

**mesas redondas**

## *La escuela como contexto socializador*

Gonzalo Musitu Ochoa, David Moreno y María Martínez

### **INTRODUCCIÓN**

En esta ponencia se considera la escuela como un contexto de socialización y se subraya su trascendencia en el ámbito específico de la adolescencia. En primer lugar, se estudia la escuela como una institución cuya finalidad es preparar al adolescente para la vida en sociedad constituyendo un contexto de socialización de gran trascendencia para su ajuste y felicidad. Pero además, la escuela es el primer sistema formal en el que participa el niño y adolescente; por esta razón, dedicaremos un segundo punto al carácter formal de la institución escolar centrándonos en la génesis de la actitud hacia la autoridad formal representada por los profesores. En tercer lugar, analizaremos la figura del profesor, puesto que es el agente escolar que interactúa directamente con los alumnos. Finalmente, nos referiremos a las relaciones sociales que tienen lugar en la escuela y, más específicamente, a los problemas de integración social en la escuela.

### **LA ESCUELA Y SU CARÁCTER INSTITUCIONAL**

El sistema escolar se caracteriza por ser una estructura de autoridad jerarquizada que se regula por un conjunto de normas aplicadas de modo personal e imparcial. En ella, los individuos ocupan puestos con responsabilidades y obligaciones formalmente definidas que inciden en la conducta de los miembros de este sistema social (Ruiz, Cerezo y Esteban, 1998). La escuela supone, además, el primer contacto directo y continuo del niño y del adolescente con relaciones sociales organizadas de tipo burocrático (Garnegski y Okma, 1996; Molpeceres, Llinares y Bernard, 1999), por lo que proporciona a los niños la primera oportunidad de aprender sobre los principios de regulación social (Rueter y Conger, 1995) y sobre los conceptos de gobierno y democracia (Howard y Gill, 2000), al tiempo que contribuye a la configuración de la actitud hacia la autoridad institucional.

La participación en este tipo de organizaciones, así como el desarrollo del concepto de autoridad, es un proceso que evoluciona paralelamente con el desarrollo cognitivo y moral de los individuos, desde una concepción de autoridad que se sostiene en la personalización de la autoridad en figuras concretas en la infancia, hasta la elaboración profunda de una concepción del orden institucional en la adolescencia (Berti, 1988; Kohlberg, 1976). Así, mientras que los niños consideran de modo más evidente que el poder se estructura de manera jerárquica y unidireccional, los adolescentes piensan que éste puede distribuirse equitativamente mediante un sistema democrático de derechos y responsabilidades donde puede existir reciprocidad en las relaciones de poder (Howard y Gill, 2000).

Sin embargo, en el proceso de formación de la actitud hacia la autoridad institucional no se pueden considerar las transformaciones cognitivas propias de la adolescencia como un mero proceso madurativo, al contrario, resulta necesario considerar el carácter social de las representaciones cognitivas. Esta concepción constructivista implica que las actitudes de los individuos dependen del contexto del que forman parte, del rol que desempeñan y de sus experiencias de interacción social con otros individuos y con las instituciones presentes en su entorno inmediato (Emler y Reicher, 1995). Desde estos supuestos, se priman las experiencias que el individuo tiene con el orden institucional, en especial el grado de responsabilidad que se otorga a los alumnos en las actividades escolares, puesto que el alcance de este grado de influencia en la escuela se relaciona con el sentimiento que los alumnos tienen hacia la institución escolar (Samdal, 1998), minimizando la potencial influencia de los procesos meramente cognitivos.

En este sentido, la actitud hacia la escuela como sistema formal y hacia los profesores como figuras de autoridad se construye a partir de la experiencia escolar, pero también a través de pautas familiares y sociales. En un estudio clásico en los años setenta, Bernstein mostró que las familias de clases desfavorecidas transmiten, a través del lenguaje, un concepto de escuela de carácter punitivo que favorece a las clases económicamente más favorecidas. La configuración de una actitud negativa hacia la autoridad formal se encuentra, de este modo, vinculada con la sensación que tiene el adolescente de la falta de sentido de su formación escolar y de que se imponen arbitrariamente las normas y actividades escolares.

Esta sensación se refleja en la dificultad del alumno para adaptarse a la rutina de horarios y tareas en la escuela y se expresa mediante sentimientos de hastío, rabia y resentimiento hacia las instituciones formales, mientras que la creencia de que la escuela es un contexto de aprendizaje y adquisición de conocimientos, así como una inversión indispensable para lograr un lugar digno en el entorno laboral, incide positivamente en la actitud hacia la autoridad institucional.

