final es reconocido y aceptado, pero a veces algunos

adolescentes llegan a negarse a reconocer que la relación íntima ha terminado y continúan comportándose como si nada hubiera sucedido. La muerte de una amistad, sobre todo cuando es inesperada, va acompañada a menudo de desilusiones, de sufrimientos intensos, de tristeza, de un sentimiento de desasosiego y de abandono. Puede vivirse como un fracaso y llevar a rechazarse a sí mismo.

6. Amistad, amor y sexo

La amistad es una forma particular del amor. ¿Qué la distingue de los otros amores, qué relación tiene con el sexo? ¿Es una forma desviada o sublimada del amor sexual?

En la mayor parte de los casos parece que las amistades apasionadas, caracterizadas por una unión muy íntima y unos momentos de celos intensos, estén exentas de manifestaciones directas o conscientemente sexuales. En otros casos, al contrario, la amistad incluye unas relaciones sexuales que se consideran esenciales.

Alberoni hace una distinción clara entre amor y amistad.

Pero para muchos jóvenes, sobre todo al principio de la adolescencia, la diferencia no está del todo clara y la amistad tiene muchos rasgos del comienzo del amor: la simbiosis, la pasionalidad, los celos, la posesividad, el exclusivismo, la idealización. La amistad hace sentir emociones intensas, unas «sensaciones jamás experimentadas», declara un adolescente. Y otro: «Me encariñé mucho con esta persona... Durante un año fue una amistad enfermiza ... Olvidé todo lo demás, no estudiaba, me desinteresaba de mis otros amigos, del deporte, de todo.

Vivía solamente para hacer algo con él. Si alguien salía con nosotros, lo aislábamos completamente.»

Los celos no son raros en las amistades adolescentes y se manifiestan también a nivel somático. «Me encontraba mal físicamente _ cuenta una joven -, sufría pesadillas incluso durante el día. No conseguía dormir... Todo esto lo hacía para atraer su atención.» Los celos desaparecen cuando la amistad se hace más madura. Pero los celos y la posesividad no varían solamente en función de la edad, a menudo acompañan a la inseguridad y a unas relaciones familiares insatisfactorias. Un joven de 23 años se siente todavía poco seguro de sí, porque dice: «Cada vez que nos vemos siempre procuro dar una buena impresión de mí, busco gustarle porque temo que otro haya ocupado mi lugar, necesito demostrar y sobre todo demostrarme a mí mismo que nuestra amistad sigue intacta.»

No es siempre fácil para los adolescentes distinguir entre la amistad y el amor. Para algunos el amor nace de la amistad, que constituye un aspecto esencial de él. Para otros, el amor y la amistad significan sobre todo confidencias y ambos pueden expresarse mediante relaciones sexuales. Otros todavía distinguen el amor de la amistad en función del sexo, ausente en la amistad y esencial en el amor. Para algunos la amistad es superior al amor porque a un amigo se le confía todo, pero no a un amante que podría sentir celos. O también, la amistad es más estable, más equilibrada, más duradera, y el amor más intenso, irresistible, más irracional e instintivo, más expuesto a las rupturas.

7. Amistades femeninas y masculinas

Según Tesch (1983), las diferencias entre las amistades de las chicas y las de los muchachos se manifestarían sobre todo en la adolescencia. Diversos autores están de acuerdo en afirmar que las amistades femeninas son más intensas, más exclusivas, van acompañadas más frecuentemente de temores, ansiedades, celos más intensos. Las chicas manifestarían también más precozmente la necesidad de amistad, darían más importancia a la afectividad, a la intimidad, a las confidencias y conocerían más profundamente a sus amigas. Tratarían de una forma diferente muy marcada a las personas que no forman parte del círculo de sus amigas y permitirían menos fácilmente que participasen en sus conversaciones (Coleman 1961, Kon y Losenkov 1978, Berndt 1982, Tesch 1983). Los muchachos temen más abrirse a los otros y desconfían más frecuentemente de la afectividad, mientras que las chicas establecen con mayor facilidad relaciones complejas en las que se mezclan la afectividad y la racionalidad. Las amistades apasionadas serían también más frecuentes en las chicas. Douvan y Adelson (1966) encuentran que ellas atribuyen mayor importancia a la empatía y a la sensibilidad, mientras que ellos están más interesados en realizar actividades en

común, en ayudarse recíprocamente, en aliarse contra los adultos. Las amistades de los adolescentes se parecerían a las de las preadolescentes.

La importancia mayor que tiene la amistad en la vida de las adolescentes se ha puesto de manifiesto en la investigación sobre los modelos de comportamiento de los jóvenes europeos, porque las chicas eligen con una frecuencia doble que los chicos un amigo o una amiga como ideal del yo. En la descripción de este modelo demuestran ser más sensibles a su belleza, al aspecto externo: pueden describir con precisión la gracia de la amiga, su estatura, su rostro, el color y la forma de los ojos y de los cabellos. Cuando hablan de su personalidad ponen más de relieve las cualidades que favorecen las relaciones sociales, mientras que los chicos, aunque son sensibles a estas cualidades, citan también a menudo las cualidades de acción y éxito personal.

Pero hasta el momento solamente hemos hablado de unas diferencias estadísticas entre las chicas y los chicos que son significativas pero poco elevadas. En otras palabras, las semejanzas entre las amistades masculinas y femeninas son muy superiores a las diferencias. Pero aunque sean limitadas, estas diferencias entre las medias pueden interpretarse a la luz del desarrollo diferencial de los sexos -la mayor precocidad de las chicas explica por qué se interesan antes por la amistad- y de las diferencias entre los roles sexuales en la sociedad. Por ejemplo, las amistades apasionadas entre las chicas son toleradas más fácilmente, mientras que a los chicos se les suele reprimir en su afectividad y se les suele educar para tener éxito en la acción y en la profesión. A las chicas se las educa más para que tengan éxito en las relaciones sociales, para que comprendan mejor a las personas, para captar los pequeños detalles que escapan fácilmente a la atención de los hombres. Su marginación, su alejamiento tradicional del poder y de la violencia, pueden explicar también por qué son más sensibles a los lazos de solidaridad y de paridad que constituyen la amistad.

8. Amistades heterosexuales

Las amistades heterosexuales son más frecuentes hoy que hace treinta o cuarenta años, porque las chicas y los chicos van a clases mixtas y pueden encontrarse más fácilmente en el tiempo libre. Se dice que las amistades de esta clase son menos numerosas en la primera adolescencia. Y es cierto, aunque tampoco son raras. Las primeras teorías, como las de los psicoanalistas, atribuían a la edad lo que se debía sobre todo a la organización social, a la segregación sexual impuesta antes a los adolescentes.

«Consigo tener una relación paritaria tanto con los chicos como con las chicas. Mis manifestaciones son idénticas.» «He tenido que darme cuenta de que todo empujaba a los chicos a conocer a las chicas salvo la sola y simple simpatía. La amistad entre los sexos es imposible porque siempre acaba deslizándose en ella la atracción sexual.» Estas dos opiniones de adolescentes resumen muy bien las opiniones de los jóvenes sobre la posibilidad de una amistad entre chicos y chicas.

Muchos creen que son más difíciles porque la frontera entre la amistad y el amor se atraviesa fácilmente o porque la relación con facilidad puede volverse ambivalente. Una chica nos cuenta en estos términos una amistad suya a los 14 años con un chico: «La relación con él ha pasado por distintos momentos y ha resistido a los obstáculos que aparecen en una relación entre un chico y una chica. Al principio vivíamos como en simbiosis: allí donde estaba yo, estaba él. Si hablaban de mí, hablaban de él. Nos reíamos de las mismas cosas, nos pasábamos horas al teléfono, nos buscábamos. En este tiempo, yo confundía tal vez amistad y amor, pero esta confusión sólo fue temporal y sólo me afectó a mí sola. Este chico no tenía ninguna intención oculta. La amistad entre un chico y una chica a veces va muy bien, pero a menudo naufraga por mil dificultades, como la competición, la superficialidad, el deseo sexual.»

Muchos chicos y chicas cuentan en efecto que la amistad ha sido el prelude del amor, al menos para uno de los dos. Muchos, incluso entre los muchachos, acusan a los chicos de pensar en el sexo cuando ofrecen su amistad a una chica. «Los chicos -afirma una adolescente- me ofrecían su amistad y cuando me había encariñado con ellos intentaban desplazar la relación de amistad al amor.» Otra dice: «En algunos casos los chicos ven a su amiga como un objeto sexual].» Y a todavía: «Con una chica a menudo hago gestos que manifiestan el afecto, la emoción que siento. Pero él era un chico y el contacto físico probablemente despertó en él otros deseos.» Para otra chica, al contrario, la amistad provoca la desexualización de la relación hasta el punto de que uno de sus intentos de establecer una relación amorosa

con uno de sus amigos fracasó: «Cuando un chico se convierte en mi amigo, el aspecto sexual desaparece, es decir, que esta persona me parece como desprovista de sexo.»

Otra dificultad que acaba con muchas amistades heterosexuales es que uno de los amigos forme una pareja amorosa. «No me gustaría ser la novia de un chico que tiene una amiga muy querida», observa una adolescente y un muchacho: «Mis amistades con las chicas se acabaron regularmente cuando ellas salían Con un chico: esto me desanimaba y me separaba de ellas. »

La familia, la gente, los amigos mismos sospechan a menudo que una amistad entre una chica y un chico oculte otra realidad y no comprenden que una chica encuentre frecuentemente un simple amigo. Pero los adolescentes que consiguen superar estos obstáculos se sienten satisfechos de su amistad heterosexual, que algunos prefieren a las amistades homosexuales, sobre todo porque permiten conocer experiencias más diferentes, a veces también porque desprecian a su propio sexo. Una chica afirma: «Los chicos Son más sinceros, cotillean menos, pasan más fácilmente por alto muchas cosas.» Y un muchacho: «Las chicas conocen mejor las cosas, sobre todo los sentimientos. Son menos superficiales que los chicos.»

9. Amistad y sociedad

La mayor parte de las investigaciones sobre la amistad son abstractas porque no tienen en cuenta el conjunto de las relaciones sociales que caracterizan a una sociedad en un momento determinado de su historia y que pueden facilitar o bien contrariar las amistades. Esta relación que exige la paridad, la participación, la ayuda recíproca, el respeto, el desinterés, es antagonista de las relaciones de desigualdad, acaparamiento, explotación, opresión, desprecio hacia los débiles, instrumentalización de las personas, comercialización de las relaciones humanas que caracterizan a nuestra sociedad.

Los adolescentes a menudo han asimilado estos no valores que inevitablemente han de perjudicar sus relaciones de amistad. Sin embargo, por otra parte, la privación de derechos y de poderes que sufren, la condición de marginalidad que les es impuesta, les permite relacionarse más fácilmente con los otros en un plano de paridad. La amistad es más importante para los adolescentes que para los adultos porque puede significar solidaridad entre los oprimidos.

El movimiento feminista en su ataque a la sociedad sexista ha revalorizado la calidad de las relaciones humanas y de la amistad como fuerza subversiva de las sociedades fundadas sobre la desigualdad. Este ataque ha sido global, se ha dirigido no sólo contra la sociedad capitalista sino también contra las organizaciones de izquierda y los países socialistas, más preocupados por los cambios de las estructuras que por lo privado, por las relaciones humanas, por los derechos de los hombres. La amistad reúne en sí todas las cualidades que deberían caracterizar a una sociedad fundada sobre el respeto al hombre y no sobre la exaltación del provecho y del poder.

A veces se abusa del término «amistad» para designar unas relaciones de dominación-sumisión. Un adolescente puede llamar amigo al que se encuentra por encima o por debajo de él. Los amigos también pueden intentar crearse una isla feliz, un refugio para dos o varios privilegiados, una alianza para explotar mejor a los otros. Pero esta amistad está viciada en su interior, obliga a comportarse de un modo esquizofrénico, de paridad con algunos privilegiados, de egoísmo y de explotación con los otros. La amistad lleva en sí una exigencia de universalidad, que no excluye sin embargo unos grados diferentes en la intimidad y la confianza. En algunos momentos privilegiados, cuando estalla, por ejemplo, un movimiento de base, los límites de la amistad se dilatan más allá de las relaciones de pareja o de pequeño grupo para englobar un número mayor de personas. Es una prefiguración de lo que podría ser una sociedad nueva sin discriminaciones entre los sexos, las razas, las clases sociales, las edades, etc.

La amistad, forma ética del amor, no se desarrolla en la sola espontaneidad del sentimiento. Es una conquista cultural. La naturaleza exalta el poder del más fuerte. Sólo la cultura puede hacer posibles la paridad y la amistad.

14 EL AMOR

El amor, esta conmoción total de la existencia en una relación pasional entre dos personas, cada una de las cuales encuentra en la otra la única razón de vivir, tiene las características de la adolescencia. En efecto, no puede comprenderse esta época de la vida sin considerarla como la edad del nacimiento del amor.

El amor, a pesar de los innumerables estudios de que ha sido objeto, sigue siendo un misterio. Yo no tengo la pretensión de explicarlo sino solamente de describir sus manifestaciones más típicas durante la adolescencia, utilizando no sólo las investigaciones y teorías psicológicas sino también los testimonios de jóvenes.

1. ¿Qué es el amor?

El amor es un comportamiento extremadamente complejo y diversificado: existe el amor erótico -que será el tema de este capítulo-, el amor hacia los padres y hacia los hijos, el amor fraterno, el amor hacia los amigos, incluso hacia los enemigos, el amor hacia la humanidad, el amor de sí mismo. En un intento de dar de él una definición omnicomprendiva, el diccionario Robert lo describe como «un sentimiento que reviste formas diversas según el sujeto que lo siente y el objeto que lo inspira». Para Freud, el elemento común a todas las formas de amor es la libido que se sublima en los amores aparentemente no sexuales mientras que alcanza su objetivo en el amor genital, o amor erótico maduro que se manifiesta durante la adolescencia, cuando se reúnen las corrientes de la ternura y de la sensualidad hasta entonces separadas. En el amor genital, todas las tendencias sexuales parciales, como el placer de ver y de ser visto, la ternura, la sensualidad, las tendencias activas y pasivas, que, en las fases anteriores, se habían manifestado de forma anárquica, están ahora unificadas bajo el primado de la genitalidad y sirven de preliminares al coito. El amor maduro, al fin, se ha hecho posible por la renuncia a los objetos incestuosos y el paso de la carga de la libido a objetos heterosexuales. El prototipo del amor sería la fusión simbiótica entre la madre y el hijo. La condición que volveríamos a encontrar cuando sentimos nacer el amor en nosotros sería la del «paraíso perdido del amamantamiento» (David 1971).

Fromm (1956), al contrario, cree que es un error ver en el amor solamente la expresión -o la sublimación- de la pulsión sexual y que es más correcto interpretar el deseo sexual como una manifestación de la necesidad de amor y de fusión. Interpreta la teoría freudiana como una reacción contra la represión sexual de la época victoriana y como racionalización del sistema capitalista en su paso a la fase de consumo, en la que la satisfacción inmediata de cada deseo es su tendencia principal.

Para Fromm, el origen del amor hay que buscarlo en la soledad y en la separación. «El hombre está dotado de razón, es consciente de sí mismo, de su propia individualidad, del pasado, de las posibilidades futuras. Esta conciencia de sí como entidad separada, el hecho de darse cuenta de la brevedad de su vida, de que ha nacido sin quererlo y de que morirá en contra de su voluntad... el sentimiento de impotencia frente a las fuerzas de la naturaleza y de la sociedad le hacen insoportable la existencia. Se volvería loco si no lograra romper su aislamiento, unirse a los otros hombres, al mundo exterior. El sentimiento de la soledad... es el origen de todos los amores. La salud completa consiste en la conquista de la unión interpersonal, en la fusión con otra persona, en el amor... El amor es un sentimiento activo, no pasivo; es una conquista, no una rendición ... Su carácter activo puede sintetizarse en el hecho de que amar es sobre todo "dar" y no recibir ... Una persona se da a sí misma, lo más precioso que tiene, da una parte de su vida. Lo que no significa necesariamente que sacrifique su vida por el otro, sino que le da lo que tiene más vivo en ella: le da su alegría, su interés, su humor, su tristeza, todas las expresiones, las manifestaciones de lo más vital que tiene en sí... y dando con generosidad no puede evitar recibir lo que le es dado a cambio. Dar significa también hacer de la otra persona un ser que da y ambas sienten la alegría de sentirse vivas.»

Para Fromm los componentes principales del amor son la solicitud, la responsabilidad, el respeto, el conocimiento y la libertad. El amor no es solamente un sentimiento, unas sensaciones, es una elección, una promesa, un compromiso, un acto de voluntad.

Neiswender y Reedy (1981), en una investigación efectuada para comprender la importancia de diferentes aspectos del amor erótico en las fases de la existencia, distinguen los componentes siguientes: la comunicación y la confianza, la intimidad sexual, el respeto, la ayuda, la lealtad y la seguridad emotiva. Pero cada autor que trata del amor subraya aspectos diferentes. Pignatelli (1980), por ejemplo, afirma que la validez de la pareja se basa en tres niveles: el instinto, el sentimiento, la ideología. Los amores difieren entre sí según la importancia que se atribuya a los diferentes aspectos que lo componen.

Muchos amores no alcanzan la madurez de una relación paritaria en la que el otro es amado por él mismo, porque están hipotecados por unas necesidades no satisfechas durante la infancia. Fromm (1956) cita entre estas formas infantiles del afecto el amor simbiótico, que puede adoptar la forma pasiva de la sumisión y del masoquismo o la forma activa de la dominación y del sadismo. Hay personas que se han quedado fijadas en la imagen del padre o de la madre y que buscan la protección, el amor incondicional, la ternura, los cuidados y la admiración que los padres prodigan a sus hijos de corta edad.

Otras formas del amor inmaduro: el que se vive sólo en la imaginación, y el amor platónico en el que no se expresa el deseo sexual. Baldara Verde y Pallanca (1984) observan que la madurez del amor se manifiesta también en la elección de la pareja: los amantes que alcanzan la madurez genital tienen una relación paritaria, los otros buscan una figura paternal o maternal o una persona que represente el yo infantil o también la persona que ellos querrían ser.

El amor inmaduro permanece centrado en el yo, la persona no busca amar sino ser amada. El amor maduro es el encuentro real con la persona cuyo bien se desea. El amor inmaduro dice: «Te amo porque te necesito»; el amor maduro: «Te necesito porque te amo» (Fromm 1956).

Hay dos términos para designar el estado amoroso: amor y enamoramiento. Esta última palabra designa un estado -que es a menudo pero no necesariamente la fase preliminar del amor caracterizado por la intensidad y el tumulto de los sentimientos y de las sensaciones, la idealización de la persona amada, la convicción de haber encontrado el ser único que desde siempre se buscaba y que llena de sentido la existencia. El enamoramiento, afirma Pignatelli (1980), «implica una identificación con el objeto (participación mística) renunciando a la propia identidad y creando con él unos lazos simbióticos; o bien, implica una exclusión del objeto y es pues un sentimiento que refleja al sujeto, narcisista (el sujeto se ama a sí mismo). El sentimiento alcanza cimas muy altas de intensidad y se carga de calificativos como "inflamador, fascinante, estático, hiriente, rugiente, dramático, rebelde, violento, etc."; permite experimentar el asombro del descubrimiento y la embriaguez de lo absoluto porque vierte sobre el objeto elegido la totalidad de las aspiraciones; el objeto se convierte en el blanco de las mayores proyecciones posibles que, aunque estén relacionadas con unos aspectos favorables del interlocutor, ignoran su realidad y todavía más sus aspectos negativos».

El amor se distingue del enamoramiento «porque reconoce la existencia del otro que no se contenta con reflejar nuestros deseos sino que se realiza porque es diferente del sujeto y de la imagen proyectiva que el sujeto se crea de él; porque obliga al sujeto a visitar al otro saliendo de sus fronteras, a recibir su mensaje específico, formulado en una lengua distinta. Para amar al otro, no es suficiente complacerse con su belleza y su bondad... sino que es necesario sintonizarse con sus reversos oscuros, imprevisibles, ambiguos, de apariencia desagradable, es preciso pues comprometerse con la "sombra"».

Para Fromm (1956) el enamoramiento es la experiencia inicial del amor que se realiza cuando dos personas, hasta entonces extrañas, derriban los muros que las dividían. Alberoni (1979) lo define como «el estado naciente de un movimiento colectivo de dos» en el que las relaciones se transforman radicalmente, la calidad de la vida se transfigura y se forma un «nosotros». Es «un proceso en el cual la otra persona, la que hemos encontrado y nos ha respondido, se nos impone como un objeto lleno de deseos. Es una manera diferente de ver, de sentir, de pensar, de obrar, de estar juntos. El enamoramiento puede ser una transición hacia una institución nueva, el amor, que es un pacto». Pignatelli también ve en el enamoramiento una revolución, mientras que el amor sería una reforma.

2. Características del amor durante la adolescencia

¿Por qué el amor es una característica de la adolescencia?

Muchos son los factores que explican este hecho: la pubertad no es ajena a la irracionalidad de la necesidad amorosa y a la intensidad de las sensaciones y de las emociones que la acompañan, pero el amor refleja también las transformaciones cognoscitivas, la capacidad mayor de conocerse y de conocer a los otros, el proceso de autonomización e individuación que se realiza durante la adolescencia. Es el tiempo en que, probablemente por primera vez en su existencia, el joven se da cuenta de su soledad existencial y de su individualidad única. El amor puede pues responder a una necesidad de unión total en la que la unicidad de la persona del amante y del amado no se borra sino que se exalta. La conquista de la autonomía permite que se establezca una relación paritaria. El amor posibilita así al adolescente emanciparse de sus padres y considerarse igual a los adultos.

El desarrollo moral, la capacidad de ponerse en el lugar de los otros, explican también por qué el adolescente es capaz de amar de modo responsable. Escribe Fromm: «Ha vencido su egoísmo, la otra persona ya no es un medio para satisfacer sus necesidades. Las necesidades del otro son tan importantes como las tuyas, en realidad se han hecho más importantes. Dar se ha hecho más importante, más hermoso que recibir, más importante también que ser amado. Amar es salir de la celda de la soledad y del aislamiento, creado por el estado de narcisismo y egocentrismo. Experimentar un sentimiento de fusión, de solidaridad. »

Sin embargo, el amor no resulta solamente de la transformación de la personalidad durante la adolescencia sino que es también una respuesta a lo que el medio social espera de los jóvenes, un medio social que induce a los muchachos y a las chicas a cortejarse durante este período. La Rochefoucauld ya hacía observar que hay personas que nunca se hubieran enamorado si no hubiesen oído hablar del amor, y Denis de Rougemont (1939) hace remontar a la edad media la invención del amor tal como hoy lo conocemos. La cultura proporciona a los adolescentes los modelos de comportamiento amoroso que les permiten aventurarse en un terreno desconocido: los padres, los amigos, la televisión, el cine, son factores importantes de la educación sentimental. Las primeras aventuras amorosas a menudo van precedidas de discusiones con los amigos y de la observación de jóvenes que conocen esta experiencia. La vivencia amorosa está influida también por los acontecimientos históricos: pensemos, por ejemplo, en los intentos de pareja abierta y de comunas durante los años de la protesta estudiantil y que hoy prácticamente han desaparecido.

Las funciones del amor

El comportamiento amoroso no está dictado solamente por unas motivaciones eróticas, sino por toda una serie de necesidades que se manifiestan durante la adolescencia. La búsqueda de una pareja puede responder al deseo de sentirse mayor; de ser considerado como tal, de identificarse con una hermana, un hermano, una amiga o un amigo, de no sentirse inferior a los otros, de ser el centro de la atención, etc. Una relación al menos aparentemente amorosa puede servir para resolver problemas particulares, para superar un momento de debilidad, liberarse de un amor formalmente terminado pero que continúa haciendo sufrir, poner celoso a otro, etc. Esta instrumentalización del amor que niega su pretensión a la eternidad y no se preocupa de las exigencias del otro, no es rara durante la adolescencia.

Cuando es sincero, el amor ayuda al adolescente a desarrollar su personalidad, a definir mejor su identidad sexual, a hacerse autónomo, a realizar la síntesis de la ternura y de la sensualidad en la búsqueda de una fusión completa con otra persona. Examinemos de forma más detallada cada una de estas funciones.

El amor ayuda al adolescente a hacerse autónomo. El comportamiento amoroso durante la adolescencia, por el hecho de que dirige hacia personas que no son de la familia, ternura y deseos sexuales, contribuye notablemente a separar a los jóvenes de sus padres. «Cuanto más poseído por el amor está un adolescente, menos respetuoso y dócil es con sus padres» (Allendy 1942). Alberoni escribe que el enamoramiento es transgresión, que rompe los lazos anteriores y forma unos nuevos, que destruye las instituciones consolidadas para construir otras nuevas. El alejamiento de los padres puede seguir caminos distintos. A veces es el amor mismo el que hace que el adolescente sea más indulgente con sus padres, que dé menos importancia a su comportamiento, porque se ha vuelto indiferente a muchas cosas que

antes le preocupaban. Otras veces son los padres mismos los que se dan cuenta de que su hija o su hijo ha crecido porque tiene una relación amorosa y lo tratan con más respeto.