## LA ORIENTACIÓN HACIA LA AUTORIDAD

Paralelamente al proceso de formación de la actitud hacia la autoridad institucional, los adolescentes elaboran representaciones sobre las figuras de autoridad informales (padre, madre, etc.) y formales (maestro, policía, etc.) (Laupa y Turiel, 1986; Molpeceres y cols., 1999; Rigby, Schofield y Slee, 1987). En el primer caso, los padres son las primeras figuras informales con las que los niños interactúan, por lo que la relación del niño y el adolescente con sus padres conformará su orientación hacia el resto de sistemas informales y hacia otras figuras de autoridad. Análogamente, la relación que el adolescente tenga en la escuela con los profesores constituye la base para la comprensión de otros sistemas burocráticos, de otras figuras formales de autoridad y de la orientación del niño y adolescente hacia las normas (Emler, Ohama y Dickinson; 1990; Emler y Reicher, 1995; Rubini y Palmonari, 1995, 1998).

En consecuencia, la percepción que los adolescentes tienen de la imparcialidad y racionalidad de los reglamentos escolares y del modo en que los profesores ejercen su función institucional, influye en la valoración que éstos hacen de otras figuras de autoridad, de la imparcialidad y racionalidad de la ley (Molpeceres y cols., 2000) y configura su orientación hacia el resto de sistemas institucionales (Emler y Reicher, 1995).

La autoridad, a diferencia del poder, requiere un código compartido de valores en los que se reconoce el derecho a mandar y el deber de obedecer (Prada, 2001). Esta legitimación no se produce en términos absolutos, sino que existe una gradación que oscila entre la máxima aceptación y el máximo rechazo. Así, partiendo de los diferentes tipos de legitimación presentes en las organizaciones, Weber estableció los principales tipos de autoridad (ver tabla 1).

Tabla 1. Tipos de autoridad según Weber

AUTORIDAD	CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES
<b>Legal-racional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se fundamenta en regulaciones externas o reglas jurídicas.</li> <li>• Se basa en la creencia que los subordinados tienen sobre el derecho a mandar, asociado a una determinada posición en la organización.</li> <li>• La legitimación no está asegurada.</li> </ul>
<b>Carismática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se asocia a las cualidades especiales de una persona.</li> <li>• Puede co-ocurrir o no con la autoridad legal-racional.</li> </ul>
<b>Tradicional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se sustenta en el reconocimiento social del orden establecido, la tradición.</li> </ul>

La escuela se caracteriza por ser una institución vertical en la que el profesor desempeña la autoridad legal-racional y puede, por tanto, ser o no legitimada por sus alumnos. A diferencia de lo que ocurre en otras organizaciones, en la escuela la autoridad formal del profesor raras veces resulta de una negociación explícita entre las partes, sino que este proceso ocurre de una manera más implícita: los alumnos ponen a prueba los límites y aceptan en diferentes grados la autoridad que representa el profesor (Prada, 2001).

Además, la orientación del adolescente hacia la autoridad se relaciona con el rendimiento académico y con su implicación en comportamientos saludables (Samdal, 1998), pero también con conductas antisociales (Epps y Hollin, 1993; Heaven, 1993), puesto que estas conductas suponen un quebrantamiento de las normas que regulan la organización del aula (Estrela, 2002). En este sentido, la actitud hacia las figuras de autoridad institucional desempeña un doble papel en el desarrollo de conductas transgresoras: por un lado, constituye un factor de riesgo, puesto que una actitud favorable hacia la transgresión de las normas y de oposición hacia las figuras de autoridad se asocia con el desarrollo de conductas antisociales (Loeber, 1996), pero por otro lado, puede también ejercer un efecto protector respecto de la implicación en conductas antisociales (Hoges, Andrews y Lescheid, 1996), en el sentido de que es más probable que aquellos adolescentes que tienen una actitud positiva hacia la escuela y hacia los profesores, no se vean implicados en conductas antisociales (Gottfredson y Hirschi, 1991; Moncher y Miller 1999).

## EL CLIMA SOCIAL DEL AULA

El clima está constituido por el ambiente percibido e interpretado de los miembros que integran una organización (en este caso la escuela) y, a su vez, ejerce una importante influencia en los comportamientos de los alumnos y profesores en ese contexto (Martínez, 1996), así como en su desarrollo social, físico, afectivo e intelectual (Schwarth y Pollishuke, 1995). El clima social, por tanto, hace referencia a las percepciones subjetivas y al sistema de significados compartidos respecto a una situación concreta, que en el caso de la escuela se traduce en la percepción compartida que tienen los miembros de la escuela acerca de las características del contexto escolar y del aula (Trickett y cols., 1993). El clima social del aula está compuesto por dos elementos fundamentales: el funcionamiento y la comunicación. El *funcionamiento* hace referencia al tipo de regularidades que podemos observar en la forma de organizar las clases, a la claridad con que se conocen las reglas establecidas por los miembros de la comunidad escolar, así como a la vinculación afectiva entre profesores y alumnos. La *comunicación* es una dimensión facilitadora que conforma el clima general en el que se interpretan las interacciones en la escuela y el aula: es decir, constituye un marco interpretativo de las dinámicas de la escuela y del aula, y en el cual se pueden introducir cambios y reajustes en el funcionamiento.