Pero el apego a los padres, sus interferencias, pueden también ahogar un amor naciente. Todos los errores de los años anteriores -la carencia de amor, la instrumentalización, el hiperproteccionismo- pueden hipotecar los amores de los jóvenes, que no consiguen romper los lazos infantiles con sus padres, o los llevan a reproducir con su pareja los lazos de sumisión o de dominación en lugar de encontrarse en la verdad de una relación paritaria.

Síntesis entre ternura y sensualidad. Freud mostró que el amor genital, es decir adulto, requiere la síntesis de la ternura y de la sensualidad. Con frecuencia el enamoramiento realiza dicha síntesis. No sin dificultades por parte de los jóvenes que, al principio, buscan frecuentemente un amor platónico hecho sólo de ternura y por parte de los jóvenes a menudo atraídos sólo por la sexualidad.

La evolución de la atracción erótica sigue recorridos diferentes en las historias de los adolescentes. No es raro encontrar al comienzo de la adolescencia, sobre todo en las chicas, encaprichamientos repetidos, vividos en secreto o confiados a la amiga privilegiada o al diario íntimo. Pero también hay algunos muchachos que pueden permanecer fieles durante mucho tiempo a unos amores vividos solamente en sueños, a veces alimentados por unas miradas interpretadas como indecibles mensajes de amor. Hay también amores platónicos en los que el deseo sexual no está ausente, aunque esté reprimido (David 1971).

Según Blos (1962) en la adolescencia se manifiesta la ternura amorosa que a menudo «precede a las experiencias heterosexuales que hay que distinguir de los juegos sexuales groseros y violentos de los estadios anteriores... En esta fase la actitud provocadora y predatoria del muchacho alcanza su punto más alto; pero, más pronto o más tarde, estas actitudes groseras desaparecen y en su lugar aparece un sentimiento erótico que encanta e inhibe a la vez al joven. Se da cuenta de que un sentimiento nuevo ha entrado en su vida por el hecho de que su actitud hacia la joven implica un sentimiento de ternura y devoción. Y sobre todo, hay en él la preocupación de conservar el objeto de amor y el deseo de una pertenencia recíproca exclusiva, incluso solamente de orden espiritual».

Perfeccionamiento de la identidad sexual. El amor ayuda también al adolescente a aceptar su cuerpo y su identidad sexual porque es amado y deseado por la persona para él más significativa. «A menudo puede observarse que el hecho de estar enamorado o de salir con un muchacho o con una chica pone de relieve de forma pronunciada los rasgos masculinos o femeninos. Este cambio significa que las tendencias ajenas al propio sexo se ceden al otro sexo y, por tanto, pueden ser compartidas en la pertenencia recíproca de los dos componentes de la pareja» (Blos 1962). La relación de amor puede también facilitar la conciencia de la bisexualidad, es decir, de los aspectos masculinos de la joven y femeninos del joven.

Desarrollo de la personalidad. El amor contribuye también al desarrollo de toda la personalidad del adolescente. Da el sentimiento de vivir, de una vida nueva, más plena, más intensa. Permite conocerse mejor, darse más cuenta de sus potencialidades. Una mujer joven, comentando los amores de su adolescencia, dice: «A través de ellos me conocí mejor, comprendí lo que deseaba y las modalidades de mi personalidad. Con ellos puede exteriorizar unos estados emotivos, experimentar sensaciones y emociones que antes solamente soñaba.» Y otra: «Nunca he trabajado mejor en la escuela que cuando estaba enamorada. Me acuerdo de que si antes era capaz de rendir al máximo, ahora hacía todavía mucho más. Sobre todo, el espíritu con el que afrontaba las cosas era diferente... Yo era diferente, más alegre, más abierta con los demás.»

El amor hace que se supere la inseguridad de la adolescencia. Una adolescente afirma: «Antes de enamorarme, estaba poco segura de mí, era débil, no me daba cuenta de mis posibilidades porque no podía compararlas o concretarlas con nadie. Después me volví más segura de mí misma, más decidida en mis acciones porque las circunstancias lo exigían. Sabía exactamente lo que quería y lo que no quería.» Y un muchacho: «Soy más maduro porque reflexiono más, estoy más dispuesto a hablar de mí y de mis ideas. En todo pongo más vivacidad y entusiasmo. Soy más decidido, más abierto al contacto con los otros, dependo menos de lo que piensan.»

El amor da un sentimiento de crecimiento total, de desarrollo de la parte mejor de uno mismo. «Con él he crecido», declara una joven, y otra: «Para estar con él, he elegido la parte de mí que no era frívola. He desarrollado el interés por el arte, la cultura, la intelectualidad.»

El amor hacia una persona se extiende a todas las demás, mejora las relaciones interpersonales. Un muchacho observa: «En mi relación con ella me he creado una cierta responsabilidad. He alimentado en mí el deseo de ser sincero, amable, de respetar a los otros.» Una joven: «Además del amor que sentía hacia él, yo quería el bien de todos los que me rodeaban.»

Y otra: «Ahora sufro con los otros, amo a los otros, comprendo que no hay que juzgar a las personas por el dinero, por la buena ropa, por los automóviles. Antes de enamorarme soñaba con mi vida futura excluyendo el amor. Hoy digo que la vida sin amor es la muerte, no sólo el amor entre un hombre y una mujer, sino hacia todos y hacia todo.» El amor mismo es vivido no sólo como unión con el o la amante, sino con todos los hombres y con el universo.

3. La singularidad de las historias de amor

He recogido con mis estudiantes algunos centenares de historias de amor de los jóvenes. Al leerlas, la primera impresión que se obtiene es la de la singularidad de cada historia en todos sus aspectos. Por ejemplo, la edad del primer amor difiere considerablemente de una historia a otra: algunos lo hacen remontarse a la época de la escuela primaria, otros no lo han conocido antes de los 18-20 años, otros todavía, ya en el umbral de la edad adulta, sólo han soñado con el amor. El número de las historias de amor y su duración varían también mucho. Algunos jóvenes son fieles a un solo amor, surgido al comienzo de la adolescencia. Hay amores duraderos y amores pasajeros, hay jóvenes que han tenido docenas de experiencias amorosas durante su adolescencia. Los hay que pasan por una serie de aventuras transitorias antes de encontrar una pareja estable y otros que, después de una larga historia, se lanzan a una serie de aventuras sin futuro. Hay jóvenes que parecen ir en busca de la misma persona ideal y otros que eligen personas diferentes, a veces opuestas, como si quisieran agotar todos los recursos de la realidad. Hay amores que se viven en secreto, otros declarados pero platónicos, otros en los que la ternura se expresa en los gestos del amor.

Los intentos de trazar unos esquemas de desarrollo simplifican excesivamente la complejidad de la realidad o presentan como universales unas trayectorias que dependen de unas circunstancias históricas muy determinadas. En efecto, algunos autores han intentado distinguir unos estadios universales en la evolución de las relaciones entre las chicas y los chicos: pasarían de una indiferenciación relativa durante el período preescolar a la indiferencia hacia finales de la escuela primaria, a la hostilidad durante la prepubertad, después al flirteo, a la unión estable, al matrimonio. Este esquema evolutivo quizás era válido para muchos adolescentes en los períodos de rígida segregación entre los sexos, aunque Hamilton, en una investigación publicada en 1929, ha encontrado que alrededor del 40 % de las mujeres ~ de los hombres habían experimentado su primer amor entre los 6 y los 11 años.

4. Los antecedentes del amor y la elección de la pareja

Según Alberoni (1979), el enamoramiento nace de una sobrecarga depresiva, de un estado de profunda insatisfacción, de una deterioración de las relaciones interpersonales, de un sentimiento profundo de no ser, de no tener nada que valga y de la vergüenza de no tenerlo. No es difícil encontrar en las historias de amor de muchos adolescentes este estado de profunda insatisfacción, de soledad, de inquietud, a veces de angustia, que a menudo depende de las relaciones familiares de la infancia pero que se manifiesta más vivamente ahora. Larson (1976) interpreta en el mismo sentido los resultados de una investigación que muestra que los adolescentes negros, los de las clases desfavorecidas, los hijos únicos y aquellos cuyas relaciones con los padres habían cambiado recientemente, se enamoraban con mayor facilidad. El amor sería pues una compensación de unas frustraciones variadas. Cuanto más intensa es la privación, más fuerte será la explosión del amor, la sensación de haber recobrado o encontrado el paraíso perdido, la idealización de la persona amada, el hecho de aferrarse a ella.

En otros casos, al contrario, los adolescentes no parecen sufrir problemas particulares antes de enamorarse, aunque tengan la impresión de haber encontrado algo que les faltaba, pero que no se daban cuenta. Sin embargo, no es

suficiente vivir una fase de fuerte depresión para enamorarse. Sólo se enamora el que va en busca del amor, el que envía señales hasta que encuentra a la persona sensible a sus intentos de contacto. El que está enamorado, aunque puede dar mil razones para justificar su elección, vive este amor frecuentemente como un misterio. Por ello los autores freudianos afirman que la elección de la pareja está determinada por unos móviles inconscientes que se remontan a las relaciones infantiles con los padres. Blos (1982) sostiene, por ejemplo, que «la primera elección de un objeto de amor en general está producida por alguna semejanza o diferencia física o psíquica con el padre del sexo opuesto»; Allendy (1942) declara que la elección está determinada por la huella inconsciente indeleble dejada por los sentimientos amorosos hacia los padres. Algunos adolescentes se sienten atraídos por una sonrisa determinada, una mirada particular, por unos rasgos de la personalidad, como la seguridad o la inseguridad, la disponibilidad, la vivacidad, que los ha marcado en sus relaciones con sus padres en la primera infancia. Es pues probable que en algunos casos unos móviles inconscientes sean determinantes en la elección de la pareja amorosa pero, a menos que se crea que todos estén condenados a revivir constantemente los episodios de su infancia, sin duda alguna determinantes en los casos patológicos, hay que admitir que puede haber también unas razones de las que el adolescente es consciente.

Los factores casuales -la posibilidad de encontrar en los medios que se frecuenten una persona disponible- también intervienen en la formación de una pareja, aunque después el amor hará que tal persona aparezca como la única persona capaz de corresponder plenamente a las esperanzas del enamorado.

El aspecto exterior de una persona, su belleza, la primera impresión global que produce, también tienen su importancia en la atracción amorosa. Según Baldaro y Pallanca (1984), la primera señal discriminante es visual y tiene la capacidad de suscitar una actividad fantasmática, en gran parte inconsciente, que provoca a su vez una excitación sexual. En otros casos, no obstante, al menos a nivel consciente, parece que el cuerpo se descubre en segundo lugar. Un muchacho cuenta: «Al principio me sentí atraído por su bondad, después me di cuenta de que era hermosa y también aprecié su cuerpo.»

Las señales, afirman Baldaro y Pallanca, proceden también de los lugares en que las personas se encuentran: la escuela, la casa de unos amigos, los lugares de vacaciones, etc. Lo que explica por qué la elección amorosa dictada, según dicen, por el inconsciente respeta tan a menudo la división de la sociedad en clases.

El adolescente que se siente atraído por una persona debe declararse o hacerse elegir utilizando estrategias variadas e podrá perfeccionar con la edad, pero que ya desde el principio de la adolescencia pueden ser refinadas. Una joven cuenta cómo lo hacía: «En la quinta clase primaria la sonrisa de un chico me gustó enseguida. Yo quería ser su novia, me ponía guapa, hacía que me viese, lo miraba, por las mañanas llegaba la primera a la escuela para verlo.» Y una chica de 14 años: «Yo quería que viniese a mi fiesta fingiendo que no lo quería... Lo hice todo para ponerme en evidencia. Después de esta fiesta me propuso salir con él pero yo me inventé que tenía ya otros compromisos... Quería que corriese tras de mí.

5. La vivencia del amor

¡El amor ha sido tantas veces cantado por los poetas, descrito por los novelistas, pintado en las obras de arte, analizado por psicólogos y sociólogos! Yo querría describir simplemente algunos de sus aspectos dando la palabra a los propios jóvenes.

La imposibilidad de decir con palabras qué es el amor: «Creo que la magia de estos momentos sobrepasa toda verbalización posible.»

La sensación de ser presa del amor: «Nuestro amor había explotado finalmente... Era algo que no conseguía controlar, más grande que yo.»

La simbiosis y el aislamiento de los dos: «Él no cesaba nunca de decirme que me amaba, que quería que fuese solamente suya, me abrazaba constantemente, me besaba sin cesar, indiferente a las miradas de las personas que nos rodeaban. Nuestros amigos se burlaban de nosotros porque no nos separábamos el uno del otro, no comprendían

nuestro deseo de estar juntos, de adherirnos a la vida continuamente, de recoger juntos cada uno de sus aspectos, él y yo solos.» Y otra: «Sin él no salía, perdía el interés por todo, ni siquiera quería ver a mis amigos.»

Todo el espacio psíquico está ocupado por la persona amada: «Soñaba que estaba siempre con ella. Cuando estaba solo me sentía mal, por la noche no conseguía dormir. Durante el día pensaba en ella y no podía pensar en nada más. Me alejaba de todas las otras actividades.»

Toda la vida se reestructura en torno a la persona amada: «Ella entró en el centro de mi vida, yo lo organizaba todo en función de ella, de su imagen, de la necesidad que tenía de verla. En mi vida todo cambió. Ella lo era todo. En la escuela estudiaba pensando en ella y en cuanto salía, la esperaba. Era muy posesivo, quería estar siempre cerca de ella. Era un amor terrible. La veía durante todo el día excepto cuando estaba en la escuela. Por la noche le telefoneaba durante horas enteras. También le escribía cartas, poesías, relatos que hablaban de ella y de mí. ... »

La necesidad incesante de estar seguro del amor del otro: «Constantemente deseaba oír lo que sentía por mí, quería oírle decir continuamente que me amaba y encontraba cualquier pretexto para decirle: "No es verdad, has hecho esto o lo otro." Necesitaba siempre una prueba, un testimonio de que me amaba y de que quería estar cerca de mí.»

El miedo a una felicidad excesiva: «Mi vida estaba concentrada en él. Cuando nos mirábamos a los ojos me sentía tan feliz y tan satisfecha que daba miedo. De vez en cuando, al pensar en lo bien que estaba, en el amor que daba y que recibía, me preguntaba: "¿qué más quieres de la vida?" Era muy joven y me parecía imposible pasar toda la vida en este estado tan colmado de felicidad.»

La sensación de formar una sola persona: «Nuestra relación se basaba en una gran atracción física, en una gran estimación. Es difícil decir por qué este cuerpo parece complementario del nuestro, por qué todas nuestras defensas caen, por qué nos sentimos una misma persona, no sólo durante la relación física, sino también durante todo el día, durante los meses que pasan... »

La necesidad de darse a través de regalos continuos: «Me parecía que debía demostrarle continuamente lo mucho que le quería, y la única manera que encontraba de hacerlo eran los regalos. Cada vez que salía y me gustaba algo, era para él. Un cinturón de Gucci, un llavero, una cartera, un portadocumentos, un libro, una camisa, jersey, un traje, un portaplumas, las obras de Pirandello... Éstos son los regalos que recuerdo. Además de estos, estaban las pequeñas naderías diarias, chocolate, revistas... »

La idealización es una constante del enamoramiento que ha sido observada por muchos autores. «La carga de la libido narcisista sobre el objeto de amor explica su idealización» (Blos 1962). Fromm (1956) habla de amor idolátrico y Alberoni (1979) sostiene que la persona amada es el producto de la imaginación. Los relatos de los jóvenes están llenos de esta idealización. «La veía como sobre un pedestal, la modelaba, le daba mis formas, creía que tenía una personalidad extremadamente bella y por ello la idolatraba. Durante el primer año creí siempre en la imagen que me había formado de ella.» «En seguida comprendí que era la mujer con que siempre había soñado, para mí es perfecta.»

Los sufrimientos: éxtasis y tormentos, certeza y dudas, alegrías indecibles y abismos de sufrimiento acompañan al amor. Carotenuto (1987) ha puesto de manifiesto que el sufrimiento es una dimensión estructural del amor lo mismo que las ambivalencias y las contradicciones. Es una experiencia en la que lo imaginario del deseo que inventa a la persona amada debe pasar cuentas con su realidad y su imaginario, en la que se exasperan las sensaciones de vida y muerte, de presencia y ausencia, de fusión y soledad, de atracción y angustia, de liberación y transgresión-culpabilidad, de respeto e instrumentalización, de fuerza y vulnerabilidad, de luz y sombra, de ternura y violencia, de diálogo e incomunicabilidad, de confianza y celos, de fidelidad y traición.

Según David (1971), hay en el amor una realización diferida de transgresiones que provoca un sentimiento de culpabilidad amalgamado con las alegrías del amor y explica el masoquismo que se encuentra en él y que puede ocasionar una ruptura. Los celos son frecuentemente causa de sufrimientos, ya que limitan la libertad del otro. A veces son apreciados, al menos dentro de ciertos límites, porque se interpretan como prueba del interés del otro. «Me gusta

-afirma una adolescente de 16 años- que me tenga bajo control; esto prueba que se interesa por mí, que soy importante para él.» Y otra: «Me habría gustado que fuese celoso, en un sentido de protección, para ver si sentía interés por mí.» La disparidad de la relación, sentirse menos amado de lo que se ama, puede provocar sufrimientos en el que recibe menos, y sentimientos de culpabilidad en el otro.

A veces el amor agudiza unas dificultades anteriores que no consigue compensar. Una adolescente cuenta: «A pesar de todo me sentía sola. Siempre he experimentado un sentimiento muy grande de soledad. Él no consiguió penetrar en este mundo de soledad que era el mío, en el que ocultaba mis dolores. Yo continuaba deseando la muerte, pensando en el suicidio y me decía que nunca nadie conseguiría entrar completamente en mí y que yo nunca sería capaz de manifestar a nadie mi desespero y mi desolación, mi incapacidad para comprender el sentido profundo de mi vida y de mi persona.»

6. El fin del enamoramiento

, El enamoramiento es siempre efímero, aunque los enamorados estén persuadidos de que será eterno. En efecto, lleva en sí mismo los gérmenes de su disolución: la idealización, la proyección narcisista, la violencia de los sentimientos, el aislamiento en la díada, el egocentrismo. El fin del enamoramiento puede ser el principio del amor. A menudo es el fin de toda relación y entonces se convierte en un sufrimiento indecible para el que se siente abandonado, traicionado. Una sensación de muerte, como el enamoramiento había sido intensificación de la vida, renacimiento.

A menudo el final va anunciado, precedido por rupturas y reconciliaciones o por signos premonitorios que muchas veces no son reconocidos. El sufrimiento que produce el fin de la relación amorosa está muy bien descrito en el testimonio de una adolescente: «Yo tenía 18 años. Él se había vuelto frío, inconstante, encontraba excusas para no salir juntos. Empecé a morir lentamente ... Un día me dijo que salía con otra chica y aquella noche me mató, yo no me lo creía y no sentía dolor. .. Después la nada, el vacío, el odio hacia la vida. Me acordaba de la parte mejor de él y a menudo cerraba los ojos, me imaginaba que estaba delante de mí, le hablaba, le abrazaba. Creía volverme loca. Me sentía incapaz de reaccionar a tantos sufrimientos. Nada ya tenía sentido sin él. Con él había conseguido volar y ahora me encontraba con las alas quemadas. Encontrarlo por la calle era un tormento y sin embargo yo seguía dando vueltas como una loca por la ciudad para verlo. El volvió a mí, me habló de amor y lo creí porque todavía estaba enamorada de él. Era un sueño que al amanecer se transformó en una pesadilla cuando su nueva compañera me telefoneó y me acusó de haberlo seducido. Le pedí explicaciones y él me respondió que lo había hecho para disculparse. Con estas palabras se trazó él mismo su propio fin. Y ese día murió para mí. Desgraciadamente lo que pasó después no fue sencillo. Intenté olvidar, alejar tantos recuerdos, superar tantos sufrimientos. Poco a poco lo conseguí, aunque lloraba y deseaba morir. Poco a poco volvía a descubrir el sentido de la vida. Lentamente, como un enfermo que se levanta por primera vez y todavía no puede andar, que ha de esperar, dar tiempo al tiempo... »

« ¿Cómo he podido tener los ojos cerrados durante tanto tiempo?», se pregunta esta joven. Cuando el enamoramiento se desvanece, a menudo se preguntan cómo ha sido posible una exaltación tal, que a veces se considera como una enfermedad. «Me sentía curada», dice otra joven que se había recuperado de una relación amorosa que algunos freudianos consideran como «el más alto grado de patología que puede encontrarse en un hombre normal» (David 1971).

Con frecuencia, el fin del enamoramiento y el tiempo que lo precede están marcados por la depresión, por la sensación de haber sido expulsado del paraíso. Un muchacho dice sobre esto: «Ya no tenía ganas de hablar con los otros. Ya nada me interesaba. Me atormentaba preguntándome por qué me había dejado. Me cerré a la vida, la vida no me interesaba, ya nada me interesaba.» Y una joven: «No soportaba a nadie, ni siquiera a mi imagen en el espejo... me causaba a la vez pena y asco.»

En otros casos, la separación es menos dolorosa porque los adolescentes al desarrollarse sienten que se hacen diferentes, o bien porque descubren la realidad del otro y no lo aceptan. Si lo aceptan, al contrario, es probable que el enamoramiento se esté transformando en amor.

7. El ahondamiento del amor

¿Cómo el adolescente (o el adulto) pasa del enamoramiento al amor? ¿Qué condiciones se requieren para que el amor pueda durar y hacerse más profundo en una vida de pareja? El problema ha sido poco estudiado. Fromm (1956) nos recuerda que el amor debe ser construido, que no es sólo sentimiento sino también voluntad, que requiere un conjunto de virtudes y la capacidad de dar.

Amar quiere decir conocer a otro en su realidad, más allá de la proyección de nuestros deseos. Un muchacho nota el paso del enamoramiento al amor precisamente en el momento en que se da cuenta de la personalidad real de su compañera: «Ya no la veía sobre un pedestal, era una persona con sus cualidades y sus defectos.» Amar es también darse cuenta de que la felicidad no depende solamente de la persona amada, que cada cual debe tener la posibilidad de desarrollar su personalidad en unas relaciones con otras personas.

Hay muy pocos estudios sobre la evolución del amor en el ciclo vital. Neiswender Reedy y colaboradores (1981) han encontrado que con el tiempo el amor pasional de la juventud se transforma en un amor más profundo, más tranquilo, más sereno, más estable, más tierno. La atracción física, el parecido, el descubrimiento mutuo, el romanticismo, el deseo sexual y la pasión, son importantes en una relación nueva. La seguridad, la lealtad, la carga emotiva, la preocupación por el otro, la ternura, el sacrificio de sí mismo, la interdependencia, al contrario, adquieren cada vez más importancia a medida que se desarrolla el amor. El amor cumple la promesa de «eternidad» no mantenida por el enamoramiento porque permite el encuentro no fantasmático sino real con el otro. El enamoramiento es la fusión de dos momentos fugitivos, el amor la síntesis de dos historias de vida.

«Lo que me fascina más del enamoramiento es su carácter absoluto, su pretensión de eternidad y de perfección, la convicción que tienen los enamorados de haber encontrado a la única persona capaz de satisfacer lo infinito de su deseo. De ahí la necesidad de inventar la persona amada, de idealizarla, de deificarla, de idolatrarla, de convertirla en el simple soporte de nuestra imaginación. Con la consecuencia inevitable de utilizar al otro como un medio, y de la desilusión cuando se nos aparece en su realidad o despojado del aura de nuestra fantasía. Parece pues que, cuando se fija en una persona singular, el deseo amoroso es narcisismo, engaño de uno mismo, o que al menos parcialmente falla el blanco. Para corresponder a la infinitud del deseo, el oscuro objeto del deseo debería tener unas dimensiones cósmicas, ser también infinito... No es raro encontrar en la experiencia amorosa la sensación a la vez de unión con el amante y de reconciliación con todos los hombres y con el universo, sensación en cierto modo de un amor universal incorporado a un amor particular más intenso» (Lutte 1987). Sin duda en esta perspectiva de un amor más universal, el amor erótico alcanza los fines que persigue oscuramente. Pero ¿cuántos adolescentes, cuántos adultos llegan a esta madurez del amor?

8. Unos amores contrariados

La vivencia, el significado del amor, se diversifican no sólo en función de la historia de cada joven sino también en función de la clase social, del sexo y de otras dimensiones sociopsicológicas. Yo querría llamar la atención sobre unos amores particularmente contrariados, los de los homosexuales y de los disminuidos.