Conjuntamente con estos dos factores que constituyen el clima social del aula, existen diversas clasificaciones de las dimensiones que conforman el clima escolar y que facilitan su medición. En este sentido, Cava (1998) propone cinco dimensiones fundamentales que es necesario tener en cuenta para conocer el clima social de un aula: 1) la dimensión de *autonomía individual*, hace referencia a la capacidad que tiene el sujeto para organizar de forma responsable su propio trabajo; 2) la dimensión de la *estructura de tarea*, incluye el tipo de supervisión establecida, el grado en que se establecen objetivos, estrategias y métodos, el tipo de dirección ejercido en el trabajo y la flexibilidad de las tareas; 3) la dimensión de *orientación hacia la recompensa y el logro* y orientación de las actividades hacia la recompensa; 4) la dimensión de *apoyo y consideración*, apoyo a los alumnos y clima de relaciones, y 5) la dimensión de *desarrollo personal* o autorrealización.

Por lo general, el clima social del aula se considera positivo cuando los estudiantes se sienten aceptados, valorados, pueden expresar sus sentimientos y opiniones, se les escucha, se les considera como personas y pueden realizar aportaciones e implicarse en diversas actividades (Trianes, 2000). En otras palabras, siguiendo las dos dimensiones generales —funcionamiento y comunicación—, el clima del aula será positivo cuando el funcionamiento y la comunicación sean adecuados. Podemos decir que el funcionamiento es adecuado cuando los alumnos tienen claras las reglas y la relación entre profesores y alumnos es positiva, de modo que se favorece el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los alumnos. Respecto de la comunicación, el hecho de que tanto los alumnos como los profesores puedan expresar abiertamente sus preocupaciones, dificultades o inquietudes, constituye un recurso indispensable para hacer frente a los problemas que puedan surgir.

Existen, además, dos aspectos relativos a la organización del centro que impiden un clima social adecuado en el aula: la competitividad como valor, que subyace a la organización escolar y a las relaciones entre los alumnos, y la existencia de alumnos con problemas de integración en el aula. Por un lado, la *competitividad* entre alumnos, repercute de manera negativa en el clima del aula, puesto que provoca una escisión entre escolares “aventajados” y “fracasados” académicamente lo cual perpetúa etiquetas sociales en los adolescentes. Por otro lado, cuando hablamos de la *interacción social* entre los alumnos, consideramos que en las relaciones sociales que tienen lugar en el aula es habitual que existan grupos de adolescentes vinculados entre sí y un pequeño porcentaje que sufren problemas de integración social con sus compañeros. Como señalan Adler y Adler (1995), en los grupos de adolescentes las normas que rigen la inclusión y exclusión del alumno en el grupo son bastante estrictas, por lo que no todos los que desean pertenecer a un determinado grupo son finalmente aceptados. Estas características estructurales que delimitan el clima social del aula se inscriben en un sistema formal más amplio: el carácter institucional de la escuela. Sin embargo, el responsable último de lo que acontece en el aula, clima, relaciones, motivación, ilusión, etc., es siempre el profesor que es educador, es decir, instructor y socializador.

## INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO

El profesor, además de ser la principal figura de autoridad formal, desempeña un doble rol en la relación con el alumno: por un lado, determina lo que deben aprender los alumnos, decide el contenido del currículo y el método de enseñanza y organiza las clases, es decir, desempeña el rol de *instructor*. Pero además, el profesor debe mantener la disciplina en el aula, crear unas reglas de conducta e intervenir en la organización de agrupamientos de alumnos, en la distribución de equipos y horarios y en la fijación de los medios para que se cumplan las reglas, es decir, desempeña también un rol socializador en el que se encuentra el mantener la disciplina (Gómez, Mir y Serrats, 2004).

Desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, se ha profundizado en la relación entre el profesor y el alumno. Así, según Gordón y Burch (1998) una buena relación entre el profesor y el alumno debe caracterizarse por cuatro aspectos fundamentales: 1) *transparencia*, como un requisito fundamental para la honestidad entre ambos; 2) *preocupación por los demás*, cuando cada uno sabe que es apreciado por el otro; 3) *individualidad*, para permitir que cada alumno desarrolle su individualidad; y 4) *satisfacción de las necesidades mutuas*. Desde esta perspectiva, el profesor es considerado como un agente socializador, cuyos comportamientos influyen en la motivación de los alumnos, en su rendimiento y en el ajuste escolar.