8.1. Los amores homosexuales

Son amores difíciles, que fácilmente son objeto de burlas, declarados y compartidos penosamente, pero que no son menos auténticos y profundos que los amores heterosexuales. En el capítulo siguiente trataré de la homosexualidad. Pero ahora cederé la palabra a un joven homosexual para que nos demos cuenta de que su historia no es diferente de las que hemos considerado hasta ahora.

«Tengo 20 años. Hasta los 15-16 años iba a la iglesia, pero había un contraste entre mi personalidad y la institución. Llegué a esta ciudad y me enamoré de un joven. Me sentí atraído por sus ojos, por su mirada y también por su alegría de vivir. Tenía una compañera con la que me lie porque así estaba seguro de encontrármelo y quizás también porque a través de ella yo vivía la relación de amor con él. Cuando me di cuenta de que este muchacho me gustaba tanto

físicamente me dije que mi sentimiento no era sólo, una amistad. Sentía la necesidad de comunicarme con él, le escribía muchísimo. Una buena parte de mis pensamientos la ocupaba él. Cuando no lo veía, me inventaba cómo pasaba el día, lo que hacía, dónde estaba, lo que decía. Quería decirle lo que sentía por él pero al mismo tiempo tenía miedo de su reacción y de la mía. Una vez le pregunté en una postal si había un lugar para mí en su vida. Él me respondió: "Mira, hay un lugar para ti y muy grande." Estaba cansado de huir. Hablé con él, le dije que a veces sentía la tentación de romper nuestra relación y él me dijo que apreciaba mucho mi amistad. Nada cambió en nuestra relación, hay la espontaneidad de siempre. Sin embargo a veces me encuentro mal y para desahogarme escribo o compongo canciones que él escucha. La relación de amistad es más intensa por mi parte. El amor no podrá continuar porque él no corresponde. Antes mantenía relaciones sexuales con un hombre, pero no lo volví a ver desde que me enamoré de este muchacho. A veces me asalta la duda de que si no fuera yo el que lo busco, sólo nos veríamos de vez en cuando. A veces sufro y otras veces me siento bien y vivo el amor de manera positiva, aunque no es un amor compartido. Unas veces sufro porque no puedo tener relaciones sexuales con él. Otras veces, el sexo no me interesa en absoluto. Me basta con estar cerca de él, hablarle, mirar lo que hace. Me siento unido a los lugares en los que he estado con él, cada uno tiene su historia... Le hago regalos continuamente, pero él me hace muy pocos. Hace un año me dio dos piedras pequeñas. Para mí fue un regalo muy hermoso. Me dio un dibujo que guardo en mis libros de estudio como un estímulo para continuar estudiando.»

8.2. Los amores de los disminuidos

Los disminuidos se enamoran con más frecuencia de una persona sana a través de la cual esperan alcanzar en cierto modo la normalidad. Poder formar una pareja es la prueba suprema de no ser diferentes de los otros o, mejor, de ser liberados de la diversidad, de ser totalmente aceptados. Pero los prejuicios sobre la belleza física hacen muy raras las parejas disminuidos-personas «normales».

El adolescente disminuido, en busca desesperada del amor, podrá enamorarse locamente del muchacho o de la chica que le demuestre interés y podrá vivir sólo en función de los momentos en que pueda verlo. Se expone así a dolorosas desilusiones que le llevarán a tener una actitud muy ambigua hacia el amor: lo desea, pero a la vez lo teme y lo reprime, lo vive en silencio en largos sueños, teme el ridículo, las burlas de los otros, sobre todo de sus compañeros disminuidos que, al burlarse de él, se defienden de sí mismos.

Sobre todo en el campo del amor, la prohibición reina desde la infancia en la vida de los disminuidos. Se educa al disminuido para que sublime, proyecte fuera del círculo de las personas concretas, sus necesidades afectivas: que las dirija a Dios, a un ideal, una figura del deporte o de la canción. De esta manera el amor es filtrado y se hace inofensivo por medio de la religión o de la pantalla de TV. Por otra parte, el adolescente disminuido con gran frecuencia ha interiorizado tales prohibiciones y prejuicios. Para conseguir establecer una relación amorosa con otra persona, debe superar no sólo los obstáculos erigidos por la sociedad, los padres, las instituciones, sino que también debe liberarse de los miedos, de las angustias, del sentimiento de culpabilidad que lo aprisionan desde su interior.

9. Amor y sociedad

Fromm es uno de los raros autores que han intentado comprender el amor en el marco de la sociedad. Hace observar que en la sociedad capitalista el amor también está comercializado: el que se enamora está convencido de haber encontrado el mejor objeto disponible en el mercado. La gente intenta hacerse amar haciéndose rico y poderoso, cultivando la belleza, siguiendo la moda. El hombre moderno se transforma así en objeto y se aleja de sí mismo, de sus semejantes y de la naturaleza.

Igual que la amistad, el amor no comercializado es antitético a las sociedades fundadas sobre el poder y el provecho. Produce miedo. «La justicia de los padres lleva a prohibir el amor adhiriéndose a la utopía de los estoicos que propone la sabiduría de la renunciación» (Pignatelli 1980). Sin duda los jóvenes, porque son más sensibles al amor, frecuentemente son más disponibles para tratar de lograr una sociedad más fraterna.

15 EL DESARROLLO SEXUAL

A pesar del número relativamente elevado de estudios sobre el desarrollo sexual del adolescente, nuestros conocimientos son todavía muy limitados. Los estudios cuantitativos, en efecto, se contentan a menudo con contar el número de las diferentes prestaciones sexuales sin pretender comprender su vivencia y su significado, mientras que los estudios clínicos a menudo se realizan con unas muestras no representativas del universo adolescente. No existen investigaciones longitudinales que estudien la evolución sexual dentro del marco del ciclo vital.

1. Los factores del desarrollo sexual

En el desarrollo sexual que ha comenzado desde el principio de la existencia, la pubertad introduce unas diferencias cualitativas: a menudo el comportamiento sexual se hace más frecuente, el adolescente puede experimentar el orgasmo y es capaz de procrear. Pero los cambios hormonales, fisiológicos y somáticos de la pubertad dan solamente la posibilidad de un comportamiento adulto. Estas tendencias sólo se traducen en un comportamiento a través de un aprendizaje bien determinado en una cultura o en una subcultura. Cada pensamiento, deseo o actividad sexual es un comportamiento cultural, como lo prueban los estudios que ponen de manifiesto las diferencias en la evolución sexual entre las culturas, los medios sociales, las épocas históricas.

Ya hemos visto que la creación de la adolescencia en la época industrial se acompañó de una dura represión de la sexualidad de los jóvenes. Hoy día la situación es menos dramática porque la evolución del sistema de producción de una fase de acumulación y de ahorro a una fase de consumo ha provocado una comercialización del sexo, que por tanto está menos reprimido que antes. Según Reiche (1968), esta mayor libertad, al menos aparente, se ha hecho posible no sólo por los cambios socioeconómicos sino también por la transformación de una personalidad de base. Según dicho autor, esta personalidad en la primera fase del capitalismo coincide con el carácter anal descrito por Freud y que se define por la preocupación por el orden, el deseo de cumplir con todos los deberes y la avaricia. En la fase de consumo, al contrario, no se pide a las personas que ahorren sino que gasten, que compren, siguiendo las indicaciones del mercado que induce continuamente a nuevas necesidades por medio de la publicidad. Para Reiche, la libertad que hoy se manifiesta en el campo del sexo es sólo aparente porque es de tipo pregenital: es sólo la incitación a consumir productos sexuales, revistas, películas, personas consideradas como mercancía. El hombre se hace esclavo de una búsqueda continua nunca satisfecha que lo lleva a una alienación mayor. Inspirándose en el análisis de Marcuse, Reiche afirma que el carácter anal se ha hecho más flexible a través de una desublimación represiva, es decir, de una liberación parcial de la sexualidad que no corresponde a una liberación global de la persona. En nuestra cultura la mayor parte de las personas no alcanzarían la madurez sexual, aunque levanten una fachada genital exhibicionista para ocultar sus trastornos sexuales.

Para Kellerhals (1974) también, la manera de vivir la sexualidad en nuestra sociedad refleja la condición del hombre en la fase capitalista avanzada. La sectorialización progresiva de las funciones provocada por la revolución industrial se ha extendido a todos los aspectos de la vida humana. Las relaciones entre los hombres están cada vez más limitadas por objetivos específicos: en lugar de comunicarse con una persona de un modo complejo, se recurre a aspectos particulares de ella transformándola en un instrumento para satisfacer unas necesidades muy determinadas. Frecuentemente se considera a la pareja sexual como un producto que debe consumirse de la mejor manera posible antes de tirarlo. La represión sexual todavía actúa, aunque de una manera más sofisticada y adaptada a la relajación de nuestra época, en la que se nos da la ilusión de liberarlo todo para ejercer un control más eficaz sobre todo. Detrás de esta libertad aparente se descubren nuevos mitos, y ante todo, el de la eficiencia sexual: la sexualidad, separada de la ternura, queda reducida a una prestación. La publicidad propone el mito del superhombre que confirma más que nunca su poderosa virilidad. Al lado de la imagen, no desaparecida a pesar de las apariencias, de la mujer virgen que espera al hombre al que amará toda la vida, se propone el mito moderno de la mujer insaciable, pluriorgásmica, que devora a los hombres.

No es posible pues hablar de libertad porque la sexualidad continúa estando manipulada. La angustia del pecado ha

sido sustituida, como dice Schelsky (1955), por la obligación del placer, lo que crea nuevamente sentimientos de angustia y de inadaptación para aquel que no tiene la suficiente potencia sexual, para aquel o aquella que no experimentan el orgasmo, para todos los que no se adaptan a los nuevos estándares de la normalidad.

Todo esto incide sobre la evolución de los adolescentes que a menudo se ven sometidos a presiones contradictorias: en muchas familias la sexualidad continúa estando reprimida y las transgresiones provocan sentimientos de culpabilidad, mientras que el grupo de los adolescentes y la publicidad solicitan frecuentemente un súper consumo sexual.

Las normas sexuales cambian con la evolución de la sociedad. Szasz (1980) ha mostrado cómo los médicos, los psiquiatras y los psicólogos han contribuido a dar un estatuto científico válido para todos los tiempos a unas normas culturales transitorias. Mientras que en el siglo XIX consideraban peligrosa la actividad sexual de los jóvenes, hoy se sienten inclinados a considerar como un enfermo al que no se masturba, al que sigue siendo virgen, al que no experimenta el orgasmo. La patologización médica, psiquiátrica y psicológica es un medio poderoso de normalización y control.

En los últimos tiempos, se ha afirmado muchas veces la existencia de una revolución sexual en los jóvenes. Estas afirmaciones se basan en la presunción de una mayor precocidad de los jóvenes y de una frecuencia mayor de las actividades sexuales. Las investigaciones sobre este tema que, en gran parte, se han realizado en los Estados Unidos, parecen indicar que no hay grandes cambios en los últimos 30-40 años si no es en los adolescentes más mayores, al menos en los estudiantes. De todos modos, el criterio estadístico es insuficiente por sí solo para probar la existencia de una revolución sexual, sin unos estudios sobre el significado y la vivencia de tal comportamiento. Algunos adolescentes se quejan, por ejemplo, de que sus compañeros les obligan a realizar actos sexuales sin que ellos lo deseen. Miller y Simon (1980) afirman que la mayor parte de las actividades sexuales de los adolescentes no están dictadas por una necesidad intrínseca, sino que sirven para afirmar socialmente que ya no se es un niño. Además, actitudes tradicionales como la doble moral, laxa para los chicos y represiva para las chicas, persiste todavía, aunque el movimiento feminista, el de los homosexuales y el de los disminuidos han permitido la emancipación de unas minorías de personas y han difundido en la sociedad unas ideas de paridad entre los sexos y una mayor tolerancia hacia la diversidad. De todos modos, hay que reconocer que actualmente se aceptan con mayor facilidad que hace treinta años las relaciones prematrimoniales, la cohabitación de jóvenes no casados y que se tiene una mayor tolerancia hacia las mujeres solteras que tienen hijos.

La historia sexual de cada adolescente no está influida solamente por unos factores fisiológicos y sociales, sino que también está condicionada por su pasado, por los acontecimientos casuales, por sus decisiones, su sistema de valores, los proyectos de vida que quieren realizar. Sobre la importancia del pasado, las opiniones de los psicólogos son discordantes. Mientras que los autores freudianos subrayan la importancia de las experiencias infantiles para comprender la sexualidad de los adolescentes y de los adultos, otros psicólogos, como Simon y Gagnon (1973), Miller y Simon (1980) afirman que la conducta sexual del adulto depende sobre todo del aprendizaje realizado durante la adolescencia. Durante este período deben reunirse los dos niveles de la sexualidad: el nivel intrapsíquico que es causa de las respuestas individuales (procesos psíquicos, neurovegetativos, bioquímicos y cardiovasculares) y el nivel interpersonal que consiste en unos guiones que permiten a la persona presentarse a los otros y responder a su comportamiento para facilitar lo que convencionalmente se llama la actividad sexual. La influencia de la infancia varía de una persona a otra, y es mayor cuando los problemas de esta época no se han resuelto.

2. Unicidad de cada historia sexual

Las historias de vida ponen de manifiesto la extrema complejidad y variabilidad de las conductas, de las atracciones, de las imaginaciones, de las motivaciones que impulsan a actuar sexualmente y la unicidad de cada desarrollo sexual. Las actitudes y los comportamientos sexuales son la expresión de toda la personalidad y, por tanto, son un excelente revelador de la persona, de sus valores, de sus actitudes profundas hacia los otros y hacia sí misma, de sus miedos y de sus angustias.

La normalidad, en psicología y sexología, no está indicada por los valores estadísticos medios sino que reside en la

diversidad, la originalidad, la unicidad. A menudo, el adolescente que no se adapta a las normas culturales de su grupo de referencia, que no hace como sus compañeros hacen o dicen hacer, se siente anormal e intentará a todo coste salir de esta anormalidad: el que tiene tendencias homosexuales se lanzará a aventuras heterosexuales forzadas, la joven decidirá librarse de cualquier modo del peso de la virginidad, etc. Diamant (citado por Miller y Simon 1980) atribuye las dificultades mentales que ha encontrado en muchachos sexualmente inactivos a la no observación de las normas de su grupo de referencia. Darse cuenta de la extrema variabilidad de las historias sexuales (las que conocemos son solamente una ínfima parte de las que son posibles) puede ayudar a los jóvenes a ser ellos mismos, a expresar su sexualidad como ellos quieran, a elegir los valores que les convengan más. La tarea del psicólogo no consiste en indicar cuál es el comportamiento normal sino en ayudar a los adolescentes a hacer su elección libremente, respetando la libertad y la dignidad de los otros.

No niego que en el campo sexual, como en todos los otros, haya patologías variadas que hacen sufrir al individuo y le impiden tener relaciones satisfactorias con los demás. Pero hay que reconocer que las definiciones de la patología son a menudo ideológicas. Se afirma, por ejemplo, que la homosexualidad es una desviación o una perversión porque no está conforme con el modelo procreador de la heterosexualidad. Las patologías tanto pueden encontrarse en la heterosexualidad como en la homosexualidad, tanto en la actividad sexual como en la abstinencia. Deben ser evaluadas no en función de la materialidad de un comportamiento sino en el marco global de toda una historia de vida.

3. La sexualidad de los jóvenes como desviación

El desarrollo sexual de los adolescentes lleva consigo frecuentemente grandes dificultades, sufrimientos, sentimientos de culpabilidad y de vergüenza. «Aprender el sexo en la sociedad es aprender la culpabilidad y aprender cómo llevar la sexualidad es aprender cómo llevar la culpabilidad» (Simon y Gagnon 1973). La tolerancia de los padres y de la sociedad no basta para hacer fácil el desarrollo sexual de los adolescentes. Freud ha mostrado que el sexo, al menos en las primeras fases del desarrollo, está mezclado con la agresividad, elemento calificador del sadomasoquismo. A menudo los adolescentes consideran el sexo de forma ambivalente, se sienten fascinados por él y lo temen. Una buena parte de estas dificultades se deben probablemente a la condición de marginación en que viven los jóvenes, que se ven obligados a ocultar sus actividades sexuales consideradas como desviadas.

Desde este punto de vista Briedis (1975) estudia el comportamiento sexual de unas adolescentes canadienses. Se dan cuenta de que su comportamiento merecería la desaprobación de sus padres y de la comunidad y, por consiguiente, mantienen una apariencia de respetabilidad. Cuando se ven obligadas a denunciarse, por ejemplo, para obtener el permiso de sus padres para un aborto, lo hacen de un modo indirecto: esperan a que los padres se den cuenta de su estado, o se lo hacen saber por medio de otras personas, o se lo dicen en presencia de su compañero o de otras amigas.

El comportamiento sexual de los jóvenes presenta fuertes correlaciones con la conducta desviada, la delincuencia, el consumo de drogas, y los jóvenes sexualmente activos están más alejados de instituciones como la Iglesia, la familia, la escuela. Al contrario, los jóvenes que se abstienen del sexo son más dependientes de los padres y de los adultos y participan menos en las actividades de los otros jóvenes (Miller y Simon 1980). El comportamiento sexual puede ser pues una manifestación de autonomía y un medio para conquistarla.

Los diferentes grados de marginación y subordinación que se encuentran en la condición de los jóvenes se reproducen en la esfera sexual. Hablaré más adelante de las discriminaciones de que todavía son víctimas las jóvenes y tomaré ahora solamente como ejemplo el caso de los disminuidos. Para ellos el sexo es el mayor de los tabúes. Los padres y los educadores habitualmente no parecen darse cuenta de los cambios somáticos de la pubertad de los disminuidos. Para ellos es un no acontecimiento. La sexualidad de los disminuidos parece aterrorizar a los otros, particularmente a la madre, quizás porque no quiere renunciar a la relación privilegiada, en cierto modo exclusiva, con su hijo. Habitualmente el disminuido sólo puede recurrir a la masturbación, que vive frecuentemente con sentimientos de culpabilidad muy intensos, porque se le niega toda posibilidad de formar una pareja.

4. Sexualidad femenina y masculina

Para abordar el tema, todavía en gran parte misterioso, de las diferencias entre la sexualidad femenina y masculina durante la adolescencia, presentaré algunos datos estadísticos que después intentaré interpretar. Los datos estadísticos sólo indican unas diferencias entre unas medias, es decir, entre unos valores abstractos: las diferencias entre los individuos concretos dentro de una misma categoría son frecuentemente mucho más elevadas que las diferencias medias entre las categorías.

De un modo general puede afirmarse que son sexualmente activos un número mayor de adolescentes del sexo masculino que del femenino. Ellos son más excitables por unos símbolos sexuales explícitos, como los productos pornográficos, mientras que las chicas reaccionan a los que presentan un lazo emotivo entre unas personas. Los chicos dicen tener un número mayor de pensamientos sexuales, sean intencionales o espontáneos, y sueños eróticos. La mayor parte de ellos se han masturbado antes de casarse mientras que en las adolescentes sucede lo contrario. Habitualmente, la masturbación es la primera actividad sexual de los chicos, mientras que las chicas comienzan más frecuentemente con los juegos sexuales y el coito y sólo después descubren la masturbación. La mayor parte de los muchachos comenzaron a masturbarse bajo la influencia de otros; las chicas, al contrario, descubren más frecuentemente esta práctica de modo casual e individual. Cuando se masturban, un número más elevado de muchachos imaginan tener relaciones sexuales con mujeres desconocidas, mientras que las chicas piensan sobre todo que hacen el amor con personas a las que conocen o simplemente que están en su compañía.

Un número mayor de chicos tienen también experiencias homosexuales y heterosexuales; sin embargo las estudiantes, a partir de los 17 o 18 años, tienen un comportamiento heterosexual semejante al de sus compañeros. Una proporción mayor de chicos tienen relaciones sexuales con un número mayor de compañeros de pareja. Pero sobre todo parece que las diferencias más altas entre los sexos se dan en el campo de las motivaciones y la significación del comportamiento sexual. En una investigación de Schofield (1968) en Inglaterra, las chicas indican casi siempre como motivación de su primer coito el amor, y los chicos el deseo sexual. En una investigación de Miller y Simon (1980) solamente el 5 % de las chicas frente a la mitad de los chicos afirman no tener relaciones afectivas con la persona con la que mantienen relaciones sexuales. Se dice a menudo que las chicas son más románticas y tienen hacia el sexo una orientación principalmente afectiva, mientras que los chicos son más eróticos y tienen una orientación no sólo afectiva sino también erótica (McCabe y Collins 1979). Más a menudo los chicos se declaran satisfechos de su primer coito, probablemente menos por el placer obtenido que por el cambio sociosexual que esto representa. En efecto, en la mayoría de los casos, cuentan su experiencia a los amigos. Para las chicas, al contrario, la vida erótica es más oculta, expresa más un contacto afectivo y es como una anticipación del matrimonio (Miller y Simon 1980). Por último, las chicas tienen conflictos personales y sociales más intensos en su vida sexual.

¿Cómo explicar todas estas diferencias? Los hombres que han escrito sobre la vida sexual de las mujeres las atribuyen a menudo a lo que ellos llaman la naturaleza, es decir, a las diferencias somáticas y fisiológicas entre los sexos. Ésta es la posición clásica de los autores freudianos, pero también se encuentra en psicólogos de orientación fenomenológica como Van Lier (1968).

Es difícil pensar que estas diferencias no tengan influencia sobre la vivencia de la sexualidad. Sin embargo estas premisas biológicas son interpretadas por la cultura y por la historia personal de cada adolescente y adquieren así una significación cultural y personal. Hasta el punto de que el niño al que se le ha atribuido un sexo social que no corresponde al sexo biológico se comporta sexualmente de acuerdo con el primero (Money y Ehrhardt 1972). En efecto, no es posible comprender las diferencias entre la sexualidad femenina y masculina sin referirlas a las diferencias de estatuto del hombre y de la mujer en la sociedad. Según Freeman (1973), las chicas son educadas como miembros de un grupo social minoritario, lo que crea en ellas actitudes de dependencia y de pasividad. Sobre todo se reprime su sexualidad y se las educa con vistas al matrimonio. La virginidad femenina, aunque ya no tenga el valor de antes, continúa siendo apreciada todavía por muchos muchachos y padres. Según Laws (1980), la actividad principal de las adolescentes es encontrar un futuro marido. Lo que explica por qué la relación sexual va habitualmente acompañada de unas relaciones afectivas y que se produce dentro de una relación estable con la pareja amada y a menudo deseada como compañero de toda la vida.

La agresividad mayor del adolescente, el hecho de que utilice con más frecuencia la violencia, si no física al menos psíquica, para obtener una relación sexual, el hecho de que se complace más frecuentemente en fantasías sádicas (y las chicas en escenas masoquistas) van unidos al rol masculino tradicional. Las chicas se sienten a menudo como un objeto sexual, una presa. Su libertad está limitada. Se les prohíben algunos espacios de la ciudad y algunas horas del día.

Podemos encontrar otra prueba en favor de la interpretación cultural de las diferencias biológicas en el hecho de que las diferencias entre los sexos cambian con la evolución de la sociedad. En las últimas décadas, la influencia del movimiento feminista es innegable, hasta el punto de que Miller y Simon (1980) se preguntan si no está a punto de aparecer una nueva sexualidad femenina. El número creciente de actividades sexuales de las estudiantes se ha interpretado como prueba de su emancipación, aunque algunos se preguntan si no es una manifestación ulterior de su subordinación a los deseos de los hombres para ganarse su afecto (Collins 1976). Las investigaciones que se contentan con registrar el número de las actividades sexuales sin intentar comprender su significación, no nos permiten dar una respuesta al problema. Miller y Simon afirman que el aumento de la oratoria amorosa en los chicos y el mayor número de actividades sexuales de las chicas sugieren la posibilidad de una convergencia no sólo en la práctica sexual, sino también en las pautas que la organizan. Añaden, sin embargo, que una convergencia plena requiere también una similitud en los símbolos que tienen un valor erótico intrapsíquico, cosa que parece que no ocurre todavía. Simplificando, podría decirse que el papel de las chicas sigue siendo todavía el de enseñar a los chicos a añadir el afecto al sexo, mientras que ellos deben enseñar a sus compañeras a manifestar su afecto por medio del sexo.

De todos modos, la transición a una nueva sexualidad que respetase la paridad entre las chicas y los chicos es muy difícil.

Las jóvenes se emancipan de su papel tradicional y de las imposiciones de sus padres y de la sociedad pero no sin ansiedad y sin sentimiento de culpabilidad. Tampoco sin miedo y sin angustia los jóvenes renuncian a sus privilegios y a su arrogancia, reaccionando a veces con una gran agresividad, e incluso con violaciones en grupo, a los intentos que las jóvenes hacen para conquistar la paridad entre los sexos.

5. Homosexualidad y heterosexualidad

¿Cómo y por qué alguien se vuelve homosexual? Si fuésemos capaces de responder a esta pregunta podríamos comprender también por qué y cómo se es heterosexual. Las definiciones de la homosexualidad y de la heterosexualidad no son fáciles de elaborar porque se trata de unos comportamientos complejos en los que es posible distinguir varios aspectos: el afecto, la atracción o inclinación, la relación corporal, aspectos que no se presentan necesariamente en todos los casos. Van de Spijker (1973) propone hablar de homotropía y heterotropía para indicar la tendencia fundamental de una persona hacia una pareja de su propio sexo o del sexo opuesto, tendencia que no se revela solamente en la conciencia que uno tiene de ella sino también en el contenido de los sueños eróticos y de los ensueños que acompañan a la masturbación. El problema se complica posteriormente si se considera que entre los homosexuales y los heterosexuales puros existen todos los grados de la bisexualidad, que no significa por otra parte una atracción idéntica hacia las personas de uno u otro sexo, porque unas relaciones con personas de sexo diferente pueden tener unas funciones y unas significaciones distintas.

Generalmente las investigaciones sobre las orientaciones sexuales no tienen en cuenta estas distinciones. Kinsey y colaboradores (1953), por ejemplo, reducen la homosexualidad a la simple relación corporal sin tener en cuenta los otros aspectos de esta forma de ser.

En nuestra cultura es mucho más fácil hacerse heterosexual que homosexual. La heterosexualidad se estimula de todas las formas posibles, y se reprime y desanima la homosexualidad. Se aprende a ser heterosexual porque no hay otra elección, porque el ejemplo de la pareja conocida desde la más tierna infancia es heterosexual. La educación en los roles masculinos y femeninos es una educación para la heterosexualidad (Hoffman 1973). El niño recibe toda una serie de mensajes implícitos o explícitos de sus padres, de sus compañeros, del medio ambiente, destinados a hacerle comprender que la heterosexualidad es deseable y que no existe la posibilidad de una elección diferente. Si un

pensamiento o un deseo homosexual surge en la propia conciencia inmediatamente es rechazado porque se considera anormal (Hoffman 1973).

La mayor parte de las personas son pues incapaces de reconocer sus tendencias homosexuales. En este caso, a la homosexualidad se la llama latente y se manifiesta con síntomas variados, por ejemplo, denigrando o persiguiendo a los homosexuales. Estas proyecciones serían típicas de la personalidad fascista (Adorno y colaboradores 1950). La homosexualidad latente se manifiesta de modo más sutil en las personas cultivadas y tolerantes que, a nivel racional consideran a los homosexuales como personas normales, pero que sienten malestar cuando ven a personas del mismo sexo abrazarse o bailar juntas (Hoffman 1973).

Los intentos de explicar la homosexualidad con factores fisiológicos y hormonales han dado resultados insatisfactorios. Todo lo más, se ha probado que las hormonas pueden intensificar las pulsiones sexuales, pero no imponer su dirección (Tripp 1975). Es probable que al nacer todos los seres humanos tengan la posibilidad de hacerse heterosexuales u homosexuales o incluso bisexuales y que sigan trayectorias diferentes en el futuro. Se ha intentado más frecuentemente comprender el origen de la homosexualidad porque se la consideraba como una desviación o una perversión que había que curar. Los autores freudianos creen que procede de problemas diversos en las relaciones del niño con sus padres. Pero, como observa Tripp, para comprender la homosexualidad es necesario buscar las motivaciones positivas de este comportamiento, motivaciones que pueden variar de forma considerable de un homosexual a otro.

La adolescencia es la época en que una persona puede darse cuenta de que es atraída por personas del mismo sexo e identificarse como homosexual. Dank (1971), en una investigación con 180 homosexuales, encontró que entre los 10 y los 24 años el 80 % de ellos se dieron cuenta de su inclinación hacia las personas de su sexo y que el 88 % se reconocieron como homosexuales. Se trata de dos experiencias distintas, ya que como promedio la segunda sigue a la primera unos seis años después. Es difícil reconocerse como homosexual porque no hay modelos culturales de referencia y también porque esta identificación provoca sentimientos intensos de angustia y culpabilidad y no raramente fantasías y deseos de muerte. A menudo el adolescente intenta -habitualmente bajo la influencia de otros que han descubierto su «tara», los padres, a veces incluso el sacerdote o el psiquiatra- reintegrarse a la «normalidad», teniendo relaciones con una chica, casándose o recurriendo a los servicios de una prostituta. Experiencias que habitualmente tienen como resultado confirmarle en su homosexualidad. A veces la atracción homosexual se sublima en la religión o en el compromiso político.

Según Dank, para que el adolescente se reconozca y se acepte como homosexual debe generalmente encontrarse en un lugar en donde pueda encontrar informaciones sobre la homosexualidad, lugares en donde solamente se reúnen hombres o mujeres como los colegios, las cárceles, ciertos bares. Publicaciones especializadas o la consulta con un psicólogo pueden tener el mismo efecto. Generalmente, para poder identificarse como homosexual, el adolescente debe cambiar el concepto que tenía de la homosexualidad, que reflejaba los prejuicios de la cultura heterosexual dominante. Debe pues recurrir a unas técnicas de neutralización negando, por ejemplo, que la homosexualidad sea una desviación o una enfermedad. Reconocerse como homosexual no significa aceptarse como tal. Los que están en contacto con otros homosexuales, que forman parte de organizaciones y de movimientos, aceptan más fácilmente la identidad homosexual.

El que vive la homosexualidad sin identificarse como tal interioriza más los prejuicios de la sociedad y, como consecuencia, padece sentimientos de ansiedad y culpabilidad (Dank 1971).

Si actualmente un número mayor de jóvenes vive con alegría su homosexualidad, lo debe a las valientes luchas sostenidas desde 1968 por grupos de homosexuales. Pero los prejuicios sobre la homosexualidad aún no han desaparecido completamente y provocan todavía manifestaciones de racismo cuando se presenta la ocasión, como ha sucedido desde que se difundió el SIDA.

6. ¿Cómo se informan sobre el sexo los adolescentes?

Investigaciones realizadas en diferentes países europeos y en los Estados Unidos desde 1920 hasta hoy prueban que en la mayor parte de los casos los adolescentes reciben las informaciones sobre el sexo de sus compañeros y no de los adultos (Lutte 1964, Fox e Inazu 1980, Wagner 1980). Aunque numerosos padres están teóricamente convencidos de la necesidad de impartir una educación sexual a sus hijos, la mayoría de ellos no lo hacen, o incluso los educan con el silencio y la represión. Se ha intentado comprender las razones de esta incomunicabilidad entre los padres y los hijos sobre el sexo. Algunos psicólogos la relacionan con las defensas psíquicas contra el incesto (Geisler 1959). Algunos psicoanalistas hablan de móviles inconscientes como el miedo a perder el objeto, los celos, el temor a envejecer (Zulliger 1954). Pero si recordamos que en la Europa preindustrial los niños aprendían desde su primera edad las cosas del sexo viéndolas, parece más probable que las razones del silencio sobre el sexo haya que buscarlas en la creación misma de la adolescencia como período de marginación en el que el sexo está prohibido.

Todas las investigaciones muestran que las madres dan más frecuentemente informaciones a sus hijas, ya para evitar que la primera menstruación sea vivida de manera traumática, ya para ponerlas en guardia contra los muchachos peligrosos. La iniciación en este caso tiene por objeto los aspectos higiénicos y moralistas y no la vivencia y el placer de la relación sexual. Se ha probado, en efecto, que los adolescentes que reciben de sus padres informaciones sobre este punto, tienden a aplazar para más tarde sus primeras experiencias sexuales (Fox e Inazu 1980, Wagner 1980). Las informaciones sexuales raramente son neutras, incluso cuando toman apariencia científica. Buscan habitualmente alejar a los jóvenes del sexo, más que enseñarles a vivirlo con alegría y libertad. Duvert (1974) que ha analizado con sutileza el segundo volumen de la enciclopedia sobre la vida sexual editada por Larousse, hace ver cómo la información, de apariencia progresista, sirve para reprimir y no para hacer vivir la sexualidad, para remitirla a más tarde, dentro del matrimonio.

7. Manifestaciones de la vida sexual durante la adolescencia

Fantasías y sueños eróticos. Los pensamientos y las fantasías eróticas son más frecuentes durante la adolescencia (Cameron y Biber 1973). Pueden tener funciones diversas: sustitución y compensación de acciones reales, expresión de deseos prohibidos - sadismo, voyerismo, sexualidad de grupo, etc. -, preparación y anticipación de acciones reales (Katchadourian 1972). Estas creaciones imaginarias utilizan símbolos de la experiencia individual o proporcionados por la cultura ambiente.

Los sueños eróticos, que pueden provocar un orgasmo, son más frecuentes en los adolescentes que, por motivos morales o religiosos, reprimen su sexualidad. Algunos tienen su primera experiencia de eyaculación durante estos sueños que pueden tener los argumentos eróticos más variados, desde los que son socialmente aceptados a otros, homosexuales, incestuosos, incluso a escenas de violación y de amor en grupo. Según Freud, la censura del superyó vela también durante los sueños y obliga a los deseos sexuales a expresarse de forma simbólica. El análisis de los sueños y de las construcciones imaginarias que acompañan a la masturbación son los medios principales de exploración del inconsciente.

La masturbación. Podría definirse la masturbación como «la manipulación sexual de los órganos genitales o de una zona erógena que no prevé necesariamente la presencia de una pareja y cuya finalidad es la descarga de la excitación sexual» (Tausk citado por Marcus y Francis 1975), o como «autoestimulación sexual cuya finalidad es obtener una satisfacción orgásmica» (Marcus y Francis 1975). Pero estas definiciones sólo tienen en cuenta la materialidad del acto mientras que la masturbación es sobre todo una conducta imaginaria.

No parece que haya habido grandes cambios durante los treinta últimos años en la frecuencia de la masturbación en los adolescentes de los países industrializados, si no es que las chicas se entregan a ella en una proporción mayor. Pero hay autores que ponen en duda la validez de las encuestas estadísticas y que afirman que la masturbación no es menos frecuente entre las chicas, sino que, a causa de la represión de la sexualidad femenina, a menudo la practican de forma indirecta o inconsciente. Algunos autores freudianos aumentan todavía la complejidad del problema hablando de masturbación simbólica (onicofagia, hábito de rascarse, de menear la cabeza, de jugar con los cabellos) y viendo en la

masturbación la toxicomanía primitiva de la que las otras (dependencia del tabaco, del alcohol, de la heroína) serían sustitutos (Marcus y Francis 1975). Estas observaciones nos ayudan a percibir la complejidad del problema y a desconfiar de las estadísticas cuando pretenden clasificar de modo simplista los comportamientos complejos.

Las investigaciones también han permitido saber que la masturbación es más frecuente en las clases privilegiadas que en las otras, en unas culturas que en otras. Le Vine (1963) señala algunas sociedades tradicionales, en que la masturbación parece excepcional, incluso en los chicos. El antropólogo Mantegazza tenía razón sin duda cuando llamaba a los europeos «raza de masturbadores» (Katchadourian 1973). Por último hay considerables diferencias individuales. Kinsey (1949) ha encontrado personas que nunca se habían masturbado, otras que sólo lo habían hecho una o dos veces en toda su vida, y otras que durante años la han practicado una o dos veces al día y todavía más.

La masturbación es pues una elección cultural y personal y no una actividad natural. Los adolescentes que se masturban recurren habitualmente a construcciones imaginarias eróticas o a material pornográfico, cuyo uso por parte de los muchachos es más frecuente durante la adolescencia.

Las funciones de la masturbación son variadas y no son todas de naturaleza erótica. Gagnon (1977), por ejemplo, ha encontrado que sólo una minoría de muchachos que habían participado en una masturbación de grupo habían experimentado un placer sexual; para la mayoría era un acto de valentía ante los compañeros, la prueba de la virilidad. Estas manifestaciones están llenas de competitividad: los muchachos pueden organizar concursos para ver quién puede eyacular con mayor frecuencia o quién lo hace más lejos. En otros casos, esta práctica sirve para descargar la tensión sexual o sustituye a otras actividades eróticas imposibles en este momento, por ejemplo, por la falta de una pareja. Como permite obtener fácilmente un placer sexual elemental, puede servir de compensación a las frustraciones frecuentes durante la adolescencia.

Según los autores freudianos, la función principal de la masturbación es hacer acceder a la heterosexualidad por medio de las construcciones imaginarias que la acompañan y que tienen como objeto escenas eróticas con personas del otro sexo. Sería también útil para someter las tendencias parciales a la genitalidad. En las jóvenes, después de la pubertad, facilitaría la integración de los órganos genitales internos a la imagen corporal cuando, según Freud (contradicho en esto por muchos autores contemporáneos), la masturbación clitoridiana es abandonada en favor de la masturbación vaginal (Marcus y Francis 1975).

El movimiento feminista ha revalorizado la masturbación de las adolescentes considerándola como un factor de crecimiento y de autonomía. Según Hite (1976), la joven que se masturba aprende a conocer mejor su cuerpo y su reactividad a los "estimulantes eróticos. Lo que le permite participar de forma más activa y más consciente en las relaciones sexuales sin adaptarse automáticamente a los deseos del hombre. La encuesta de Kinsey (1953) parece probar que las mujeres que se han masturbado durante su adolescencia experimentan el orgasmo más fácilmente.

A pesar de la tolerancia cultural mayor hacia la masturbación, muchos adolescentes la viven todavía con sentimiento de culpabilidad, de ansiedad, de vergüenza y con el miedo de que perjudique a la salud mental y física y provoque una pérdida de energía. Se han dado muchas explicaciones para explicar la persistencia de estas reacciones negativas. Según Gagnon (1973), la represión cultural no ha desaparecido, aunque se exprese de modo más sutil. Ya no se cree, como a comienzos del siglo xx, que la masturbación pueda causar una infinidad de males, pero se temen las consecuencias de una masturbación «excesiva». Esta noción ambigua de exceso se presta a múltiples interpretaciones que a menudo reflejan los temores de los adultos ante la sexualidad de los adolescentes. Los autores freudianos, por su parte, son de la opinión de que la ansiedad que va unida a la masturbación no depende solamente de tabúes culturales, sino que es más antigua y está íntimamente unida a la evolución sexual. Según ellos, esta práctica provoca un sentimiento de antagonismo hacia la madre y por consiguiente unos sentimientos de culpabilidad que, a su vez, pueden impulsar a adoptar actitudes provocadoras para obtener un castigo y la represión de la masturbación (Marcus y Francis 1975). Por otra parte, en los psicólogos no existe unanimidad sobre las consecuencias eventuales de una masturbación excesiva. Algunos freudianos creen que puede fijar la sexualidad en unos niveles pregenitales, provocar regresiones, hacer que resulte más difícil adaptarse a una pareja, impedir el desarrollo del yo y la organización de las pulsiones (Marcus y Francis 1975).

La masturbación asume significaciones existenciales muy diversas en los adolescentes. Para algunos, es sólo una forma transitoria del desarrollo, para otros, es una forma de placer que no impide tener relaciones satisfactorias con otra persona, y para otros es una forma de expresión sexual a la que recurren cuando otras no son posibles (marinos, presos, etc.). Para otros, por último, parece corresponder a la incapacidad de tener relaciones íntimas con otra persona, aunque no está claro si es la consecuencia, el síntoma o la causa de esta situación.

¿Cómo explicar el hecho de que los adolescentes de las clases populares se masturban con menor frecuencia que los otros? Puede deberse al hecho de que tienen relaciones heterosexuales más precozmente. Se trata de una situación paradójica, porque estos jóvenes que tienen relaciones genitales con chicas más pronto que los otros, permanecen durante mucho más tiempo «homosociales», en el sentido de que durante mucho más tiempo su grupo de referencia está compuesto solamente de chicos y que profesan valores sexistas centrados en la agresividad y las proezas físicas. Los muchachos de las clases privilegiadas, por término medio, practican más tarde el coito, pero son más rápidamente «heterosociales». Tratan más fácilmente a las chicas durante la escuela y en los ratos libres. Además, los roles sociosexuales son menos marcados en su clase social. Pueden pues comunicarse con las chicas a un nivel que no sea exclusivamente sexual. Otros creen que estas diferencias se deben al hecho de que los muchachos de las clases populares han tenido menos ocasiones de desarrollar la imaginación, que desempeña un papel esencial en la masturbación. O, más sencillamente, quieren hacerse adultos más pronto, ser autónomos y se niegan a dejarse encerrar en prácticas adolescentes.

Las relaciones heterosexuales. Las relaciones sexuales entre chicas y chicos forman parte de unas relaciones sociales complejas reguladas por unas normas culturales. Tener relaciones con un adolescente del otro sexo es un hito importante en la conquista de la autonomía y permite aprender cómo comportarse con el otro sexo no sólo desde el punto de vista sexual sino también social. Sobre todo para las chicas, tener relación con un chico es frecuentemente una ocasión de conflictos con los padres, porque esto representa el primer paso visible hacia la relación sexual. Para formar una pareja los chicos y las chicas utilizan unas estrategias complejas (Place 1975).

La formación de una pareja permite el aprendizaje del comportamiento sexual, un aprendizaje que requiere experiencias múltiples a menudo con varios compañeros de pareja y que está regulado por unas normas culturales. Por ejemplo, no se pueden permitir las mismas familiaridades sexuales en el primer encuentro que después de varios o dentro de una unión estable (Collins y otros autores 1972). El aprendizaje sexual incluye una serie variable de experiencias que habitualmente incluyen el beso, los juegos sexuales y el coito. Los adolescentes viven estas experiencias de modos diferentes y por ello sus funciones son variadas. Por ejemplo, el primer beso no es siempre una experiencia erótica ni incluso agradable. Puede no ser más que un intento de imitar a los otros o una experiencia nueva de la que vanagloriarse ante los compañeros.

El petting o juegos sexuales preliminares permite explorar el cuerpo de la pareja, conocer sus respuestas sexuales. Porque excluye la penetración vaginal permitiendo a la muchacha conservar su virginidad, ha merecido el nombre que le ha dado Kardiner de «compromiso con la moral». Frecuentemente son las chicas las que fijan los límites de estos juegos impidiendo, por ejemplo, que los chicos les acaricien los senos, ya por motivos morales, ya porque temen que el muchacho se desenfrene o simplemente porque no lo encuentran suficientemente atractivo.

El coito es menos frecuente, ya lo hemos visto, en los adolescentes de las clases privilegiadas, en los que tienen un nivel de instrucción más elevado y en los que se declaran religiosos. Los adolescentes homosexuales, tanto los chicos como las chicas, experimentan más precozmente el coito probablemente para intentar resolver sus problemas de identidad y unirse a las filas de los llamados normales. Los motivos que inducen a hacer esta experiencia son muchos. Los adolescentes pueden estar motivados por el amor a su pareja, el miedo a perderla, el deseo de ternura, el impulso sexual, la curiosidad, el deseo de afirmar su autonomía, el deseo de liberarse de la virginidad, el querer no ser inferior a los hermanos y hermanas, compañeros y compañeras, ganarse el respeto de los otros, probarse a uno mismo que se es una persona atractiva, que ya se es hombre o mujer. A veces lo que atrae es el placer de la transgresión, el deseo de infringir las convenciones sociales. Esta lista de motivos está lejos de ser exhaustiva, ya que también pueden actuar otros móviles inconscientes.

La relación sexual a veces es casual, no prevista, otras veces, al contrario, se ha preparado largamente. Una muchacha cuenta: « Yo había planificado mi primera vez. Quería que tuviera un sentido para mí y para el otro con el que haría el amor. Sabía que no lo haría en un auto sino en una cama, que querría dormir con mi hombre, que no querría volver a casa y tratar con mis padres, que me habría gustado pasar algunos días con él...» Esta adolescente consiguió realizar su programa en sus menores detalles, pero todos los jóvenes no disponen de una casa de campo y deben contentarse con unirse sexualmente como y donde pueden, en el coche o en su casa, con el miedo constante de ser descubiertos. La cama de matrimonio, símbolo de los privilegios sexuales de los adultos, no puede pedirse prestada como un coche. La desaprobación social a menudo provoca ansiedad en los adolescentes que tienen relaciones sexuales. A veces la transgresión de los tabúes se asocia inconscientemente con un castigo que hay que sufrir, una expiación que puede manifestarse con la falta de placer. La primera vez sobre todo puede vivirse con frustración y asco. Hay adolescentes que se sienten sucios, que temen el embarazo o una enfermedad venérea, y se arrepienten de su «debilidad». No es raro que las chicas vivan su primera experiencia sin placer, de forma pasiva, sometándose a lo que su pareja quiere. A menudo no tienen orgasmo y se contentan con el goce psíquico procedente del afecto de su pareja. También a veces la primera relación sexual provoca una alegría intensa y se vive como la forma de comunicación más profunda.

Los Elias (1975) han intentado comprender por qué ciertos adolescentes no quieren tener relaciones sexuales completas. y han encontrado los motivos siguientes: miedo al embarazo, motivos morales, negativa de la pareja, miedo a la desaprobación de los padres, miedo a las enfermedades venéreas, miedo a perder la reputación, timidez, falta de ocasión, falta de la pareja deseada, miedo de querer hacerlo con demasiada frecuencia, miedo de que el otro lo quiera con demasiada frecuencia. Son muy pocos los que creen que no practicar el coito haya perjudicado sus relaciones con su pareja y algunos están convencidos de que esto las ha mejorado. Algunos psicólogos son de la misma opinión y creen que es necesario un período de abstinencia, un tiempo de preparación que permita a los individuos tratarse con madurez en el acto sexual, superar la agresividad que se une frecuentemente al sexo, para que sea solamente una expresión de ternura (Duyckaerts 1964). Le Moal cree también que las relaciones sexuales precoces crean perturbaciones en la sexualidad y provocan una desvaloración del acto sexual y de la pareja. Pero estas observaciones, que proceden de una práctica clínica, no pueden considerarse separadamente del contexto cultural en el que los jóvenes se inician en la sexualidad. La inmadurez es de la cultura más que de la edad. El concepto de abstinencia, respetable cuando es elegida libremente, curiosamente se aplica sólo a la sexualidad en la que debería alcanzarse la madurez sin la práctica.

Las relaciones homosexuales. Wagner (1980) afirma que la proporción de los adolescentes que han tenido una experiencia homosexual está disminuyendo mucho en estas últimas décadas, lo que se debería al hecho de que los chicos y las chicas se encuentran más fácilmente que antes. En efecto, muchas experiencias homosexuales de la adolescencia parecen depender de circunstancias exteriores, porque se dan con mayor frecuencia en donde se aplica una rígida separación entre los sexos (colegios, cárceles, centros de reeducación). Se trata habitualmente de comportamientos transitorios que no conducen a una elección homosexual definitiva.

La castidad. Para comprender la calidad de la castidad de un adolescente no se la puede juzgar a priori, sino que hay que considerarla dentro del marco de su personalidad, de su historia, de sus relaciones con los otros. Puede suceder que derive de problemas no resueltos de la infancia que hayan provocado una represión de las pulsiones sexuales. En este caso, dichas pulsiones permanecen en el inconsciente y trastornan el equilibrio psíquico de la persona manifestándose bajo la forma de síntomas variados, como las obsesiones sexuales y las proyecciones sobre los otros, a los que se considera depravados. Pero existe otro tipo de castidad en la que el sexo no es reprimido sino sublimado, es decir, que pierde su atracción en favor de otros fines considerados más importantes para el individuo en la perspectiva del proyecto de vida que quiere realizar. Es lo que Schelsky (1955) llama una desexualización a través de la ascesis. La idea de sublimación es de Freud, que la ve como el mecanismo que fundamenta el arte y la cultura. Pero cualesquiera que sean las explicaciones que se den de ella, parece que hay una cierta relación entre la abstinencia sexual y la complejidad de la cultura (Schelsky 1955). Thibon (1955) ha reinterpretado el concepto de sublimación de Freud como disponibilidad de tiempo y de energía para unos fines no sexuales.

8. La contracepción

Muchos adolescentes, la mayoría según parece, no utilizan los contraceptivos para evitar embarazos no deseados. La contracepción parece todavía un comportamiento de elite de las jóvenes de las clases privilegiadas. Cuanto más jóvenes son las muchachas menos se preocupan de tener una relación protegida. Muchas jóvenes, y también muchos jóvenes, temen un embarazo y no obstante no emplean medios seguros para evitarlo. ¿Cómo puede explicarse esta contradicción? Las encuestas han dado razones diferentes que indico de forma esquemática:

1) La ambivalencia de muchos adolescentes que se emancipan de sus padres se expresa también en el campo sexual: infringen las prohibiciones de sus padres pero sin asumir hasta el final la responsabilidad de sus relaciones sexuales con una protección eficaz.

2) Los sentimientos de culpabilidad que produce la transgresión de las normas de los padres, de la religión o de la moral, pueden disuadir de la utilización de los contraceptivos, que presuponen programar las relaciones sexuales y considerarse activos desde el punto de vista sexual. El embarazo entonces puede vivirse como el justo castigo a una falta. En efecto, las chicas que se sienten culpables por su comportamiento sexual recurren con menos frecuencia a los contraceptivos (Scales 1977).