Por otra parte, numerosos trabajos han analizado aquellos comportamientos de profesores de secundaria en que son altamente motivadores y otros que son calificados como desmotivadores (Justicia, 1996; Urdan, 1997; Utman, 1997; Pintrich, 2000; Schunk, 2000; Henson y Eller, 2000). Los comportamientos motivadores son aquellos que estimulan directa o indirectamente a los alumnos a iniciar con relativa rapidez las tareas encomendadas, a perseverar en ellas hasta su terminación, a estar atentos en clase o a hacer intervenciones (preguntas, sugerencias, aportaciones de información, experiencias o anécdotas). Los comportamientos desmotivadores, por el contrario, no estimulan a los adolescentes a iniciar con rapidez las tareas encomendadas ni a perseverar en ellas hasta su terminación, ni a estar atentos en clase ni a hacer intervenciones (ver tabla 2).

**Tabla 2. Principales comportamientos motivadores del profesor de secundaria**

OBJETIVO	COMPORTAMIENTOS MOTIVADORES	COMPORTAMIENTOS DESMOTIVADORES
1. Dirigidos a la activación o iniciación de la tarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Organizadores previos</li> <li>b) Sentido del humor</li> <li>c) Entusiasmo por el trabajo</li> <li>d) Activadores de la atención</li> <li>e) Oferta de "optatividad"</li> <li>f) Comportamiento autoritativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Desorganización en las clases</li> <li>b) Recargar conceptualmente las explicaciones</li> <li>c) No utilizar claves (humor, anécdotas...)</li> </ul>
2. Dirigidos a la persistencia o mantenimiento en la tarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Claridad expositiva</li> <li>b) Flexibilidad con los niveles de abstracción</li> <li>c) Preguntas de naturaleza metacognitiva, sobre lo que los alumnos están mentalmente elaborando</li> <li>d) Organizadores gráficos</li> <li>e) Funcionalidad. Aplicación de los conocimientos a la vida cotidiana</li> <li>f) Pensamiento crítico</li> <li>g) Aprendizaje cooperativo versus aprendizaje autónomo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Explicar demasiado rápido</li> <li>b) Abusar de la evaluación sumativa, frente al mayor poder motivador de la evaluación formativa</li> <li>c) Carencia de la habilidad de escuchar activamente críticas, quejas</li> <li>d) Realizar comentarios pesimistas con frecuencia</li> <li>e) Etiquetar negativamente a los alumnos</li> </ul>

Además de los comportamientos motivadores y desmotivadores, otras dos variables son fundamentales en el estudio de la interacción entre el profesor y el alumno: las expectativas del profesor y su estilo docente. Seguidamente vamos a profundizar en estos dos aspectos.

## EXPECTATIVAS DEL PROFESOR: EL EFECTO PIGMALIÓN

Las expectativas son creencias generalizadas acerca de las personas o grupos sociales que forman parte de la interacción habitual con las personas de nuestro entorno. En el contexto escolar los profesores tienen expectativas específicas acerca del rendimiento y conducta de cada uno de sus alumnos (Musitu y Cava, 2000, 2001; Pinto, 1996), que inciden en la visión que los alumnos tienen de su realidad escolar y de sí mismos, en el tipo de relación que se establece.

cerá entre alumno y profesor, en el clima social del aula y en la marcha de la clase (Guil, 1997). Uno de los trabajos más conocidos acerca de las expectativas del profesor y su efecto en los alumnos es el desarrollado por Rosenthal y Jacobson (1968; 1980) (ver cuadro 1). Estos autores analizaron la influencia de las expectativas de los profesores en el rendimiento de los alumnos, para ello se realizaron una serie de trabajos de campo cuyas conclusiones aún siguen vigentes en la actualidad (Machargo, 1994). Los resultados de su estudio confirmaron el efecto de las expectativas previas de los profesores en la relación entre el profesor y los alumnos y en el rendimiento de estos últimos, en especial cuando los alumnos son niños (Guil, 1997).