3) La ignorancia también es uno de los factores, el poco conocimiento del cuerpo y de los períodos de fertilidad, de los contraceptivos. Están también las falsas creencias transmitidas por la subcultura adolescente, la convicción, por ejemplo, de que el primer coito es estéril. Además, algunas adolescentes temen que el uso de contraceptivos pueda perjudicar a su aparato genital y comprometer su fecundidad.

4) También hay muchachas que encuentran dificultades para procurarse contraceptivos. La culpa es a menudo de los médicos que, porque consideran escandaloso el comportamiento sexual de los jóvenes, se niegan a darles las informaciones y los medicamentos necesarios. Pasini (1975) afirma que el ginecólogo puede identificar a las adolescentes que recurren a sus servicios con sus propias hijas e intentar inconscientemente alejarlas de una actividad sexual que él (pre)juzga demasiado precoz. O bien puede negarse a prescribir los medios necesarios porque, sin darse cuenta, sentiría una profunda envidia de la libertad de que disfrutaban los jóvenes en la actualidad.

5) No es raro que los muchachos se muestren totalmente irresponsables cuando tienen relaciones sexuales. La mayoría no se preocupa de saber si la relación tiene la protección adecuada. Además, el método más utilizado, el coito interrumpido, depende del muchacho y es poco seguro, lo mismo que el preservativo masculino, que es también uno de los medios más utilizados. Incluso hay muchachos que lo compran, como símbolo de su estatuto, pero sin utilizarlo. La irresponsabilidad de los varones se debe, según parece, al desprecio que sienten hacia las chicas que ya no son vírgenes y al hecho de que a menudo no les une con ellas ninguna relación afectiva. Además, en la mayoría de los casos, es solamente la joven la que sufre las consecuencias sociales del embarazo, mientras que el varón no sufre ninguna sanción (Scales 1977).

6) Hay muchachas que desean un embarazo como prueba de su feminidad y de su fertilidad (Colombo 1984).

7) La imprevisibilidad, la casualidad, de muchas relaciones sexuales es también un obstáculo para utilizar medios eficaces (Morganti 1984).

8) También sería difícil el uso de contraceptivos a causa de la ansiedad y de las actitudes de fatalismo e incompetencia (Chilman 1980).

9) Algunos autores citan móviles inconscientes. Se buscaría el embarazo en caso de una pérdida real o prevista y temor por una persona querida a la que la adolescente buscaría un sustituto. También podría provocar el deseo de un embarazo la identificación con una madre que quedó encinta antes de casarse, o para entrar en conflicto con la madre, castigarla, o al contrario, para regalarle un niño que ella ya no puede concebir (Phipps- Yonas 1980).

Se ha intentado también comprender lo que distingue a las adolescentes que utilizan de modo regular y eficaz los contraceptivos de las otras. Estarían más convencidas de poder controlar su existencia y serían más capaces de utilizar los medios necesarios para alcanzar un fin; serían más favorables a los contraceptivos y sentirían menos apuro en pedirlos, tendrían una mejor estima de sí mismas, aceptarían mejor su sexualidad, sentirían más placer en las relaciones sexuales, estarían más unidas a su pareja y se comunicarían de modo más satisfactorio con él (Herold y otros autores 1979, Steinlauf 1979, Phipps- Yonas 1980).

9. El embarazo de las adolescentes solteras

El número elevado de relaciones sexuales no protegidas entre los jóvenes produce muchos embarazos, la mayoría de los cuales no han sido ni deseados ni programados. Bolton (1980) cree que, en los Estados Unidos, más de una tercera parte de las adolescentes tienen que enfrentarse con un embarazo antes de los 20 años.

El problema, que puede compararse a la crisis de la primera menstruación o de la menopausia (Martin 1973) se hace más difícil por el hecho de que las jóvenes son marginadas y a menudo no disponen de los recursos económicos suficientes para ser autónomas.

Se ha intentado descubrir las diferencias entre las jóvenes embarazadas y las otras. Las investigaciones más recientes parecen indicar que no existen, si no es para una minoría de adolescentes para quienes el embarazo es causa de estimación propia o un medio para atraerse a la pareja (Phipps- Yonas 1980).

El tiempo que separa el momento en que la adolescente está segura de estar encinta y la decisión que toma sobre su embarazo a menudo se caracteriza por sentimientos contradictorios y alternados de ansiedad, depresión y euforia. Los psicólogos han estudiado particularmente el proceso de la decisión. Según Brecken (citado por Olson 1980), comprende cuatro fases: la primera, la certeza del embarazo acompañada por sentimientos de felicidad, de infortunio o ambivalentes; la formulación de las soluciones posibles: quedarse con el niño, darlo en adopción, abortar; estudio de las ventajas e inconvenientes de cada solución y, por último, la elección definitiva acompañada de reacciones emotivas. Muchos factores intervienen en esta decisión, de orden psicosocial (actitudes respecto al aborto, opinión de los otros), económico (valor del tiempo, ayudas eventuales de la familia o de instituciones) y otros factores como la edad, la religión, etc. (Eisney otros autores 1983). Sin embargo la realidad es mucho más compleja que estos esquemas. Una adolescente puede, por ejemplo, decidir en un primer tiempo seguir adelante con su embarazo y después cambiar de opinión porque durante este tiempo se han deteriorado las relaciones con su compañero. En las reacciones emotivas de la decisión final, los proyectos que tenía cuando pensaba quedarse con el niño pesan de forma negativa. Los procesos de decisión son pues muy distintos según los casos. Y también el tiempo requerido para tomarla: algunas adolescentes toman inmediatamente una decisión en cuanto saben que están embarazadas, otras ya saben de antemano lo que harían, otras, al contrario, dudan mucho antes de decidirse.

Los factores que pueden influir sobre la elección son muchos y pueden combinarse en grupos diversos. Provocan a menudo una situación de conflicto porque con frecuencia son de signo contrario. Indico rápidamente los factores más frecuentemente observados en las investigaciones:

1) La cultura: hoy día la cultura, en su conjunto, es más tolerante hacia el aborto porque se ha pasado de la noción del embrión como persona humana desde su concepción a la convicción de que se convierte en una persona a partir del momento en que los otros lo consideran como tal (Kellerhals y Pasini 1977). Pero la decisión de abortar afecta a unos valores y a unas creencias profundamente arraigadas. Algunas adolescentes sumisas a la Iglesia lo consideran un pecado grave. La legislación sobre el aborto puede también hacer más fácil o difícil la decisión.

2) La edad: las adolescentes más jóvenes abortan o son inducidas a abortar con mayor frecuencia.

3) La clase social: las jóvenes de las clases medias y burguesas toman la decisión de abortar más frecuentemente. En efecto, pertenecer a una clase social va unido a una serie de factores que influyen sobre esta decisión, como las actitudes de los padres, los proyectos escolares y profesionales, el modo de ver la condición de la mujer.

4) La actitud hacia el aborto, a menudo relacionada con unas convicciones morales y religiosas, también influye sobre esta elección, aunque su influencia en general sea relativa.

5) El deseo de tener hijos, la alegría del embarazo, la actitud positiva hacia la maternidad, las representaciones tradicionales de la mujer, la consideración social y la estimación propia que van unidas a la maternidad, favorecen la decisión de quedarse con el hijo. Se ha observado también que las jóvenes que hacen de «canguros» abortan con menor frecuencia que las otras.

6) El éxito y las ambiciones escolares pesan en sentido contrario en la decisión de abortar, porque el niño sería un obstáculo a los proyectos de futuro. Los resultados escolares inferiores de las adolescentes que no abortan se ha interpretado de diversos modos: que no hayan interiorizado los valores de la clase media o que consideren la maternidad como una alternativa al éxito escolar. Pero las jóvenes madres que reemprenden los estudios consiguen mejores resultados, sin duda porque están más motivadas.

7) La ayuda económica de la familia, de la pareja o de una institución, facilita la elección de no abortar. También se ha observado que las adolescentes que abortan son, en general, más autónomas y disfrutan de una mayor independencia económica, mientras que las otras son más fatalistas, tal vez más realistas, porque se dan cuenta de que el aborto no puede ayudarlas a salir de la desgraciada situación en la que se encuentran y que el niño no es un obstáculo para sus proyectos de vida.

8) Las relaciones con los otros tienen una influencia muy grande en la decisión que toman las adolescentes, que a menudo tienen el sentimiento de que no pueden decidir libremente sino que están condicionadas por los otros, sobre todo por los padres (Lewis 1980). Incluso en los países en los que las adolescentes pueden abortar legalmente sin que sus padres lo sepan, las adolescentes a menudo consultan con su madre a quien consideran la persona más competente para encontrar la solución mejor (Rosen 1980). Pero las que temen que sus padres desaprobren su conducta sexual no se confían a ellos. Así, la decisión es más difícil de tomar para las adolescentes de países como Italia, en donde las menores de edad no pueden abortar sin el permiso de sus padres o de un juez, lo que obliga a la mayoría de ellas a recurrir al aborto clandestino.

El ejemplo de otras jóvenes que hayan abortado o no lo hayan hecho puede influir también en la decisión. Muy a menudo las adolescentes se confían a sus amigas. Con frecuencia también deben afrontar solas el problema sobre todo cuando la relación con su pareja no es sólida ni duradera y la relación con sus padres no es satisfactoria. Habitualmente no buscan el apoyo de su compañero pero hay otros casos en que su presencia es importante en el proceso de decisión. De todos modos, la condición de subordinación de las adolescentes a nivel económico y legal agrava considerablemente las dificultades del embarazo y de las decisiones que hay que tomar para afrontarlo.

10. El aborto

Los estudios sobre la vivencia del aborto de las adolescentes son raros. Según Olson (1980) se trata de una experiencia difícil que produce ansiedad, sobre todo para las más jóvenes, particularmente cuando falta el apoyo emotivo de los padres, de la pareja o de otras personas. Muchos autores han observado que las consecuencias psíquicas cambian con el tiempo (Pasini 1975, Francescato y Prezza 1979). En un primer tiempo predominarían los sentimientos de alivio: la ansiedad y la depresión disminuyen, hay una liberación del estrés que produce el embarazo y las molestias que llevan aparejadas, a veces incluso una especie de satisfacción. Más tarde pueden surgir unos problemas más serios, pero se trata habitualmente de una patología ligera: estados depresivos, ansiedad, sentimiento de culpabilidad, dificultad para reemprender las relaciones sexuales (Olson 1980). A menudo las relaciones con la pareja se deterioran, sobre todo cuando ha estado ausente en los momentos difíciles (Martín 1973). Cuando las consecuencias son más preocupantes, se deben habitualmente a graves problemas psíquicos preexistentes que se manifiestan con ocasión del aborto.

Martín (1973) ha observado que las adolescentes que experimentan mayores dificultades para soportar el aborto, se sentían ya culpables antes de sufrirlo. A menudo se habían implicado más en el embarazo, se hacían ilusiones sobre el niño, le daban ya un nombre, sabían en qué fecha hubiese tenido que nacer. Frecuentemente también sufrían

aislamiento, no tenían buenas relaciones con su madre y no tenían amigas a quienes poderse confiar. Además, muchas veces han tenido que recurrir a la ayuda de un psicólogo para afrontar el aborto, no tenían informaciones suficientes y creían que la gente habría reaccionado mal a su decisión.

11. Madres y padres adolescentes

Las adolescentes que abortan vuelven a la normalidad; al contrario, las que llevan a término su embarazo quedan en la marginación. No hay que admirarse pues si las consecuencias psíquicas pueden ser más serias, más complejas y de mayor duración. En efecto, deben afrontar muchos problemas sociales y económicos, interrumpir a menudo la escolaridad y corren el riesgo de ir a parar a las filas de los pobres (Olson 1980). Kaplan y sus colaboradores (1979) han estudiado la maternidad de las adolescentes no casadas como un comportamiento desviado, prueba suplementaria de las discriminaciones que sufren los jóvenes. En esta perspectiva de patologización se han realizado estudios para ver en qué diferían las jóvenes madres de las adolescentes «normales» y de las madres adultas casadas. Pero no se han encontrado diferencias.

La maternidad sin duda alguna plantea graves problemas a las adolescentes y todavía más porque habitualmente no se casan y viven con su familia de origen. La maternidad puede ser considerada como una crisis de desarrollo que presenta aspectos difíciles pero también alegrías y ventajas y que puede convertirse en la ocasión de un crecimiento psíquico y social. El hecho de tener un hijo presenta, en efecto, unas ventajas de tipo emotivo (sentimiento de felicidad, amor, fin de la soledad) y evolutivo (mayor sentido de responsabilidad y madurez, sentimiento de competencia para criar al niño, convicción de ser útil para otro, reconocimiento del estatuto adulto por parte de los otros; (Russel 1980). Las madres adolescentes deben reorientar toda su vida y asumir unas responsabilidades de adulto.

Muchas adolescentes comienzan a trabajar para tener los medios económicos para criar a su hijo. Muchas tienen un trabajo que no corresponde a su capacidad y están mal pagadas. Pero este hecho, igual que la pobreza, la soledad, la falta de diversiones, la necesidad de pedir una ayuda económica a las instituciones en los países en que es posible, se deben a la clase social de origen y por ello son los problemas de las madres adultas de los medios más pobres.

Las madres adolescentes ¿son capaces de criar con competencia a su hijo? Muchos estudios prueban que desempeñan bien su papel de madre, que establecen buenas relaciones con su hijo y que no son menos competentes que las adultas (Wise y Grossman 1980, Chilman 1980). Los aspectos negativos sólo se encuentran en una minoría de adolescentes y deben atribuirse a la pobreza y no a la edad. Las afirmaciones de algunos autores según las cuales los hijos de las adolescentes tendrían más probabilidades de ser disminuidos físicos o mentales son refutadas por las investigaciones en las que se controlan otras variables como la clase social (Chilman 1980). Tampoco se dan problemas importantes de salud cuando las madres pueden disponer de buenos centros sanitarios.

Un número considerable de madres adolescentes siguen viviendo en casa de sus padres, lo que obliga a todos los miembros a redefinir su papel dentro del sistema familiar. Furstenberg (1980) ha realizado una investigación interesante sobre este tema. Un gran número de madres jóvenes solteras deciden quedarse en casa de sus padres hasta que se sientan preparadas para ir a vivir a otro lugar: cuando hayan terminado sus estudios o hayan encontrado trabajo, cuando se casen o decidan hacerlo, etc. Se trata generalmente de jóvenes que tenían buenas relaciones con sus padres, que dependían de ellos y que habían pedido su opinión antes de tomar una decisión sobre su embarazo. La familia se encuentra pues ante la tarea de integrar al niño en su estructura. Hay que distribuir las responsabilidades educativas, cosa que se hace de modo diferente según la familia. Habitualmente la joven madre y la abuela son las que asumen las responsabilidades mayores. La adolescente debe aprender a ser madre a menos que haya tenido ya que ayudar a criar a algunos hermanos o hermanas. Las posiciones de todos los miembros de la familia se modifican. Habitualmente la de la joven madre se hace más importante. El recién nacido unas veces refuerza la cohesión de la familia, otras veces crea problemas a algunos privándoles de sus privilegios, por ejemplo, al hijo menor. A menudo las relaciones entre la adolescente y sus padres mejoran, a costa del proceso de autonomización de la joven madre.

Las madres adolescentes raras veces se casan con el padre de su hijo, aunque a veces se decide el matrimonio

«reparador» para legitimar el embarazo. Pero una gran parte de estas uniones precipitadas se disuelven al cabo de poco tiempo (Chilman 1980). No obstante, hay algunos matrimonios entre jóvenes adolescentes que tienen éxito, sobre todo cuando les unía una relación exclusiva y duradera.

Hay pocos estudios sobre los padres adolescentes. A menudo son irresponsables y dejan a la madre todo el peso de la educación del hijo. La mística moderna de la maternidad, el rol dominante del varón, la falta de sanciones sociales para los muchachos responsables de un embarazo explican al menos en parte su falta de interés hacia la madre y el hijo. Pero también es el paro el que hace más difícil asumir la tarea de padre (Presser 1980). Una parte de los jóvenes padres continúan manteniendo contacto con la madre y el hijo, al menos en los primeros tiempos después del nacimiento, y algunos les garantizan un apoyo emotivo y financiero. Los jóvenes que aceptan sus responsabilidades con respecto al hijo se convierten en unos padres que no se diferencian de los adultos (Earls y Siegel 1980). Este compromiso les permite desarrollarse psíquicamente, hacerse adultos y aumenta la estima y la confianza en sí mismos (Hendricks 1980). Tiene también un efecto benéfico para la madre y el niño. En estos últimos años, particularmente en los Estados Unidos, unos programas sociales cuya finalidad era interesar a los muchachos en los problemas del embarazo y del nacimiento, han tenido unos resultados esperanzadores para los jóvenes padres y su hijo.

12. Las enfermedades venéreas

La mayor frecuencia de las relaciones sexuales y la ignorancia de las precauciones higiénicas que deben tomarse ha provocado una difusión de las enfermedades venéreas entre los jóvenes hasta el punto de que uno de cada dos norteamericanos contrae la blenorragia o la sífilis antes de los 25 años (Katchadourian 1972).

El modo como los jóvenes viven estas enfermedades, sus actitudes hacia ellas, sus representaciones en el imaginario personal y colectivo, pueden proporcionar unas indicaciones preciosas sobre el modo de ver el sexo en nuestra cultura. Gasparri (1984) ha hecho una investigación sobre esta enfermedad a la que llama «enfermedad de la serpiente», animal que es a la vez símbolo fálico y representación demoníaca, en el que se mezclan el sexo y el mal. La sífilis, enfermedad innominable, es vivida en el imaginario colectivo como el castigo por excelencia del placer sexual, como la manifestación de la cólera divina. La enfermedad puede ser utilizada como metáfora, cargarse de significaciones simbólicas, expresar conflictos individuales y una visión colectiva de la realidad (Sontag 1977).

Las historias de vida de jóvenes que han contraído la sífilis revelan frecuentemente unas experiencias de sufrimiento intenso, vividas en el aislamiento, porque no se le puede decir a nadie, ni siquiera a los amigos más íntimos, que se sufre esta enfermedad. Los médicos, en lugar de dramatizar el problema proporcionando unas informaciones objetivas, aumentan a menudo el desasosiego de los jóvenes, sobre todo de las jóvenes que son tratadas como putas. Las muchachas interiorizan dichas apreciaciones y se sienten culpables de haber tenido relaciones sexuales con chicos. Una joven que durante los años de la rebelión de los jóvenes en 1977 había considerado las relaciones sexuales como una liberación de los tabúes y de la represión contra las mujeres, vivía su enfermedad como expiación de sus culpas, renunciando a expresar ningún deseo sexual. Un muchacho estaba convencido de que con la sífilis pagaba una experiencia homosexual. Estos jóvenes vivieron un largo período de pánico y angustia, de miedo a morir, obligados a llevar una doble vida con el perpetuo temor a ser descubiertos, a ser reconocidos por alguna señal impresa en su carne por la enfermedad.

Sin embargo, no todos los jóvenes viven la sífilis de un modo tan dramático, como lo prueba una investigación realizada con jóvenes enfermos que están en tratamiento en un hospital público. Su vivencia depende mucho del tipo de medio en el que viven, de las reacciones de personas significativas como su pareja o los padres, de su estilo de vida, de la existencia de problemas psíquicos anteriores, que pueden manifestarse con ocasión de la enfermedad.

Una investigación realizada con estudiantes de medicina, psicología, sociología y pedagogía, que asisten por tanto a unas facultades que preparan para unas profesiones en las que se puede estar en contacto con jóvenes que hayan contraído una enfermedad venérea, ha probado que existe una gran ignorancia con respecto a esta enfermedad. Muchos afirman que se sentirían avergonzados si la contrajeran y que no lo dirían a nadie, y aunque, a nivel racional, las respuestas manifiestan una cierta falta de prejuicios, sobre todo por parte de las jóvenes (el 64 % de ellas dicen que

se casarían con una persona que hubiese tenido sífilis, frente a un 32 % de los jóvenes), las imágenes que evoca la enfermedad son todavía, en la mayoría de los casos, representaciones de horror y de pánico, imágenes de suciedad, de pestilencia, de burdeles, de serpientes y dragones, de insectos y gusanos, de asco, de palidez y debilidad, de vergüenza, aislamiento, demencia y castigo. Hay pues una disociación entre el nivel racional en el que la sífilis es considerada como una enfermedad como las otras y el nivel emotivo-simbólico en el que es representada como un espantoso castigo del pecado sexual.

«¡Si no temes a Dios teme a la sífilis!», estaba escrito en la fachada de un hospital. Actualmente algunos añaden: «¡Teme al SIDA!» El miedo irracional a las enfermedades venéreas transmitido de forma no programada pero muy eficiente, refuerza las antiguas asociaciones entre el mal y el sexo. Puede contribuir a alejar de él a algunos adolescentes (Elias 1975). Puede también reforzar la asociación sexo-transgresión, que para algunos hace todavía más excitante la actividad sexual.

A pesar de los numerosos obstáculos que encuentran, muchos jóvenes consiguen vivir con alegría su sexualidad. Se comportan de forma responsable recurriendo a los contraceptivos para evitar los embarazos no deseados y, en caso de necesidad, son capaces de adoptar las soluciones que les parecen más acertadas. Las madres adolescentes y los padres que asumen su función son buenos padres tan responsables y competentes como los adultos. La experiencia sexual, cuando se vive con libertad, alegría y responsabilidad, es un factor importante del desarrollo de la persona y de la conquista de la autonomía.

i

16 TIEMPO LIBRE Y CONSUMO

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

1. ¿Qué es el tiempo libre?

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

Con la revolución industrial se impuso la dicotomía entre el tiempo del trabajo y el tiempo libre. Al comienzo de la era industrial, los proletarios, como los esclavos de la antigüedad, tenían todo su tiempo ocupado por el trabajo, largo y extenuante, y por la reproducción de la fuerza de trabajo. El tiempo libre hace su aparición con la reducción del horario de trabajo, posibilitada por la evolución de la técnica que descarga algunos trabajos sobre la máquina, por las luchas obreras y por la presión de los industriales para aumentar el tiempo destinado a consumir productos. Según Dumazedier, el tiempo libre ha requerido también una disminución del control de las instituciones familiares, religiosas y sociopolíticas, que permita al individuo utilizar como quiera el tiempo liberado del trabajo. Muchos autores están convencidos de que el progreso de la automatización y de la informática permitirán dilatar cada vez más el espacio del tiempo libre y que nos encaminamos hacia una civilización del tiempo libre.

Para Dumazedier el tiempo libre es aquel durante el cual el individuo puede disponer de sí mismo para sí mismo, el tiempo empleado en la realización de la persona. Comprendería cuatro aspectos: está libre de las obligaciones institucionales del trabajo, la familia, la política y la religión; es desinteresado, hecho para sí, no sometido a los fines materiales y sociales; es hedonista, hecho para el placer, la satisfacción; es personal, destinado a la realización del individuo, al desarrollo de sus potencialidades.

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

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

¿Cómo se percibe el tiempo libre? Una investigación de Neulinger (1974) ha puesto de manifiesto que la mayor parte

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

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

2. ¿Tiempo de liberación o de alienación?

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

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

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

Los comerciantes saben explotar hábilmente las características de la subcultura adolescente, la necesidad de los jóvenes de distinguirse de los adultos, para ofrecerles unos bienes de consumo diversos que responden a las exigencias de diferentes grupos de adolescentes. Las modas musicales -que alimentan el mercado de los discos, de las casetes, de los estéreos cada vez más potentes y sofisticados, de las discotecas y la creación de las estrellas de la canción - responden hábilmente a la necesidad de los adolescentes de distinguirse de los adultos y de los otros grupos de jóvenes, de desenfrenarse en el baile o de expresar de forma simbólica unos deseos sentimentales y sexuales. Los juegos electrónicos, que fascinan a tantos adolescentes, son otros bienes de consumo que llenan a la vez los bolsillos de los comerciantes y las horas vacías de los jóvenes.

Después está el deporte, sobre todo el fútbol, que permite a los hinchas descargar sobre el adversario -el otro equipo y sus hinchas - toda la rabia acumulada en la vida cotidiana (Beha y Ferrarotti 1980, Morris 1981). Hay jóvenes que parece que sólo vivan para el deporte; se organizan en pandillas y el tema inagotable de sus conversaciones es el

campeonato, su equipo, los jugadores. Siendo hinchas de un equipo, identificándose con los jugadores o con la multitud de los hinchas, encuentran la identidad que les falta. Igual que los ejércitos, tienen sus uniformes y sus banderas con los colores de su equipo. En el estadio, el sentimiento de soledad que llena su existencia deja lugar a una profunda comunión emotiva con el equipo y con los otros hinchas. Se convierten en un solo ser que grita con una sola boca, que se alegra y sufre con un solo corazón. En los momentos supremos del rito deportivo esta comunión rebasa los límites restringidos de un estadio para unir a todas las personas de una ciudad o de un país, que siguen la ceremonia a través de la radio o la televisión. Y cuando el equipo favorito marca un tanto o consigue la victoria, todo un barrio, una ciudad, un país, grita de alegría, igual que es todo un pueblo el que se deprime y sufre en caso de derrota. La final de las copas y de los campeonatos se celebra con grandiosas fiestas colectivas que dan a todos los participantes la sensación de comunión y fraternidad.

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

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

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

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

3. Diferencias individuales

Las diferencias individuales en el consumo, las distracciones, la repartición de los tiempos de la vida, son considerables, porque los jóvenes gozan de más libertad en este campo. Indudablemente, no pueden hacer todo lo que querrían, todo no depende de los deseos y de los intereses, a ellos se oponen numerosos obstáculos debidos a las limitaciones materiales de tiempo, dinero, información, servicios y a las restricciones que derivan de la condición de marginación, de la clase social, del grado de instrucción.

Si consideramos el tiempo libre y las actividades que en él se realizan dentro del marco de toda la vida de los adolescentes, nos damos cuenta de que están íntimamente ligados con los problemas, las esperanzas, los proyectos, los valores, con toda la personalidad. Tomemos algunos ejemplos de la investigación de Michienzi (1985).

El tiempo libre como preparación al rol tradicional de la mujer. Cinzia es una joven de 22 años. Tiene un empleo. Durante la semana sólo dispone de dos horas de tiempo libre porque su trabajo y los desplazamientos requieren doce horas largas. Los demás días puede disponer de nueve horas libres al menos, porque sólo ayuda a su madre en los trabajos domésticos durante media hora aproximadamente. Todo su tiempo libre está orientado hacia su vida futura de esposa y ama de casa; lo pasa con su prometido sobre todo arreglando el piso que acaban de comprar. Se toma algunas horas de descanso para hacer gimnasia, que vive como una compensación a las tensiones de la vida profesional. No le gusta su trabajo y sólo lo realiza para ganar dinero para la casa. Cinzia se ha identificado mucho con su madre, cuya ausencia causada por el trabajo ha sufrido. Desde la adolescencia ha dedicado su tiempo libre a preparar su proyecto de vida futura: en efecto, formaba parte de un grupo parroquial para encontrar novio y realizar su sueño de felicidad al abrigo de las paredes domésticas.

El tiempo libre como búsqueda de libertad. Ana, 18 años, está cursando estudios secundarios. Durante los días laborables dedica ocho horas a la escuela, dos horas a los desplazamientos, una hora y media a los trabajos domésticos, y dispone de dos horas de tiempo libre. Los domingos y días festivos tiene ocho. El uso que hace de él no es muy diverso porque sus padres la obligan a permanecer la mayor parte del tiempo en casa: lee muy poco, escucha música, telefonea y sobre todo se deja llevar por sus sueños. Puede salir dos veces por semana con los amigos y con su compañero. Siente la exigencia de un espacio personal, querría salir cada tarde, pero es muy dependiente de sus padres, hasta el punto de que vive como un tiempo robado el tiempo que no dedica al estudio y a los trabajos de la casa. Sentimientos de inferioridad y su falta de autonomía la hacen dependiente de sus amigos y le impiden ser ella misma, expresar lo que piensa. El teléfono la ayuda a evadirse de casa. Pero sobre todo encuentra la libertad en sus sueños: «Cambio la vida cotidiana en una vida de color de rosa... sueño que soy de modo diferente, como me gustaría ser.»

Imposibilidad de evadirse de la simbiosis con la madre.

Francisco, 22 años, ha terminado unos estudios comerciales y desde hace cuatro años está en paro. El paro borra la distinción entre los días de fiesta y los laborables. Cada día debe arreglárselas como puede para llenar diez horas interminables. Duerme 14 horas. «Por la mañana -dice- me levanto a las once y me quedo en casa. Salgo muy poco, sólo por la tarde. Me quedo en casa y no me aburro mucho porque siempre encuentro algo que hacer: miro un rato la televisión, descanso, escucho discos, hojeo algunos libros que encuentro por casa, leo el periódico si mi padre lo ha comprado. A veces salgo y me voy a los almacenes a comprarme un disco, así, por salir, pasearme un poco sin preocuparme demasiado. No trabajar me pesa, pero procuro que no me pese.»

Las amistades de Francisco son superficiales y le sirven para llenar el tiempo, igual que la televisión a la que permanece pegado durante horas mirando programas de evasión. Solamente consigue expresarse en un grupo teatral.

El significado del tiempo libre de Francisco, de su existencia, sólo puede comprenderse dentro del marco de su vida familiar. Los padres, la madre principalmente, reprimen todos sus intentos de emancipación, sus proyectos de futuro. Él vive la figura de la madre como ansiosamente posesiva, hiperprotectora, culpabilizante, especialista en el chantaje, «unos tentáculos que te agarran». Aunque desea despegarse de su madre, no lo consigue y pasa la mayor parte del tiempo en la casa, símbolo de la madre. Se venga con el paro que todavía lo hace más dependiente de ella. No tiene novia, no tiene verdaderos amigos, no consigue romper los lazos patológicos con su madre.

El tiempo libre desviado. Bruno tiene 20 años y está empleado. Su trabajo y los desplazamientos le ocupan siete horas, cosa que le deja ocho para las distracciones, que el domingo se prolongan hasta doce o trece horas. Dedicar este tiempo libre, en gran parte, a mantener una relación homosexual comenzada dos años antes. El tiempo que le queda le sirve para ir a un grupo teatral, ver representaciones teatrales, dibujar y leer fábulas.

La relación homosexual domina toda la vida de Bruno e influye sobre sus relaciones con los otros, obligándole a llevar una máscara, a vivir con el miedo continuo de ser descubierto. Sólo consigue comunicarse simbólicamente con los otros por medio de la expresión artística, con el dibujo y la actividad teatral. Lo que le permite también retirarse a su interior, prestar atención a sus emociones, vivir en un mundo fantástico menos peligroso que el mundo real y en el que tiene el derecho de ser él mismo. Los padres han descubierto su amor homosexual y hacen lo posible para hacerle volver a la «normalidad» trabajo-esposa-hijos, «más preocupados -dice Bruno- por el buen nombre de la familia que por mis sentimientos». En su casa tiene la impresión de estar controlado continuamente y su habitación es registrada regularmente. Por ello sólo vuelve a casa para dormir. El trabajo sólo le sirve para asegurar su autonomía económica de la familia y para satisfacer sus exigencias de distracciones. Su verdadera vida se encuentra en su relación homosexual vivida en secreto y evocada ante los otros a nivel simbólico.

El tiempo libre como escalada social. Bárbara tiene 17 años y no tiene trabajo. Procede de una familia de origen modesto, pero muy preocupada por «elevarse» socialmente. Los padres tienen un almacén de pescado y dos coches de gran cilindrada, que manifiestan a todos su éxito social. Bárbara ni siquiera ha terminado la escuela obligatoria, sino que, aconsejada por su madre, ha decidido casarse con un hombre rico. Se viste con elegancia, se maquilla discretamente y pone en evidencia sus dones físicos. Su tiempo libre lo dedica, como ella misma dice, a la «caza del pichón». No trata con los muchachos del barrio popular en el que vive, los desprecia profundamente porque son pobres, «unos muertos de hambre», como los llama. Cuando fue entrevistada había conseguido ponerse en relaciones con el hijo de un importante propietario de casas y de hoteles. La estrategia materna ya daba sus primeros frutos. Todavía falta conseguir el objetivo final, el matrimonio. La madre le aconseja coqueterías pero no en exceso, besos y caricias, pero no una relación sexual completa, que debe ser el precio que hay que pagar, después del matrimonio, para acceder a la burguesía.

Estos cinco retratos no han sido elegidos por su carácter excepcional. Forman parte de la muestra de una investigación sobre el tiempo libre. Permiten darse cuenta de que puede tener funciones diversas que es imposible deducir de una lista de actividades de tiempo libre y que corresponde a unas vivencias y a unos proyectos de vida diferentes. La misma actividad -la de hacer teatro para los adolescentes citados- puede tener significaciones diferentes, a menudo muy alejadas de la de realización artística que a priori podría considerarse el objetivo principal de este pasatiempo. Para Ana es la posibilidad de salir de su casa, para Cinzia el lugar donde encontrar novio, para Bruno un modo de expresar simbólicamente su homosexualidad sin hacerse rechazar por los otros. Estos ejemplos nos hacen comprender hasta qué punto son superficiales los análisis de las actividades de tiempo libre de los jóvenes que se basan solamente en un catálogo de sus actividades. Las investigaciones sociológicas necesitan un estudio psicológico detallado sobre la vivencia, las motivaciones, los proyectos de vida. Solamente dentro del marco de una historia de vida puede comprenderse el significado profundo de una actividad, ya sea religiosa, política, de tiempo libre, etc. Los cinco retratos que he presentado permiten también darse cuenta de la distancia entre la vida concreta y las definiciones abstractas del tiempo libre. En efecto, raramente incluso unas actividades como el teatro se realizan por sí mismas, sino que están orientadas a la realización del proyecto global de la existencia.

4. Diferencias entre los grupos de jóvenes

En el tiempo libre también se manifiestan y se refuerzan las desigualdades entre los grupos de jóvenes. Examinemos las diferencias entre algunos grupos.

Chicas y chicos. La mayor marginación y subordinación social de las adolescentes se revelan también durante el tiempo libre. En general disponen de menos tiempo, porque deben ocuparse a menudo de los trabajos de la casa. Por término medio, tienen menos libertad para salir de casa, están sometidas a unos horarios de regreso más rígidos, lo que explica por qué se entregan más a distracciones domésticas como la lectura, escuchar música o estudiar. Pero a pesar del aislamiento que las afecta más, las actividades de las chicas están más orientadas hacia las relaciones interpersonales. Gastan más dinero, por ejemplo, en vestidos, cosméticos, peluquería: su papel en la sociedad, la educación que han recibido, los modelos de comportamiento todavía dominantes las llevan a cuidar más su apariencia para ser mejor aceptadas por los otros, sobre todo por aquel con quien puedan casarse. El tiempo libre de las chicas a menudo está orientado hacia la realización del rol tradicional de la mujer, hacia la formación de una familia.

Por tanto, el tiempo libre revela también los privilegios de los chicos que, en general, se entregan a una gama más variada de actividades, son más activos, prefieren la técnica y practican el deporte con mayor frecuencia. Esta última actividad es un rito masculino que permite una mayor identificación con el rol masculino tradicional, en el que las capacidades interpersonales y emotivas están poco desarrolladas, los sentimientos de ternura y de vulnerabilidad son reprimidos, mientras que se exaltan la dureza, la fuerza y la agresividad (Stein y Hoffman 1978).

Las clases sociales. El tiempo libre refuerza también las discriminaciones entre los jóvenes de las diferentes clases sociales. Los de las clases privilegiadas viven en un medio cultural más estimulante, asisten a las mejores escuelas, tienen más posibilidades financieras. Por tanto, tienen la posibilidad de entregarse a actividades más culturales, más activas, más diversas. Los de las clases populares tienen que contentarse con los bienes que les ofrece la industria del tiempo libre que consumen de forma pasiva: la música, los espectáculos deportivos, la televisión, los videojuegos. El tiempo libre para ellos es casi siempre una pura diversión que les ayuda a resignarse a su vida explotada y no les permite desarrollar su reflexión crítica y sus potencialidades.

Estudiantes, trabajadores, parados. Las diferencias entre estas categorías son en parte las mismas que las existentes entre las clases sociales. Los jóvenes trabajadores, que proceden a menudo de las clases populares, que no han asistido mucho a la escuela, que regresan cansados a sus casas después del trabajo, difícilmente podrían entregarse a actividades culturales y formativas. El tiempo libre les sirve principalmente para descansar, para divertirse. Por otra parte, algunos sólo perciben como tiempo libre los fines de semana y las vacaciones (Borghese 1982).

Los estudiantes al contrario tienen más posibilidades, y en general más tiempo, para formarse culturalmente aumentando así la distancia que los separa de los jóvenes trabajadores. Leen con mayor frecuencia, sobre todo libros, periódicos y semanarios de actualidad. El tipo de ocupación dominante influye pues sobre la calidad del tiempo libre, que es un tiempo siempre condicionado. El tipo mismo de trabajo pesa sobre el tiempo libre que puede servir de compensación a un trabajo frustrante o ser complementario de un empleo interesante: en este último caso, el trabajo y las actividades de tiempo libre contribuyen a desarrollar las potencialidades personales. Las personas que tienen un trabajo interesante son las que utilizan de un modo más creativo su tiempo libre (Schnitz-Scherzer 1984).

El tiempo libre de los jóvenes parados tiene también significaciones diversas. Cuando el paro es elegido libremente, se utiliza este tiempo con placer para realizar unas actividades que el trabajo haría imposibles. Cuando, al contrario, el paro es impuesto, como sucede a menudo, este espacio de la existencia es frecuentemente un tiempo vacío, un tiempo perdido, que se intenta ocupar lo mejor posible con distracciones y pasatiempos, y acortando la jornada durmiendo muchas horas. Los jóvenes en paro teóricamente tienen a su disposición más tiempo, pero a menudo no saben qué hacer de él, porque se sienten inútiles en la sociedad. Por tanto, aprovechan peor su tiempo.

Así, pues, el tiempo libre refleja las desigualdades sociales, y allí en donde cambia la sociedad, se transforma también el tiempo libre, como he podido comprobar en una investigación realizada con los jóvenes de Nicaragua (Lutte 1984). Estos adolescentes disponen de muy poco tiempo, ocupados como están por el estudio, el trabajo y los compromisos revolucionarios, pero lo aprovechan con alegría para divertirse, formarse, estar en compañía de su amigo o de su amiga. El tiempo libre para ellos ha perdido su significación de subcultura porque ya no tienen que buscar un estatuto autónomo simbólico, ya que su compromiso en la revolución les confiere un estatuto autónomo real,.. Consumen muy poco porque el país es pobre y tienen poco dinero. Pero viven intensamente y durante más tiempo, porque no tienen que recurrir al sueño para llenar el vacío de sus jornadas. He quedado impresionado por la alegría de vivir de estos pobres que contrasta con la depresión, incluso la desesperación de muchos jóvenes europeos que buscan ahogar en el consumo su aburrimiento y su falta de proyectos de vida.

5. Tipología de los estilos de tiempo libre

Las diferencias entre las categorías de jóvenes son menos importantes que las diferencias entre los individuos. En otras palabras, no son las dimensiones sociológicas como la clase social, el sexo, el estatuto ocupacional las que explican mejor las diferencias, sino las dimensiones psicológicas. Sería útil establecer unas tipologías del tiempo libre basándose en las historias de vida de los jóvenes, pero este problema, poco estudiado, no ha sido abordado en esta

perspectiva. Neulinger (1974) propone distinguir tres orientaciones en las actividades del tiempo libre: hacia la acción, hacia las actividades sociales de tipo intelectual y hacia las actividades sociales de diversión. Pero esta tipología se basa en una agrupación de las actividades más que en sus dimensiones psicológicas subyacentes. La tipología propuesta por Maroy y Ruquoy (1981) me parece más interesante. Dichos autores distinguen cuatro categorías de jóvenes estudiantes:

El joven hedonista conformista: este joven vive en el presente, más preocupado del placer inmediato que del futuro. Las distracciones son para él más importantes que la escuela. No elige las distracciones según sus propios criterios, ni tampoco los bienes de consumo, sino que quiere ser como los otros y se somete a la moda. Intenta que los demás crean que tiene los medios necesarios para comprarse hermosos vestidos, estéreos potentes. Los jóvenes de esta categoría proceden sobre todo de la clase obrera y muchos de ellos cursan estudios en escuelas técnicas y profesionales. Son pues originarios de un medio caracterizado por una privación económica y cultural a la que reaccionan con la ostentación de una cierta importancia económica. Sin embargo no tienen una seguridad cultural suficiente para hacer sus propias elecciones y obran como los demás.

El joven convencional previsor: vive sobre todo proyectado hacia el futuro y atribuye una gran importancia a la escuela, más que a las diversiones. No sigue la moda de los jóvenes, sino que prefiere los valores seguros garantizados por la tradición. Vive el universo del consumo como una tentación de la que hay que defenderse. Es convencional, porque también él sigue una regla externa para guiar su vida. Procede de familias de todas las clases sociales en las que son importantes las reglas y la moral.

El joven hedonista individualista: quiere vivir bien, realizar sus deseos, hacer lo que le gusta, ser independiente, no sujetarse a ninguna obligación. El centro de su vida es el tiempo libre. Le gusta más vivir en el mundo de los jóvenes en el que se siente más autónomo. Prefiere los bienes de consumo jóvenes, a la moda. No depende de una norma externa -los otros o el deber- sino que es individualista y autónomo. Procede principalmente de la clase media y burguesa.

El joven personalista activo: quiere desarrollar su personalidad, lo que hace de él un ser singular, original, diferente. A la escuela y a la familia demasiado restrictivas prefiere un espacio en el que pueda hacer experiencias. No acepta la vida del joven medio sino que busca alternativas como la redacción de un diario, participar en una radio libre, viajes, relaciones profundas con los amigos. Es activo. Rechaza los bienes de consumo y no quiere preocuparse por los objetos, el dinero, lo material; lo comercial no le gusta. También procede de las clases privilegiadas.

Dentro de estos cuatro tipos puede hacerse una distinción posterior entre los jóvenes que tienen una percepción concreta de su medio y que están centrados en lo cotidiano, lo familiar, lo concreto, y los que tienen un modo de concebir las cosas abstracto y se interesan más por los problemas culturales generales. También podrían elaborarse tipologías basándose en las actividades de tiempo libre dominantes. En el párrafo siguiente tomaré como ejemplos los fanáticos por el rock.

6. Los entusiastas del «rock»

La música es una de las distracciones preferidas de los jóvenes, una de las actividades que más los distinguen de los adultos y de los niños. Bonanno (1985) ha estudiado a los entusiastas del rock intentando comprender el significado que tenía en su vida escuchar o ejecutar esta clase de música.

Desde sus comienzos, en los años cincuenta en los Estados Unidos, el rock era la expresión de una protesta de los jóvenes con un género musical en el que se afirmaba explícitamente el deseo sexual como reacción provocadora al sentimentalismo de las canciones preferidas por los adultos. Con los años el rock se ha convertido en un movimiento cultural complejo cuyo contenido se hacía cada vez más explícitamente político, orientado en particular contra la guerra del Vietnam y el racismo (Bertoncelli 1974). Era una expresión de la problemática existencial de los jóvenes y una señal de su separación del mundo adulto (Assante 1980). Los fabricantes y comerciantes han utilizado esta oposición a fin de que el rock se convierta en un producto de consumo para los jóvenes, cuando para ellos era un medio de

comunicación, un lenguaje nuevo, un instrumento de socialización (Carrera 1979). El rock permite también formarse una identidad provisional ligada no sólo a la música sino a toda la cultura que esta música transmite.

La investigación de Bonanno ha puesto de manifiesto el lazo que existe entre el rock y la marginalidad de los jóvenes: la comunidad de los entusiastas del rock en donde los jóvenes viven con gente que tiene los mismos gustos, habla el mismo lenguaje, se viste del mismo modo, proporciona a los adolescentes un estatuto autónomo simbólico y un sentido de identidad. Así la subcultura del rock está asociada al proceso de emancipación de los padres. Los jóvenes, en efecto, no consiguen imaginar a sus padres escuchando esta música y las discusiones familiares sobre el rock son frecuentes. Por tanto a menudo es vivido como una transgresión. Para algunos jóvenes precisamente el comienzo de su pasión por el rock marca el comienzo del proceso de emancipación.

A veces el rock se utiliza como un pasaporte para establecer relaciones de amistad con otros jóvenes, sobre todo en los casos en que se lo considera como sinónimo de compromiso político y de ideología de izquierdas. La sub cultura del rock también se caracteriza por el deseo de que la juventud sea eterna. La mayor parte de sus partidarios no consiguen proyectarse a la condición adulta.

Esta música está también vinculada a unas temáticas irracionales. Permite liberar la agresividad. Casi todos los apasionados por el rock experimentan la emoción de insertarse en un contexto musical que expresa con dureza sus contenidos: los que lo escuchan tienen la sensación de ser los protagonistas, los héroes que afirman su personalidad de modo enérgico sin compromisos o inhibiciones. Casi todos los jóvenes afirman que escuchando rock experimentan una descarga de la agresividad seguida de una calma.

A nivel consciente los jóvenes no perciben componentes sexuales en el rock, aunque algunos están acostumbrados a hacer el amor con el fondo sonoro de la música, que escogen menos agresiva por una especie de pudor hacia su pareja. Parece, en efecto, que el rock evoca un tipo de sexualidad masculina arcaica y predatoria que tiende directamente a la satisfacción de la pulsión en una especie de violación...

Esta música proporciona también una compensación a la vivencia de inadaptación e inferioridad de los adolescentes por medio de la sensación de poder que proporciona, sobre todo si es dura y se la escucha a un volumen muy alto, de modo que se aíslen del mundo de alrededor y se sientan los protagonistas de la música. El volumen alto actúa no solamente por medio de las sensaciones acústicas sino también a través de las vibraciones intensas que golpean el cuerpo de los adolescentes. Algunos jóvenes recurren a este modo de escuchar la música cuando quieren olvidar la humillación de una decepción sentimental a la que responden con una violación simbólica. La intensidad del volumen es también una protesta contra la familia y el mundo entero. La identificación con las figuras del rock y la utilización de los instrumentos musicales son otras formas de compensar las frustraciones típicas de la adolescencia y de buscar la propia identidad.

17 CONTRACULTURA y ACCIÓN POLÍTICA

Mayo de 1968 marcó un viraje decisivo en la historia de los jóvenes. Era la primera vez que tan general y radicalmente muchos jóvenes se organizaban en grupos de protesta contra la sociedad, se daban cuenta del carácter colectivo de sus problemas y del hecho de que derivaban de las estructuras mismas de la sociedad y presentaban analogías con los de otras categorías marginadas. Como respuesta a la protesta de los estudiantes en los años sesenta y setenta se multiplicaron los es tú dios de psicólogos, sociólogos y especialistas en ciencias políticas sobre el comportamiento político y las rebeliones de los jóvenes. Trataré de presentar una síntesis de dichas investigaciones en este capítulo.

1. La socialización política

La expresión «socialización política» indica «el proceso por el cual el individuo adquiere las actitudes, las creencias y los valores del sistema política del que es miembro» (Gallatin 1979) o, más simplemente, el proceso que permite a una persona convertirse en un sujeto político, un ciudadano. «Tal vez sería más exacto hablar de "creación del consenso" antes que de socialización política», hace observar Oppo (1980). Los estudios sobre la socialización política tienen como objeto principalmente el desarrollo de los conocimientos sobre este sector y la influencia de los diversos agentes de socialización.

A menudo se señalan la infancia y la adolescencia como las dos fases principales del proceso de socialización política, aunque algunos autores observan que la evolución puede continuar durante la edad adulta. La adquisición de una conciencia política puede producirse durante la adolescencia. «Es la edad -afirma un joven nicaragüense- en que ya no se piensa como un niño, en que se empieza a ver la realidad de alrededor, en que ya se es una persona con un pensamiento que se está desarrollando y haciéndose más profundo» (Lutte 1980).

Los conocimientos políticos no presentan siempre el grado de abstracción y organización que distinguen a otros tipos de conocimientos. En efecto, esta clase de educación a menudo se deja al azar, porque muchos adultos creen que la política no es un asunto muy limpio y que, de todos modos, les está reservada a ellos. Además, el poco interés que sienten muchos jóvenes por la política depende también de su marginación, del hecho de que no pueden participar en las elecciones antes de los 18 años. En países como Nicaragua, en donde se estimula la participación de los jóvenes, se advierte un interés y un compromiso mayores y unos conocimientos más profundos (Lutte 1984).

Según Adelson (1971, 1975), entre los 12 y los 16 años los adolescentes alcanzan el estadio adulto de los conocimientos políticos, caracterizado entre otras cosas por la capacidad de utilizar un pensamiento más abstracto. El niño no conoce la ley sino al juez, no conoce la educación sino al profesor. El adolescente, al contrario, es capaz de comprender conceptos como ley, derecho, autonomía, equidad, representación, negociación. Pueden comprender los principios generales y aplicarlos a los casos particulares. Sus perspectivas temporales se amplían y pueden prever, a corto y a largo plazo, las consecuencias de ciertas decisiones. Pueden tener en cuenta las motivaciones del comportamiento. Mientras que los niños piensan que los hombres son incapaces de controlarse, creen ingenuamente en la bondad del poder y de la justicia, no consiguen comprender el derecho, el cambio y la necesidad de realizar pruebas antes de encontrar una buena solución, prefieren el gobierno de un solo hombre, no son sensibles a los derechos de las minorías y a las libertades individuales, se muestran duros y punitivos hacia los que se apartan de la normalidad y tienen una mentalidad absolutista, los adolescentes en cambio son capaces de adquirir unas ideas más democráticas. Se interesan más por la política no sólo porque son más competentes sino también porque se acercan a la edad adulta e intentan incluir en la definición de sí mismos el concepto de ciudadano. Otras investigaciones confirman el hecho de que los adolescentes son tan capaces como los adultos de comprender la política y que, a partir de los 15-16 años, las diferencias individuales en los conocimientos ya no dependen de la edad sino de los grados diferentes de interés y de compromiso (Merelman 1971, Furth y McConville 1981, Furnham y Gunter 1983).