### Cuadro 1. Los experimentos de Pigmalión

LOS EXPERIMENTOS DE PIGMALION (ROSENTHAL, 1968 Y 1980)
<p>Los tres principales experimentos de Rosenthal relativos al <i>Efecto Pigmalion</i> son los siguientes:</p> <p><b>1)</b> En una escuela de enseñanza general básica de un nivel social bajo se realizó al principio del año escolar un test de inteligencia general (CI) no verbal. Rosenthal dijo a los profesores que con este test era posible predecir la <i>capacidad intelectual</i> de un individuo. La escuela tenía 18 clases, tres por cada uno de los seis cursos. En una clase se había agrupado a los alumnos cuya capacidad era superior al promedio, en otra a los que tenían una capacidad media y en la tercera a los de capacidad inferior al promedio. Al principio, Rosenthal no observó los resultados de los tests, sino que seleccionó al azar el 20% de los alumnos de cada clase y los clasificó como alumnos "con porvenir". Rosenthal dio sus nombres a los profesores y les explicó que, en función de estos tests, se podía esperar que estos alumnos iban a hacer progresos importantes durante el año escolar. Esta diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control era ficticia, <i>sólo se generó en la mente de los profesores</i>.</p> <p>Ocho meses más tarde se volvió a pasar este test a los alumnos. Los resultados mostraron que los niños del grupo experimental (los que se habían descrito a los profesores como niños de gran "porvenir") habían mejorado su CI en cuatro puntos más que los niños del grupo de control. Además se observó que el resultado era independiente del hecho de que un niño procediera de una clase con alumnos "por encima de la media" o "por debajo de la media".</p> <p><b>2)</b> El efecto de Pigmalión se aplica igualmente a los adolescentes y a los adultos, incluso cuando no se trata de objetivos de aprendizaje intelectual. Por ejemplo, en un campamento de vacaciones se hallaba un grupo de chicos y chicas de 14 años, con el objeto de aprender a nadar. A una mitad de los profesores de natación se les había dicho que en sus grupos se encontraban todos los más capacitados y efectivamente, al final del cursillo, estos jóvenes sabían nadar mejor que los demás.</p> <p><b>3)</b> El efecto de Pigmalión incluso se observa en trabajos con animales. Rosenthal estudió la influencia de determinadas expectativas sobre el comportamiento de ratas. En un seminario de doce estudiantes contó la historia siguiente: mediante la cría continuada de ratas a las que se había enseñado una rápida orientación en el laberinto se hacía posible obtener razas de ratas inteligentes. Para demostrarlo se asignaron cinco ratas a cada estudiante. Bajo las instrucciones del estudiante, estas ratas deberían aprender a correr en el pasillo oscuro de un laberinto en forma de T. A seis estudiantes se les contó que sus ratas procedían de una raza inteligente "que sabían orientarse en un laberinto", a los demás se les dijo que sus ratas eran animales experimentales normales o ignorantes. En la realidad no existía diferencia alguna entre los animales. Al final del experimento, los resultados fueron distintos para los diferentes grupos. Las ratas consideradas como inteligentes por los alumnos mejoraron sus resultados de día en día.</p> <p>La valoración de este experimento con ratas mostró, además, los siguientes detalles interesantes: los estudiantes que creían trabajar con animales inteligentes tenían más afecto a sus ratas. Interiormente estaban más tranquilos en presencia de los animales que los estudiantes con las ratas "ignorantes". Las trataban con más cuidado y les gustaba más el experimento que a los estudiantes que suponían que estaban trabajando con animales ignorantes.</p>

En la práctica cotidiana, el profesor genera expectativas respecto de los alumnos a partir de la información que proviene de los expedientes académicos de años anteriores, de la información de tipo informal que le aportan sus compañeros y de su experiencia con los alumnos en el aula. No obstante, en el proceso de formación de las expectativas intervienen, además, aspectos como la personalidad del alumno, su identidad social, su estatus socioeconómico o su atractivo físico (Dusek y Joseph, 1985). Para Guil (1997), los profesores suelen elaborar estas prime-

ras impresiones atendiendo, por orden, a estas cuatro categorías: categorías académicas, psicológicas, sociales y físicas del alumnado. No obstante, el profesor no es un agente pasivo que elabora las expectativas a partir de la información que dispone del alumno. Al contrario, la percepción selectiva del profesor también incide en el proceso de formación de las expectativas, y pone de manifiesto el carácter subjetivo de este proceso (Musitu y Cava, 2000).

Esta percepción selectiva se encuentra determinada por las características del profesor y el contexto de la interacción. El primer factor, *las características del profesor*, alude a aspectos como la tendencia a subrayar las diferencias entre alumnos, la forma de elaborar los juicios y de tomar decisiones, la concepción de la asignatura y su grado de complejidad cognoscitiva, el lugar donde el profesor desempeña su trabajo, el uso de la información sobre la capacidad de aprendizaje de los sujetos según el sexo, la consideración de los intereses o motivos que rigen la enseñanza, la creencia en su propia eficacia, el modo de interpretar pequeñas muestras de conducta, la predisposición a observar signos de éxito o de fracaso y la habilidad para controlar la conducta del alumno. El segundo factor, *el contexto de la interacción*, hace referencia a características como la complejidad, ambigüedad y rapidez con que se produce la información y variables relativas al aula, entre las que destacan su amplitud, el agrupamiento de alumnos o la organización y estructura de las clases.