Oppo (1980) ha realizado en Italia una investigación sobre un tema particular de los conocimientos políticos -la

división de la sociedad en clases- con adolescentes de 15 a 20 años. Ha encontrado que la noción de clase y de pertenencia a una clase es una construcción acumulativa que dura hasta los 15-16 años y toma sus elementos de experiencias variadas como la valoración social del trabajo del padre, la cantidad de dinero de que dispone la familia en comparación con los otros, la interacción en la escuela con los compañeros y los profesores, el tipo de deferencia manifestada a los padres y al adolescente. El factor que permite principalmente comprender la sociedad es la instrucción. Pero determinadas condiciones de trabajo -en una gran fábrica o en una organización compleja- y unas estructuras asociativas como los partidos y los sindicatos pueden ayudar a los jóvenes a adquirir los instrumentos cognoscitivos necesarios para percibir y describir unas realidades complejas como la estructuración de la sociedad en clases desiguales.

Casi todos los jóvenes distinguen las clases basándose en el criterio sociopolítico del poder o en el criterio económico de la riqueza.

La mayoría suele tener una visión dicotómica de la sociedad, otros perciben tres clases sociales. La mayoría tienen una conciencia muy viva de las diferencias sociales y a menudo una visión antagonista de las relaciones entre las clases. Muchas otras investigaciones realizadas en muchos países confirman el hecho de que los adolescentes pueden darse cuenta de las desigualdades que llevan aparejadas las clases sociales y que son capaces de situarse en una clase determinada.

¿Quién enseña la política a los niños y a los adolescentes? ¿Quién tiene una mayor influencia en esta socialización? ¿Cómo se realiza? Los resultados de las investigaciones sobre este tema son confusos y contradictorios, quizás porque las estrategias utilizadas - investigaciones cuantitativas transversales que prescinden del tiempo histórico- no son las más apropiadas para explicar la complejidad de la realidad. Examinemos de forma rápida los agentes de socialización más citados.

Los padres son mencionados a menudo como los principales agentes de socialización (Jennings y Niemi 1974, Gallatin 1979, Oppo 1980). La investigación de Jennings y Niemi pone de manifiesto unas relaciones positivas pero débiles entre las actitudes y los comportamientos políticos de los padres y de los hijos. La influencia es más evidente en el campo concreto como la elección de un partido o de un candidato que en el campo más abstracto de los conocimientos políticos. También es más importante cuando el padre y la madre profesan las mismas ideas políticas o cuando están comprometidos activamente en la política. Diferentes causas pueden explicar por qué la influencia de los padres no es mayor: los jóvenes aprenden muchas cosas de la política cuando participan en ella, en una edad en que la influencia de los padres es bastante escasa. Además, como ya hemos dicho, los padres no se preocupan muchas veces de dar una educación política a sus hijos. Las actitudes sufren también la influencia de los acontecimientos históricos y los cambios sociales pueden provocar discontinuidades entre las generaciones porque los jóvenes están en una mayor disposición para cambiar. Por último, los adolescentes que viven en una sociedad pluralista pueden hallar soluciones que no reflejan una fuente determinada (Jennings y Niemi 1974).

Se ha estudiado, en particular, la influencia de los padres sobre los hijos que participaban en movimientos de protesta. Pueden agruparse estos estudios en dos posiciones antagonistas, la primera de las cuales ve en el compromiso político el resultado de un complejo edípico no resuelto, mientras que la otra lo ve como consecuencia de una identificación con los padres bien lograda. Duncan (Calvi y Marini 1982) resume muy bien la primera tesis debida principalmente a los psicoanalistas: «La teoría clásica afirma que los activistas radicales (podríamos traducirlo por los militantes de la nueva izquierda) se caracterizan por un odio hacia el padre, que representa la primera figura autoritaria, un odio que les causa un enorme sentimiento de culpabilidad hasta que lo transfieren a la autoridad política, es decir, al Estado.» La actividad política sería pues una manifestación simbólica del impulso parricida. Según Duncan esta interpretación debe completarse teniendo en cuenta también las relaciones con la madre: el compromiso político sería la reacción exagerada al deseo de pasividad, a la depresión y a la desesperación que proceden del sentimiento de ser abandonados por la madre todopoderosa. La idealización de la sociedad postrevolucionaria manifestaría la regresión al mundo infantil de felicidad y de unión con la madre. La militancia política sería pues la manifestación del deseo de volver a las entrañas de la madre o al menos de garantizarse el monopolio del amor materno matando al padre.

Es cierto que hay elecciones políticas que manifiestan el odio hacia los padres. Pero incluso admitiendo que en algunos casos el comportamiento político pueda estar condicionado si no determinado por los acontecimientos de la primera infancia, ¿es razonable reducir toda la actividad política a la representación simbólica de los conflictos infantiles? ¿O debe explicarse más bien en función de la personalidad actual del militante y del contexto histórico en el que vive? ¿Deberíamos decir que las luchas por la paz, contra el hambre, son solamente racionalizaciones que ocultan un antiguo odio hacia el padre? La mayor parte de las investigaciones prueban al contrario que habitualmente las relaciones entre los padres y los adolescentes que se comprometen políticamente son buenas y que en la vida política los jóvenes ponen en práctica los valores que les han transmitido los padres (Abramowitz y otros autores 1973, Orum y Cohen 1973, Braungart 1979).

La escuela también influye sobre el desarrollo político de los adolescentes. La educación universitaria, en particular, puede favorecer la formación de actitudes más progresistas y tolerantes. Frecuentemente la escuela es la primera institución en la que los jóvenes descubren la política. «Cuando llegué al instituto - cuenta una adolescente - empecé a conocer unos problemas que antes creía alejados de mí. Empecé a interesarme por los problemas de la escuela, más tarde empecé a darme cuenta de la existencia de una sociedad compleja y de sus problemas.» Y una joven de 15 años: «Empecé a interesarme por la política al comienzo de la escuela secundaria, bajo la influencia de mi profesor de letras que nos hacía investigar sobre la droga, sobre la violencia, sobre la ciudad y sus problemas.»

Los movimientos estudiantiles. Hay unas épocas históricas -las de las revoluciones y de las protestas de los jóvenes - en las que los compañeros de escuela, organizados como movimiento, constituyen el agente principal de la formación política. En unas investigaciones realizadas en Italia con jóvenes de 15 a 25 años, hemos descubierto que la mayoría de los que se habían metido en la política, se habían formado en los movimientos juveniles del 68 Y del 77. «El impacto con estos movimientos en la escuela secundaria provoca a menudo una crisis en las convicciones anteriores. En este caso también la formación de una nueva identidad no se realiza de una forma brusca, sino que dura meses, incluso años... Antes de participar activamente en el movimiento hay un tiempo de escucha, de iniciación ... Una joven de 18 años cuenta: "Cuando mi madre oía hablar de movimiento político la cosa iba mal. Yo intentaba hacérselo comprender y, mientras hablaba con ella, intentaba hacer más seguras mis ideas, porque no Creía todavía en todo lo que había .oído en la escuela." Este testimonio pone de manifiesto no sólo el hecho de que la escuela hace surgir problemas ("En el instituto empecé a hacerme muchas preguntas, a preguntarme qué era la política, si yo podía hacerla y cómo"), el proceso gradual y todavía no terminado de su evolución ("Ahora puedo decir que estoy bastante segura pero no completamente segura; todavía tengo que seguir buscando") sino también el hecho de que comprometerse en la política puede ser para algunos adolescentes un aspecto de la conquista de la autonomía» (Lurte y otros autores 1984).

También en Nicaragua he comprobado que en la mayoría de los casos los jóvenes se habían formado una conciencia revolucionaria en la escuela en contacto con los movimientos estudiantiles. Una adolescente describe muy bien este paso del mundo concreto de la familia y de la escuela primaria al mundo abstracto de la política revelado por los movimientos estudiantiles que presentan la posibilidad de una sociedad diferente: «Cuando era pequeña, en la escuela primaria, prácticamente no tenía una conciencia propia, no podía comprender cuál era la situación de nuestro país. Estaba en la sexta clase de primaria, tenía once años, cuando se produjo el terremoto en Managua. Yo sabía que había habido un terremoto pero no comprendía la situación del país... Después entré en la escuela secundaria en donde había movimientos estudiantiles identificados con la lucha revolucionaria. Allí me di cuenta... » (Lutte 1984).

Otros factores. Para una pequeña minoría de jóvenes, los partidos y los sindicatos son factores de socialización política. Los medios de comunicación de masa, la televisión, los periódicos, pueden constituir una fuente importante de informaciones pero se aprovechan de ellas sólo los que ya están interesados en estos problemas. Algunos acontecimientos históricos como la guerra del Vietnam han sido para los jóvenes escuelas de formación política. Otros jóvenes se han politizado en la cárcel, en contacto con los presos políticos que en Italia, en los años setenta, consiguieron formar movimientos importantes de protesta (Lutte y otros autores 1984).

En mis investigaciones en Italia, Nicaragua y otros países he comprobado que la formación política de los jóvenes suele ser la respuesta a la intervención de otras personas, jóvenes sobre todo, que se encargan de concienciarlos

haciéndoles reflexionar sobre la situación en que viven (Lutte 1989, 1990).

2. Actitudes hacia las instituciones del Estado, los partidos y los sindicatos

El deterioro de la condición de los jóvenes, el paro que sufren, puede explicar por qué una buena parte de ellos manifiestan actitudes de indiferencia, de desconfianza, incluso de hostilidad hacia las instituciones del Estado. Pero estas actitudes difieren mucho de un grupo a otro y de un individuo a otro. Los jóvenes que empiezan a trabajar muy pronto, tienen un concepto muy simplificado de la sociedad y tienen muy pocas relaciones con las instituciones, que les parecen lejanas y ajenas a ellos (Lutte y otros autores 1984).

Los jóvenes desviados que han entrado en contacto con el aparato represivo del Estado tienen una experiencia diferente. Sus relaciones son de dominación-sumisión, de coerción violenta. Y reaccionan de modos distintos. Los que están poco escolarizados y tienen una visión simplista de la sociedad muestran hacia las instituciones del Estado unas actitudes que van de la indiferencia a la hostilidad. Estas actitudes que están en estrecha relación con su experiencia vivida no están libres de contradicciones e incoherencias. En general, rechazan y a menudo odian a los agentes directos de la coacción, a los policías, a los funcionarios de la cárcel, pero podrán afirmar que los jueces no hacen más que cumplir con su deber (Lutte y otros autores 1984). Otros jóvenes desviados, en contacto con los presos políticos, se han formado un concepto coherente de la sociedad que les hace rechazar de forma global todas las instituciones del Estado, a las que ven como instrumentos de opresión en manos de la burguesía.

Los estudiantes de la clase media y burguesa tienen un conocimiento más profundo y articulado de las instituciones. A menudo desean entrar profesionalmente en ellas. Su actitud varía en función de sus opiniones políticas. En general se muestran críticos. Según Passeron (1982) estas actitudes de desconfianza se deben a la desilusión causada por la escuela que no cumple sus promesas de elevación social. Se produciría pues un desplazamiento de la actitud hacia una institución con la que están en contacto cada día a todas las demás. Se encuentra también en los jóvenes un sentimiento difuso de que el Estado o el gobierno no se preocupan de solucionar sus problemas, particularmente el que más les angustia, el paro.

Las contradicciones entre muchos jóvenes y las instituciones tienen su raíz en su condición de marginalidad. En los países en donde el Estado está tratando de crear una sociedad más igualitaria, como en Nicaragua, las actitudes de los jóvenes hacia las instituciones son muy diferentes. Los jóvenes sandinistas, por ejemplo, se identifican plenamente con las instituciones del Estado, las conocen y colaboran con ellas para realizar un proyecto de sociedad nueva (Lutte 1984).

La conflictividad entre los jóvenes y el mundo adulto se manifiesta también en las actitudes hacia los partidos políticos y los sindicatos. Sólo pequeñas minorías de adolescentes forman parte de estas organizaciones o piensan que un partido haya comprendido los problemas de los jóvenes o sea eficaz para mejorar su condición y la sociedad (Comunitá 1980, Cellini 1981, Lutte y otros autores 1984). Se advierte sin embargo un aumento de las informaciones sobre los partidos políticos cuando los jóvenes adquieren el derecho a participar en las elecciones (Lutte y Centro 1981).

Yo he coordinado una serie de investigaciones en las que se preguntaba a los adolescentes cuáles eran los medios más eficaces para cambiar la sociedad y mejorar su situación (Lutte y otros autores 1981, Cellini 1981). Estas encuestas confirman la desconfianza de los jóvenes hacia los partidos políticos, los sindicatos y las instituciones del Estado a los que juzgan poco eficaces.

Este objetivo según ellos sólo puede alcanzarse por un cambio en las relaciones interpersonales (más honradez, relaciones humanas más fraternas, una educación diferente para los niños) y por la formación de movimientos de base de los jóvenes, de las mujeres y de los obreros. En otra investigación los jóvenes a quienes se les pedía que describiesen la sociedad que consideraban mejor y los medios para conseguirla, indicaron el protagonismo, la participación y la renovación interior del hombre (Lutte y otros autores 1984). No obstante, hay jóvenes, sobre todo de las clases populares, que consideran imposible un cambio de la sociedad e incluso no consiguen imaginar una

sociedad diferente de la que existe.

3. Conciencia generacional y movimientos juveniles

Muchas encuestas han mostrado que los jóvenes que participan en movimientos de protesta tienen una conciencia generacional, es decir, que se dan cuenta de que forman parte de una categoría de personas injustamente marginadas en la sociedad. ¿Qué sucede con los otros? Según las investigaciones realizadas en Italia, me sentiría tentado a creer que la mayoría de los jóvenes tienen no sólo una conciencia de clase sino también de generación en el sentido de que se dan cuenta de que su condición no. es natural, que no. sirve para prepararlos para la vida adulta sino al contrario, que es una condición histórica de subordinación a los intereses de las clases dominantes. En su gran mayoría, estos jóvenes creen también que son al menos tan capaces como los adultos de ejercer unos derechos que la ley les niega y rechazan los prejuicios según los cuales ellos serían menos maduros, menos responsables, menos capaces que los adultos de participar en la gestión de la sociedad. Si es así, podríamos preguntarnos por qué sólo pequeñas minorías de jóvenes se organizan y luchan para llegar a salir de la marginalidad.

¿Por qué hay épocas históricas en las que estallan movimientos de protesta de los jóvenes o. movimientos revolucionarios en los que participan principalmente los jóvenes en masa? ¿Por qué el mayo del 68, los movimientos de liberación de la mujer, de los homosexuales, el movimiento por la paz, el movimiento antinuclear, la revolución de Nicaragua? Sólo. la lista de estos movimientos permite ya comprender que es necesario distinguir entre los movimientos de los jóvenes como tales -éste será el objeto de este apartado- y los movimientos en los que los jóvenes, aunque estén en mayoría, luchan con los adultos, En el primer caso., los une una conciencia generacional, en los otros, una conciencia nacional y antiimperialista, como en la revolución sandinista en Nicaragua, o. feminista como en el movimiento de las mujeres, o. de clase como en el movimiento obrero, o de raza como en el movimiento de los negros en Estados Unidos o en África del Sur, o de categoría como en los movimientos de los homosexuales o de los disminuidos. El mismo grupo puede además caracterizarse por varios tipos de conciencia que tienen todas en común la lucha contra la marginación y la injusticia.

¿Qué es lo que favorece la formación de un movimiento de jóvenes? Esta pregunta manifiesta nuevamente las graves limitaciones que la fragmentación sociología, ni ninguna otra disciplina científica por sí sola es capaz de explicar tales acontecimientos. Los movimientos de protesta de los años sesenta y setenta estaban a punto de estallar cuando los psicólogos y sociólogos hablaban de generación silenciosa, de adolescencia evanescente, ya no. conflictiva, de jóvenes integrados en el sistema, etc. Sólo un estudio interdisciplinario que tenga en cuenta no solamente la dimensión psicológica sino también las dimensiones cultural, social, económica, demográfica, histórica, etc., puede explicar las rebeliones de los jóvenes que no. son raras en la historia.

Sin embargo., ya en 1923 Mannheim había indicado esta perspectiva en su teoría de las «unidades generacionales» que designan no a todos los jóvenes de una generación sino solamente a aquellos que han desarrollado la misma conciencia y responden del mismo modo a las fuerzas culturales y sociales (estilo. generacional) proponiendo unas alternativas sociales y culturales en oposición a la sociedad. Para que se constituya una unidad generacional es preciso que se establezcan unos lazos entre los jóvenes, lo que sucede más fácilmente en las grandes ciudades en los períodos de profundos cambios sociales que tienen como consecuencia la degradación de la condición de unas categorías de jóvenes. Durante el tiempo de unidad nacional como una guerra o una catástrofe natural, las unidades generacionales son raras porque hay una homogeneización de los valores debida al miedo y/o a la solidaridad nacional, Durante los períodos de relativa seguridad, cuanto más rápidos son los cambios socioeconómicos más probable es que se formen unidades generacionales entre los jóvenes (Braungart 1979).

Cuando las instituciones no consiguen asegurar ya la representación y satisfacer las necesidades de un grupo social y cuando un número significativo de personas se dan cuenta de su condición común y creen que pueden hacer algo para remediar su situación insatisfactoria, entonces pueden surgir movimientos sociales. La percepción del desfase existente entre las necesidades y las aspiraciones individuales de los jóvenes y las condiciones sociopolíticas es la causa de la formación de los movimientos de jóvenes (Braungart 1979).

Según Laufer y Bengston (1974), cuanto mayor es la condición de subordinación debida al sexismo, al racismo, a la explotación de clases sociales, más intensa es la solidaridad entre las generaciones aunque no esté exenta de problemas. Sólo en las clases privilegiadas en las que la subordinación está ligada preferentemente a la edad, se encuentran discontinuidades entre las generaciones. La fuerza de estas unidades generacionales privilegiadas es muy grande porque los jóvenes que las componen disfrutan del mismo acceso que sus padres al poder, al consenso, a la información, a los medios de comunicación de masa y porque pueden formarse durante más tiempo.

Veamos los principales factores cuya combinación habría sido la causa de los movimientos estudiantiles recientes (Matza 1970, Laufer y Bengston 1974, Katz 1974, Braungart 1979):

Factores históricos: la guerra del Vietnam que en los años sesenta era cada vez más impopular entre los jóvenes de los Estados Unidos y de los otros países los llevó a plantearse unos problemas sobre los sistemas económico-políticos occidentales cuyo líder son los Estados Unidos.

Factores socioeconómicos: el mismo período se caracterizó por una serie de transformaciones rápidas en la tecnología y en la economía que provocaron el advenimiento de la sociedad postindustrial, en la que la mayor parte de los trabajadores ya no están empleados en la agricultura y en la industria sino en los servicios. La revolución tecnológica afecta especialmente a los sectores de la informática y de las comunicaciones. Una gran parte de la industria sirve para fabricar máquinas de guerra y los jóvenes se dan cada vez más cuenta de los riesgos de una guerra nuclear. Además, las transformaciones tecnológicas van acompañadas por una redistribución del poder y de la riqueza que agravan todavía más la condición de clases y categorías marginadas de las que forman parte los jóvenes.

Factores culturales: en un período de abundancia, cuando las necesidades materiales están satisfechas, se advierte la aparición de necesidades «postmaterialistas» de realización de sí mismo, de necesidad de participación, de pacifismo, de solidaridad social y de defensa del medio natural (Inglehart 1977).

Cambios en la condición de los jóvenes: se ha producido un aumento demográfico debido a la explosión de los nacimientos en la época de la postguerra. Muchos jóvenes han sido expulsados del mundo del trabajo, muchos cursan estudios en las escuelas superiores y en la universidad, centros de pensamiento crítico y de difusión de las ideas nuevas. Precisamente en las grandes universidades urbanas surgen las vanguardias de los movimientos estudiantiles formadas por jóvenes de familias privilegiadas que les habían dado una educación antiautoritaria y los animaban a comprometerse políticamente.

Muchos autores interpretan los movimientos estudiantiles como factores de cambio, de adaptación, de lectura nueva de la herencia cultural, como intentos de dar una solución a las contradicciones que acompañan al desarrollo de la sociedad. Pero los gobiernos de los países occidentales no los han visto de este modo ya que han preferido tratarlos como fuerzas subversivas que había que reprimir y criminalizar en lugar de intentar dar una solución a los problemas que manifestaban.

¿Cómo explicar el fracaso y la desaparición de los movimientos de los jóvenes? Habría que apelar de nuevo a una combinación de muchos factores. Citaré algunos. En primer lugar, la sociedad se ha defendido vigorosamente y la represión policial, judicial, familiar, escolar, ha cercado y sofocado las rebeliones de los jóvenes que no habían conseguido aliarse con otras categorías sociales que también tuviesen interés en cambiar la sociedad. Por otra parte, los movimientos de jóvenes expresaban una explosión de cólera y de liberación, en gran parte espontánea: carecían de organización, de unos objetivos precisos, de las estrategias para alcanzarlos. Este movimiento, compuesto principalmente por estudiantes procedentes de familias privilegiadas, tampoco carecía de ambigüedad porque podía expresar una rebelión lúdica pasajera, un conflicto de generaciones pronto reabsorbido en cuanto se hubiesen instalado a su vez en la condición adulta privilegiada de sus padres. Era un movimiento que no representaba a las categorías más marginadas, no hablaba su lenguaje, no expresaba sus valores. Por último, los cambios en la situación económica, la dificultad creciente para encontrar un empleo después de los estudios, han contribuido a deshacer los lazos de solidaridad y a hacer que muchos jóvenes buscasen una situación individualista a sus problemas.

Sobre todo en Italia, el movimiento de los jóvenes reapareció en 1977 en una situación muy diferente: la droga ya se había difundido ampliamente y el proceso de reestructuración económica perjudicaba a amplias categorías de jóvenes, lo que explica sin duda la participación más numerosa de los jóvenes de las clases populares. Este movimiento que era la expresión del malestar profundo de una generación, tampoco fue comprendido por las instituciones y los partidos políticos. La violencia que caracterizaba a algunas franjas del movimiento fue el pretexto para reprimirlo duramente, quitarle todo espacio político, criminalizarlo. La represión fue eficaz ya que el movimiento desapareció, excepto algunos grupos mejor organizados que resistieron durante más tiempo, pero que fueron lanzados al callejón sin salida de la violencia. Sin embargo, la victoria aparente del sistema social dejaba sin solución los problemas de los jóvenes, que cada vez se dejaban arrastrar más por la desesperación, el individualismo, la toxicomanía y algunos por la lucha armada clandestina.

Hoy día ya no hay un movimiento estudiantil consistente y el universo de los jóvenes parece cada vez más disgregado. Pero en circunstancias excepcionales resurge rápidamente, como ha sucedido en Francia cuando los jóvenes se rebelaron contra el proyecto de reforma de la universidad y obligaron al gobierno a retirarlo. La protesta de los jóvenes no se ha extinguido totalmente, continúa de una forma diferente, menos espectacular, más dividida, tal vez más profunda. Citaré algunas experiencias significativas en las que los jóvenes buscan una sociedad diferente y expresan unos valores nuevos.

El movimiento feminista, aunque es menos visible que hace diez o veinte años, ha influido sobre muchas adolescentes. Ha puesto en entredicho no sólo la organización social dominante sino también los valores, las prácticas, las estructuras de las organizaciones de izquierda que pretendían reformar o revolucionar la sociedad. Han atacado su organización jerárquica, el culto a sus líderes y han dado mayor importancia a la calidad de las relaciones interpersonales, a la vida privada, a los sentimientos, a los deseos, al cuerpo, a la realización personal.

Los jóvenes proporcionan también los mayores contingentes a los movimientos ecologistas, antinucleares, pacifistas, que ponen en evidencia la crisis de los valores industriales y del mito del progreso indefinido unido a la ciencia y a la tecnología, el rechazo de la carrera armamentista y de la guerra como solución a los conflictos entre los hombres. Sobre todo entre los jóvenes se está creando lentamente una cultura de la paz opuesta a la cultura dominante de la violencia. El movimiento antiracista también está formado en gran parte por los jóvenes. Podría recordar también las experiencias que ya he mencionado en los capítulos anteriores, las cooperativas de trabajo, las comunidades de jóvenes, los centros sociales y culturales en los barrios populares, etc.