Teniendo en cuenta ambos factores, a partir de la información disponible del alumno, de su posición relativa en el aula y de la percepción y evaluación que hace el profesor de la misma, este último genera expectativas acerca de los alumnos siguiendo una secuencia que va, desde la generación de los estereotipos en el profesor, hasta la formación de estas impresiones y expectativas (Ros, 1989) (ver tabla 3).

**Tabla 3. Fases de formación de las expectativas del profesor hacia el alumno (Ros, 1989)**

<b>FASE 1</b>	Adecuación a los estereotipos
<b>FASE 2</b>	Construcción de tipos de categorías de alumnos
<b>FASE 3</b>	Comparaciones entre alumnos dentro de una misma categoría
<b>FASE 4</b>	Desarrollo del concepto de "alumno ideal"
<b>FASE 5</b>	Tipificación de los alumnos
<b>FASE 6</b>	Impresiones y expectativas plenamente formadas

Las expectativas, una vez elaboradas, se manifiestan en un trato diferencial hacia los alumnos, tanto por la vía verbal como por la gestual (Díaz-Aguado, 1994; Machargo, 1994). Así, cuando las expectativas son positivas, los profesores tratan a los alumnos de un modo más agradable, amistoso y entusiasta, preguntando y permitiendo mayor número de intervenciones, observándolos con mayor atención, dirigiéndose a ellos con mayor frecuencia, dándoles más oportunidades y tiempo para que muestren sus capacidades y alentando, de este modo, un estilo cognitivo más reflexivo (Pinto, 1996). Además, precisamente estos alumnos de los que se espera más, suelen emitir un mayor número de respuestas exactas y menor número de respuestas incorrectas y, además, se les prodigan mayores elogios cuando responden bien y menores críticas cuando responden mal. Por el contrario, en los casos en los que los profesores tienen expectativas negativas sobre los alumnos y, por tanto, esperan de éstos un peor rendimiento, reciben menos elogios, más críticas y los profesores les dan menos oportunidades (ver cuadro 2). Además de la comunicación verbal de las expectativas, la comunicación no verbal es constante y se manifiesta en el tono de voz, la expresión del rostro, los gestos, la proximidad y la ubicación espacial y el tiempo que se dedica a cada alumno (Machargo, 1994).



## Cuadro 2. Comunicación de las expectativas

1. Los profesores que creen que un alumno es bueno, le sonríen con más frecuencia, mueven la cabeza, se inclinan hacia él y le miran más tiempo a los ojos (se trata de síntomas de un lenguaje del cuerpo "positivo").
2. Los buenos alumnos reciben siempre más *feedback*, independientemente de que sus respuestas sean correctas o falsas.
3. Para los alumnos de los que los profesores esperan más, las reacciones —elogio y crítica— son más fuertes y claras.
4. Los niños con talento reciben más elogios que críticas, lo que significa que los profesores guardan sus críticas para los alumnos "ignorantes".
5. A los alumnos de los que esperan más, los profesores les dan más enseñanza, en el sentido auténtico de la palabra.
6. Los profesores incitan a los alumnos, de los que esperan más, a responder más frecuentemente. Les llaman más a menudo, les dan problemas más difíciles, más tiempo para contestar y les ayudan a encontrar la solución correcta.
7. Al obtener buenos resultados los chicos a los que el profesor considera como menos inteligentes, éste incluso se disgusta con ellos. El profesor, en lugar de recompensar al alumno por su buena respuesta, le castiga porque no ha correspondido a sus expectativas.

A través de este proceso de comunicación de las expectativas, el profesor puede ejercer un efecto positivo en sus alumnos, puesto que les transmite que espera un buen rendimiento de ellos y les da oportunidades en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pero también puede ejercer un efecto negativo, al hacerles saber a determinados niños que se espera muy poco de ellos. No obstante, los profesores pueden minimizar los efectos negativos de las expectativas si se centran en enseñar el contenido a la clase como un todo, mantienen expectativas hacia los alumnos en función de registros sobre el progreso actual, plantean las metas a partir de unos conocimientos mínimos aceptables, acentúan el progreso continuo a través de la comparación con niveles de ejecución anteriores y no en función de comparaciones normativas entre individuos, dan un *feedback* informativo y no meramente evaluativo de éxito o fracaso, presentan o reenseñan las tareas cuando los estudiantes no las comprenden, y piensan en estimular la mente de los estudiantes, animándoles a lograr todo lo que pueden en lugar de pensar en términos de protegerles del fracaso o de las dificultades (Cava, 1998).

Finalmente, cabe destacar que el alumno no es un sujeto que únicamente reacciona ante las expectativas del profesor. Así, para que las expectativas del profesor ejerzan su efecto, es necesario que el alumno las perciba correctamente y que valore altamente la opinión de este profesor (Ros, 1989).

### Teoría de los cuatro factores

Las ideas previas tienen consecuencias prácticas muy importantes en la actividad profesional y calidad de vida de los docentes siempre y cuando se las crean. Esas consecuencias las podríamos sintetizar en la teoría de los cuatro factores cuyos componentes son los siguientes: clima, *feed-back*, *input* y *output*.

**1. Clima:** Se compone de todos los mensajes no verbales que transmite el profesor: tono de voz, expresión facial, contacto ocular, posición corporal, espacio personal, etc. Naturalmente, estos mensajes pueden transmitir tanto expectativas negativas como positivas. Siempre, y por principio, el profesor, si es pigmalión positivo, debe transmitir expectativas positivas. Parece que el pigmalión positivo genera un clima socio-emocional más cálido:

- Crea un clima humano propicio:  
*"Bien hablar y hacerse agradable, cuesta poco y mucho vale."*
- Procura comprensión y empatía.
- Es espontáneo y comprensivo.
- Mantiene la alternancia —simetría y complementariedad—.
- Es imparcial.
- Intenta adaptarse al mundo del receptor:  
*"Con buenos modos lograrás lo que con malos no podrás."*
- Se sirve de la comunicación directa (mejor oral que escrita).
- Traduce las palabras en acciones:  
*"Viendo trabajar al 'maestro' se aprende el oficio presto."*
- Reduce las distancias: utiliza la comunicación informal.
- Mantiene actitudes de apertura.

**2. Feed-back/Retroalimentación:** De acuerdo con lo que el profesor espera del alumno, este responderá en mayor o menor grado o más o menos eficazmente. El pigmalión positivo ofrece más *feedback* sobre los resultados logrados y se centra en mucho menor grado que el pigmalión negativo, en los errores o en aquellas cosas que no andan bien. Es lo que los teóricos de la comunicación llaman "EL MANEJO POR EXCEPCIÓN" que es centrarse en los aspectos negativos o en aquellas cosas que andan mal, en lugar de potenciar y estimular aquello que funciona bien y en las actividades bien hechas. Este es un comportamiento que favorecería, sin ninguna duda, a todos sin excepción. El pigmalión positivo:

- Utiliza el diálogo.
- Define con claridad los objetivos de la comunicación.
- Informa sobre todo y sólo lo necesario.  
*"La palabra que sueltas es tu amo, la que no profieres, es tu esclavo."*  
*"La palabra es mitad de quien la pronuncia, mitad de quien la escucha."*
- Procura información de retorno.
- Utiliza vías distintas o cuantas sean necesarias.
- **Sabe escuchar: "escucha activa"**
  - Atiende a lo que el otro dice.
  - Le mira cuando habla.
  - No le interrumpe, deja que termine de hablar.
  - Intenta ponerse en su lugar.
  - Respeta y aprende de su experiencia:  
*"Ya muriendo Salomón, de un niño tomó lección."*  
*"Más vale aprender viejo, que morir necio."*
  - Escucha la música además de la letra: no se aferra a las meras palabras pronunciadas.
  - Es paciente.
  - No critica ni argumenta en exceso.
  - Pregunta lo que sea necesario.
  - Hace que su interlocutor se sienta con confianza:  
*"Palabra suave llegar al alma sabe."*
  - Establece una empatía con su interlocutor.

- Deja de hablar (SABE ESCUCHAR):  
*"Callando es como se aprende a oír, oyendo es como se aprende a hablar y luego hablando se aprende a callar."* (Diógenes)  
*"Quien mucho habla, a ninguno escucha."*  
*"Poco hablar y mucho oír y no tendrás que sentir."*  
*"Hay quien callando habla y quien hablando calla."*  
*"Hablar poco es oro y mucho, lodo."*

**3. Input: Información y consejo.** La tercera forma en que el profesor puede transmitir sus expectativas positivas o negativas es por la cantidad y calidad de la información que proporciona al alumno. El pigmalión positivo da más información (*input*) y se le solicita más ayuda, consejo, orientación e información que al pigmalión negativo. El pigmalión positivo:

- Orienta con rigor y sin precipitación.
- Describe con detalle a cuanto se le pregunta y solicita.
- Es comprensivo respecto de las dificultades y problemas de los alumnos.
- Insiste varias veces o cuantas sean necesarias hasta que percibe que el alumno/a está satisfecho/a.