No es fácil describir las formas múltiples de la no integración de los jóvenes, de su búsqueda de libertad. Pero las anotaciones rápidas precedentes son suficientes para comprender por qué los jóvenes son a menudo considerados peligrosos por los que detentan el poder, y la esperanza de cambio que pueden representar para todos los marginados.

4. Los jóvenes militantes

Solamente unas minorías muy pequeñas de jóvenes -mucho menos del diez por ciento- forman parte de movimientos de protesta o están inscritos en partidos políticos. Muchos estudios han intentado comprender las razones que inducen a los jóvenes a comprometerse políticamente, basándose en el esquema tradicional, que ha demostrado ser estéril, de hacer derivar un comportamiento determinado de una estructura particular de la personalidad. Muchos estudios han intentado pues hacer el retrato de los jóvenes comprometidos en los movimientos de protesta.

Aquí citamos los resultados principales. Estos jóvenes poseen una personalidad espontánea e impulsiva, carecen de control de sí, son desinhibidos y aventurados y no tienen miedo a correr riesgos. Están dotados de una voluntad fuerte, quieren afirmarse, dominar, ejercer el poder. Son rebeldes con respecto a las autoridades, no conformistas y no transigen sobre los principios. Son individualistas, autónomos, centrados en sí mismos y llenos de confianza propia. Son idealistas, altruistas, románticos, no materialistas. Son también sensibles a la justicia social, más inteligentes que los otros, obtienen mejores resultados en los estudios. Aspiran a profesiones creativas o que los pongan al servicio de los demás y rechazan las profesiones de prestigio y bien retribuidas como la medicina, la jurisprudencia, el comercio y la administración. A menudo quieren ser profesores u ocuparse en ciencias sociales. Consumen drogas con facilidad

y son más libres en su comportamiento sexual. Ocupan su tiempo libre con actividades sociales y políticas y practican menos el deporte. Están poco apegados a las religiones oficiales y tienen buenas relaciones con sus padres.

Otros estudios, sobre todo los realizados después de las primeras oleadas de los movimientos estudiantiles, dan conclusiones diferentes. Gallatin (1979) atribuye los resultados que he mencionado a los prejuicios favorables de los investigadores, lo que no es muy halagüeño ni para ellos ni para las técnicas de investigación que emplean. Me parece que el defecto mayor de estas investigaciones consiste en su pretensión de querer explicar el comportamiento basándose en unas características de la personalidad, sin tener en consideración las vicisitudes de la historia personal y las características sociales, económicas e históricas del medio ambiente.

El debate sobre el carácter patológico del comportamiento político aparece de nuevo en este género de investigaciones. Los autores que utilizan tests y cuestionarios sostienen que habitualmente los jóvenes militantes no presentan problemas patológicos, excepto una minoría de ellos que recurren a la violencia. Los psicoanalistas, al contrario, intentan a menudo explicar el compromiso político en función de unas regresiones a unos estadios anteriores de la evolución psíquica. Incluso un autor como Erikson (1975), que no obstante es sensible a la influencia del medio social e histórico, afirma que los «militantes humanistas» se caracterizan por una combinación entre una orientación narcisista para adaptar el mundo a sus deseos y una vocación a unos ideales altruistas.

Martini (Calvi 1982) atribuye la radicalización de izquierda, que caracteriza sobre todo a los estudiantes de filosofía, sociología y ciencias políticas, a la percepción, facilitada por los cursos universitarios, de la contradicción entre la realidad social y los valores inculcados durante la socialización. Según Gallatin (1979) también, el compromiso político de los jóvenes tiene su raíz en la convicción de que la sociedad es injusta, y procede de la contradicción entre los valores de justicia, igualdad y fraternidad que se les han inculcado durante la infancia y la realidad de una sociedad fundada sobre la desigualdad y la opresión.

Más recientemente De Angelis (en Lutte y otros autores 1984) ha estudiado el proceso de formación de la identidad política de jóvenes militantes de izquierda reconstruyendo sus historias de vida. «Tienen en común una percepción precoz de sí mismos como diferentes de los otros, una fuerte orientación hacia los valores morales (igualdad, justicia, honestidad, coherencia, no violencia), una disponibilidad al cambio que los hace tender a una transformación continua de su personalidad, la capacidad de soportar el aislamiento, de mantener un sentido de identidad incluso sin gratificaciones ni refuerzos.»

El análisis de De Angelis permite comprender mejor el rol del compromiso político durante la adolescencia. Para los jóvenes militantes es el polo de la transformación de su personalidad. Puede satisfacer unas necesidades de sociabilidad, amistad, sexualidad, aceptación por parte de los demás, emancipación de la autoridad de los padres. El grupo político de los jóvenes puede tener muchas de las funciones de un grupo espontáneo. Permite adquirir un estatuto autónomo, definir la propia identidad, conquistar la independencia de los adultos, apropiarse nuevos valores y proyectos de vida, formarse una concepción de la sociedad.

¿En qué se convierten los jóvenes militantes cuando son adultos? Frensdorff y Tarleau (1973, 1974) han seguido a un grupo de adultos que, cuando eran jóvenes, en los años sesenta, habían participado en el movimiento de los derechos civiles que, en los Estados Unidos, luchaba por la integración de los negros en la sociedad. Según su opinión, estas personas continúan formando una unidad generacional. Muchos siguen formando parte de organizaciones que trabajan por el cambio de la sociedad. Están comprometidos social y políticamente con las ideas de la nueva izquierda. La mayor parte de ellos ha participado en manifestaciones y más de una tercera parte tiene actividades políticas ilegales. No ejercen profesiones que proporcionen prestigio, riqueza y seguridad. La mitad son profesores universitarios de ciencias sociales. Los autores observan que no es prudente generalizar sus conclusiones a todos los militantes. En efecto, es probable que una buena parte de los jóvenes que estaban metidos en movimientos de protesta, actualmente hayan olvidado los ideales de su juventud y ya no sueñen con cambiar una sociedad en la que ahora ocupan una posición cómoda.

5. Violencia y no violencia

El problema de la violencia política de los jóvenes se ha planteado desde los años de la protesta estudiantil y se ha agravado en esta última década con el fenómeno de la lucha armada clandestina que la ideología oficial llama terrorismo. Han abordado este tema con más frecuencia los sociólogos que los psicólogos. Ferrarotti (1979, 1980) Y Salierno (1980), por ejemplo, han indicado como causa principal de la extensión de la violencia la incapacidad de las instituciones para afrontar los problemas y favorecer una participación de los ciudadanos en su solución.

5.1. La lucha armada clandestina

Calvi (1982) hace observar que la violencia política y el terrorismo están engendrados «por una cultura en la que dominan los valores del poder y la competición». Hay en la sociedad una violencia legítima, la del ejército, por ejemplo, y un terrorismo del Estado: pensemos en las acciones de los servicios secretos y de las policías paralelas. Halker (citado por Calvi) distingue entre el terror, método de intimidación utilizado por los poderosos, y el terrorismo, imitación del primero por los débiles, los oprimidos, los desesperados.

Knutson (en Calvi 1982) ha tratado de comprender cómo unos jóvenes, animados por profundos ideales, deciden recurrir a la lucha armada. En una perspectiva eriksoniana, ella analiza este proceso como la formación de una identidad socialmente negativa que se impone cuando unos obstáculos no permiten realizar positivamente los proyectos de vida. Presenta la historia de vida de un preso político que, por motivos patrióticos, había desviado un avión. En esta historia, distingue varias fases. En la primera, de socialización, el joven adquiere sus convicciones básicas, los valores, las actitudes políticas que le inducen a formarse un proyecto de vida: ser un intelectual que con su palabra, de forma no violenta, se ponga al servicio de su pueblo. Pero diversas circunstancias (huida del país, imposibilidad de continuar los estudios en el extranjero) le impiden realizar este proyecto y lo llevan a un estado de insatisfacción, aislamiento y carencia afectiva. Como no consigue realizar la identidad positiva que soñaba, se le ofrecen dos soluciones: o aceptar este fracaso y contentarse con un trabajo manual en un país extranjero o buscar una identidad alternativa que le permita seguir fiel a su causa. Elige esta segunda solución y comienza a proyectar acciones violentas que sin embargo repugnan a sus ideales y a sus valores. En este momento crucial en el que todavía duda, sucede un acontecimiento determinante que le hace optar definitivamente por la violencia: la policía que lo considera como un terrorista hace correr la voz de que ha traicionado su causa. Esto lo llevará a desviar el avión.

El estudio de Knutson traza un transcurso de vida que lleva a la ilegalidad. Otros estudios de la misma clase serían útiles para comprender la variedad de las trayectorias de vida que conducen a la lucha armada clandestina. La investigación de Knutson tiene el mérito de no reducir el problema a solamente las características de la personalidad sino de comprender la interacción entre las necesidades psíquicas, formadas durante el desarrollo, y las circunstancias externas, y poner en evidencia la responsabilidad de las autoridades políticas que no dejan ninguna otra posibilidad de autorrealización que recurrir a la violencia. Pero habrá que hacer todavía estudios más detallados para comprender cómo unos jóvenes enamorados de unos ideales de justicia hayan podido recurrir a los métodos violentos de las sociedades que querían cambiar y se hayan dissociado de las masas populares a las que pretendían representar.

5.2. El ejército

El militar es el profesional de la violencia (Janowitz 1960).

Forma parte de un sistema organizado cuya función es ejercer la violencia a gran escala (Bachman y otros autores 1977). Desgraciadamente, muchos psicólogos se han preocupado más de hacer a los ejércitos más eficaces en sus tareas de destrucción y muerte que de comprender la socialización de la violencia que se efectúa durante el servicio militar. Bachman y sus colaboradores han realizado estudios interesantes en los Estados Unidos sobre la ideología militar -que justifica la violencia y legitima al ejército- y han encontrado que la gran mayoría de la población del país -y es probable que también sea así en nuestros países- es favorable al ejército aunque la gente se dé cuenta de que es una institución autoritaria que no respeta los derechos de las personas. La mayoría expresa su acuerdo sobre la obediencia ciega que se les impone a los soldados y desaprueba la desobediencia en el caso de que los oficiales

ordenasen, como sucedió en la guerra contra el Vietnam, matar a todos los habitantes de un pueblo, comprendidos niños, ancianos y mujeres. Esta ideología es todavía más pronunciada en los militares, sobre todo entre los que hacen su carrera en el ejército. Los investigadores han comprobado que esto dependía de un proceso de autoselección -el ejército atrae en particular a las personas autoritarias- que más tarde es reforzado por la socialización militar. Sólo una minoría de civiles y una proporción todavía menor de soldados y oficiales, compuesta en gran parte por jóvenes con un alto grado de instrucción, se oponen a esta ideología militar.

Los lazos existentes entre la adolescencia masculina y la guerra se remontan a tiempos inmemoriales. Se encuentran sobre todo en las sociedades tradicionales (Visea 1979). En nuestra sociedad también el servicio militar, situado en los límites inciertos entre la juventud y la edad adulta, como si tuviese que ser la última formación de los jóvenes varones, el rito de paso y de iniciación a la edad adulta, ilustra muy bien hasta qué punto la adolescencia sirve para hacer aceptar, para interiorizar el hábito a la dependencia, la subordinación al poder jerárquico, la ideología de las clases dominantes cuyos intereses se ocultan tras la retórica de la patria.

El hábito de la sumisión ha sido inculcado desde la primera infancia, en un período en que el niño todavía no había adquirido las capacidades mentales y psíquicas que le permitiesen participar plenamente en la vida adulta. Pero durante el servicio militar es el joven, que tiene estas capacidades, el que debe obedecer como un niño, sin comprender y sin razonar, y acostumbrarse a encontrar naturales la sumisión y la no participación. El servicio militar que aplasta al joven bajo una pirámide jerarquizada, lleva hasta el absurdo la sumisión no crítica. Quien intente rebelarse es inmediatamente reprimido. Los jóvenes soldados son entrenados para ejecutar de forma violenta, viril, todos los gestos de la vida cotidiana como andar, detenerse, responder, saludar. Son unos gestos que hay que ejecutar de forma mecánica, uniforme, como si fuesen realizados por otros tantos robots idénticos. El ejército quiere hacer a los jóvenes uniformes, impedir el desarrollo de su individualidad.

Es también una escuela de virilidad, de machismo. Arkin y Debrofsky (1978) han analizado el servicio militar como proceso de socialización secundaria cuyo fin consiste en transformar al joven en hombre mediante una identificación con el arquetipo masculino caracterizado por la fuerza física, la agresividad y la violencia. Esta socialización se realiza en una institución total por medio de la sumisión incondicional cuya finalidad es transformar la persona en un engranaje bien disciplinado de la máquina militar. El individuo debe adaptarse a un conjunto de reglas destinadas a formar la personalidad autoritaria. Se adoctrina a los jóvenes para que cambien su mentalidad y su visión del mundo en la perspectiva de una mística machista que identifica al hombre con el guerrero.

El servicio militar refuerza pues las diferencias entre los sexos y favorece la identificación de los jóvenes con la imagen arcaica del macho agresivo que resuelve los problemas con la violencia. Las «cualidades» guerreras son machistas hasta el punto de que algunos hombres se sienten amenazados, como he podido comprobar en Nicaragua, cuando las mujeres se alistan en el ejército. Bachman ha observado en el ejército de los Estados Unidos una profunda discriminación entre las clases sociales y los sexos.

El ejército es propicio a la reproducción de las desigualdades y de las discriminaciones sociales.

5.3. La no violencia como estilo de vida

Muchos jóvenes de hoy están preocupados por la amenaza de una guerra nuclear y se organizan en grupos y movimientos pacifistas. Ponzo (1985) nos ofrece un panorama de las investigaciones realizadas en Europa Occidental, en la Unión Soviética y en los Estados Unidos, que prueban que muchos adolescentes están convencidos de que estallará una guerra nuclear durante su vida y que no sobrevivirán a ella. La inseguridad del futuro no depende pues solamente del paro sino también de la amenaza nuclear y lleva a muchos jóvenes a vivir en el presente sin hacer proyectos para el futuro y a sentir rabia hacia los adultos a quienes consideran responsables del peligro de muerte que les amenaza.

Muchos jóvenes intentan crear una cultura de la paz. Algunos son objetores de conciencia al servicio militar. Pero, ¿cómo se llega a una elección efectiva de la no violencia como método de acción política y como estilo de vida? Este

proceso es muy difícil porque se opone a la mayor parte de los modelos sociales existentes. Implica no sólo la supresión de la agresividad sino también utilizarla de forma constructiva. Salvo Radduso (1986) ha estudiado este problema basándose en historias de vida de objetores de conciencia que habían elegido la no violencia.

Estas historias son muy diferentes las unas de las otras, así como la significación psíquica de la no violencia. Algunos jóvenes han reprimido la agresividad bajo la influencia de la primera educación demasiado rígida que ha hecho que no manifestasen sus exigencias para intentar conservar el afecto de sus padres, sometiéndose siempre a sus deseos y a sus órdenes; o por influencia de una educación laxista que no permitía diferenciar entre lo lícito y lo ilícito. Su elección de la no violencia es de tipo pasivo, fundada en el miedo a las situaciones conflictivas. Otros, al contrario, no reprimen su agresividad sino que la utilizan para combatir al ejército. Pero estos jóvenes a su vez también se distinguen entre sí, porque algunos no consiguen superar el odio y recurren o desean recurrir a la violencia, mientras que los otros son capaces de hacer la síntesis entre el amor y las tendencias agresivas que utilizan de forma constructiva. El que reprime su agresividad sólo es capaz de un amor pasivo. Pero la síntesis entre el amor y la agresividad no es fácil; requiere una maduración global de la personalidad. Y en esta evolución de la personalidad desempeña un papel importante el encuentro con grupos pacifistas. En contacto con estos grupos, por ejemplo, los jóvenes que habían elegido la no violencia de forma pasiva intentan afrontar las situaciones conflictivas en lugar de huir de ellas, y los que no habían conseguido todavía renunciar al odio intentan basar su acción sobre una ética del amor.

6. Diferencias en el comportamiento político

Se observan también en el comportamiento y en el desarrollo político muchas diferencias entre los individuos y los grupos de adolescentes. Consideraré las debidas al sexo ya la clase social aunque no se las haya tenido en consideración de modo sistemático en las investigaciones.

6.1. La clase social

Los jóvenes procedentes de las clases populares, sobre todo los que han entrado muy pronto en el mundo del trabajo, a menudo tienen un conocimiento poco profundo de la sociedad y de las instituciones y se dan cuenta de que tienen poca eficacia política. Tullio Altan (1974) ha encontrado que los jóvenes procedentes de las familias más ricas son menos progresistas que los de la clase media, que están más orientados hacia valores innovadores como la tolerancia, el internacionalismo, la apertura social, la democracia, la tolerancia religiosa, el altruismo y la solidaridad.

Menos numerosos son los jóvenes procedentes de las clases populares que logran expresar una contracultura. Entre los que cursan estudios superiores algunos aceptan la ideología dominante, mientras que otros son conscientes de las contradicciones existentes entre la ideología y la realidad, pero creen que nada puede hacerse para cambiarla. Steinitz y sus colaboradores (1973) han realizado una encuesta sobre el comportamiento político de los jóvenes procedentes de la clase obrera que consiguen terminar con éxito los estudios secundarios. Muchos de ellos son conscientes de las desigualdades entre las clases sociales pero quieren resolver el problema de forma individual accediendo a una clase más acomodada. Son escépticos sobre la posibilidad de éxito de una acción colectiva en la que no se comprometen a menos que estén directamente amenazados sus intereses. La mayoría evita las discusiones políticas. No se sienten aliados de los jóvenes de las clases privilegiadas que hacen política, porque se perciben diferentes. Por tanto, el solo conocimiento de las desigualdades sociales no lleva necesariamente a una acción política, que por otra parte resultaría difícil para estos jóvenes que a menudo han sufrido la pobreza y cuyos padres se sacrifican para que ellos puedan estudiar. Una acción política en favor de la clase obrera estaría en contradicción con su deseo de salir de ella. Muchos jóvenes, salidos de las clases populares, que han adquirido los instrumentos cognoscitivos que les permitirían lanzarse a la acción política, sólo sueñan con ascender socialmente. Los otros, poco escolarizados, aunque son conscientes de la explotación que sufren, únicamente tienen una comprensión limitada de la sociedad y se resignan a su destino porque están convencidos de que no pueden cambiarlo. Los jóvenes de las clases privilegiadas poseen los medios y el tiempo para crearse una contracultura, pero muchos de ellos no desean renunciar a los privilegios de su clase. Solamente unas minorías de jóvenes de todas las clases sociales están todavía comprometidos en un trabajo social y político para cambiar la sociedad.

Entre estas minorías significativas me parece importante señalar la IOCI (juventud obrera cristiana internacional), movimiento de los jóvenes trabajadores, autónomo de las organizaciones adultas, que se ha organizado en más de cincuenta países de los cinco continentes. Este movimiento lleva a cabo acciones de concienciación y de luchas a nivel nacional, continental y mundial, solidarizándose, por ejemplo, con los jóvenes trabajadores que, en Chile, en África del Sur, en Paraguay, en Corea del Sur, participan en la lucha contra feroces dictaduras militares. Una investigación que he realizado con jocistas de dieciocho países diferentes ha permitido que me diese cuenta de que la toma de conciencia y el compromiso en acciones para mejorar la condición de los jóvenes de las clases populares se deben a un profundo cambio en la personalidad, los valores, el modo de percibir la existencia y la sociedad. Este cambio se realiza en unos grupos de base en la fábrica, en los barrios, a veces en las escuelas, no sólo mediante la participación en acciones concretas, por ejemplo contra el paro o el racismo, sino sobre todo por medio de un proceso de formación que habitúa a los jóvenes a analizar de forma sistemática sus condiciones de trabajo, de paro, de existencia. La atención que se presta a una formación individual profunda dentro del grupo permite a la JOC resistir e incluso desarrollarse en los períodos en que muchos movimientos de jóvenes desaparecen (Lutte 1990).

6.2. Chicos y chicas

Las investigaciones sobre la diferencia en el comportamiento político de los muchachos y de las muchachas ofrecen resultados contradictorios, aunque con el tiempo las diferencias entre ambos grupos parecen atenuarse (Gallatin 1979). De modo general, parece que las chicas estén menos informadas, que se interesen menos por la política y que tengan un sentimiento mayor de que no ejercen ninguna influencia en este campo. Pero, como observa Oppo (1973), las diferencias en favor de los muchachos podrían deberse al hecho de que los indicadores de participación política se refieren a unos sectores de actividad tradicionalmente reservados a los hombres. Las jóvenes tendrían unas actitudes políticas más parecidas a las de sus padres y de sus amigos; en otros términos, serían más influenciables (Jennings y Niemi 1974). Tal vez, dice Gallatin, porque están más educadas para la sumisión y porque son más indiferentes a la política. Algunas investigaciones han encontrado que son más conservadoras que los muchachos, otras que lo son menos; de todos modos son menos partidarias de la guerra y la violencia, son menos racistas, menos favorables al capitalismo, más igualitarias (Furnham y Gunter 1983).

Varias investigaciones realizadas en Italia parecen probar que, por término medio, las adolescentes son más progresistas que los muchachos en el sentido de que se dan más cuenta de la condición de marginación de las mujeres y de los jóvenes y aspiran más a la paridad entre los sexos y las edades (Comunitá 1980, Cellini 1981, Lutte y otros autores 1981). Las chicas rechazan más frecuentemente que los chicos los medios violentos de transformación social y la política de los partidos y los sindicatos y para un cambio de la sociedad consideran más importante la educación de los niños y la acción de los movimientos de las mujeres y los jóvenes. Las jóvenes trabajadoras rechazan con mayor frecuencia que sus compañeros la organización capitalista del trabajo con sus divisiones y sus jerarquías, prefieren el trabajo en cooperativa y querrían que el salario fuese proporcional a las necesidades de la familia y a la fatiga y no al rendimiento, al título de estudios o a la antigüedad. Dan mayor importancia en la elección de un trabajo al interés que tiene y a las relaciones con los compañeros que a la competitividad, la carrera o el prestigio. Las estudiantes y las trabajadoras, por término medio, son menos tradicionalistas que las jóvenes amas de casa.

El progresismo mayor de las chicas se debe sin duda en gran parte a la influencia del movimiento feminista que les ha permitido darse cuenta de la injusticia de su condición de marginación. Pero también aquí las diferencias individuales superan las diferencias medias entre los grupos. El modo de situarse en la sociedad depende ante todo de la conciencia y del compromiso. El tipo de conciencia es lo que diversifica a los jóvenes, la importancia que atribuyan a la justicia y a la igualdad, su compromiso para realizarlas, su proyecto de vida dominante.

7. ¿Qué futuro les espera a los jóvenes?

Es difícil prever la evolución futura de la adolescencia. La tendencia hoy dominante a nivel mundial es la de una marginación creciente de masas de jóvenes cada vez más numerosas, pero existen contradicciones, y el exceso mismo de la tendencia debería crear reacciones en sentido contrario. Al menos en parte, la suerte futura de los jóvenes depende de ellos mismos. Me resulta difícil, después de haber escrito este libro, imaginar que su condición pueda

mejorar sin que ellos tomen conciencia de ella, sin que se organicen, sin un compromiso activo para cambiar la situación modificando la sociedad.

La suerte de los jóvenes está estrechamente unida a la de todas las otras categorías marginadas y el éxito de su acción depende de su capacidad de elaborar junto con las otras unos proyectos de sociedades más humanas y unas estrategias para realizarlas. En el mundo contemporáneo, los hombres son tan interdependientes que ya no es posible pensar en una mejora de la condición de los jóvenes sin la construcción de una comunidad mundial sobre una base de justicia, libertad e igualdad. No es posible contentarse con ofrecer a los jóvenes unos objetivos limitados de reivindicación personal. Hay que proponerles un ideal a la medida de sus posibilidades y aspiraciones, un objetivo de justicia y fraternidad universales que no esté solamente proyectado hacia un futuro lejano sino que comience ya a realizarse desde ahora de una forma nueva, liberada, de relacionarse consigo mismos y con los otros. Hay que recordar a los jóvenes las responsabilidades históricas que tienen hacia sí mismos, hacia los otros marginados, hacia la humanidad entera. Los jóvenes privilegiados, los que estudian durante más tiempo, continúan sin duda alguna teniendo un papel importante en el intento de poner en práctica los valores oficialmente proclamados en nuestras sociedades. Pero sobre todo a los jóvenes más marginados -aprendices, parados, emigrados, desviados, toxicómanos, delincuentes, presos, homosexuales, jóvenes del tercer mundo- corresponde, concienciándose, formándose, organizándose, trabajar en la construcción de un mundo que ya no esté al servicio del dinero y del poder sino que esté al servicio del hombre y del amor.