**4. Output: Rendimiento.** El rendimiento o la falta de rendimiento que logra un profesor de sus alumnos es el cuarto factor que nos indica cómo las expectativas influyen en la conducta. Parece que los pigmaliones positivos ofrecen más oportunidad para preguntas y respuestas (*output*). El pigmalión positivo:

- No es:
  - Evaluador.
  - Estratega.
  - Superior.
  - Dueño de una única verdad.
  - Impositor.
- Traduce las palabras en acciones.
- Reduce las distancias: utiliza como parte de su estilo la comunicación informal.

La labor de un profesor o de cualquier persona significativa siempre debe ser la de un pigmalión positivo. Una de sus funciones es influir en sus alumnos y debe hacerlo positivamente y no negativamente para garantizar los buenos resultados. (Y esto nada tiene que ver con la manipulación). Muchas veces categorizamos a las personas de una determinada manera: *Buenos ejecutores* —alumnos— y *Malos ejecutores* —alumnos— en cuanto a su motivación, comportamiento y rendimiento. Esto es una profecía de la realización personal. Todos los profesores hacen lo mismo. Todos tendemos hacia lo mismo. Una vez que tenemos esa representación mental, la profecía se autocumple y pocas veces somos conscientes de ello.

Lo que esperamos —expectativas—, como personas significativas, de otra persona, o de nuestros alumnos, es tan potente, que por sí mismo puede condicionar su comportamiento. Lo que creemos que uno es capaz de hacer, resulta decisivo para su evolución, progreso y desarrollo personal.

Para acabar este apartado, permitánnosles invitarles a reflexionar en estas ideas y llevar adelante en su vida diaria la figura del pigmalión positivo. Verán como se sentirán mejor y los demás de su entorno también. La comunicación es el principal componente del bienestar psicosocial y de la calidad de vida. Unamuno decía: *"No debo callarme porque soy palabra; callarme es morir y no quiero morir."*

## EL RECHAZO ESCOLAR

¿Por qué un adolescente es rechazado por su grupo de iguales? ¿Qué causas llevan al rechazo? Una de las principales causas asociadas es la combinación de una elevada participación en actos de tipo antisocial con una baja implicación en conductas prosociales y unas pobres expectativas de sus profesores (Bierman, 2004; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Ladd, 1999). No obstante, es necesario señalar que la relación entre rechazo y violencia no es tan clara como inicialmente pudiera parecer: aproximadamente un tercio de los niños y dos tercios de los adolescentes que cometen actos de violencia no son rechazados por sus iguales e incluso, llegan a ocupar un estatus promedio e incluso popular (Bierman, 1986; Parkhurst y Asher, 1992). Estos trabajos, en los que se muestra la presencia de más alumnos agresivos bien aceptados por sus iguales que rechazados por éstos, nos sugieren que la violencia no es el único factor explicativo del rechazo (Bierman, Smoot y Aumiller, 1993; Stormont, 2002) y predictivo de la preferencia social (Miller-Johnson y cols., 2002; Zabalza, 2002).

Además de estas variables, se han estudiado otras también importantes en relación con el rechazo escolar como son los aspectos socio-cognitivos y las variables relativas a los principales ámbitos de socialización: el grupo de iguales, la escuela y la familia. Nos centraremos en la escuela y el grupo de iguales para responder a lo que, creemos, se espera de esta ponencia.

## VARIABLES ESCOLARES

En relación con el contexto escolar, es bien sabido que las relaciones que se establecen en la escuela en el periodo de la adolescencia son de naturaleza distinta a las que mantiene con su familia y, además, el tipo de actividades que comparte con compañeros y profesores varía sustantivamente (Musitu y Cava, 2001; Trianes, 2000; Cubero y Moreno, 1990). La escuela influye en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización e individuación del adolescente, entre los que destacan: el desarrollo de las relaciones afectivas, la habilidad para participar en situaciones sociales, la adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa, el desarrollo del rol sexual, el desarrollo de las conductas prosociales y el desarrollo de la propia identidad personal (Montero, 2000; Reinke y Herman, 2002). En este contexto, los correlatos más estrechamente vinculados a la participación de conductas violentas en la escuela y al rechazo social son: bajo logro académico, pobre ajuste escolar y elevadas tasas de abandono escolar (Ollendick y cols., 1992; Reinke y Herman, 2002; Trianes, 2000).

En el análisis de las variables escolares debemos también destacar el papel preponderante que ejerce la figura del profesor, un referente social de gran relevancia en la adolescencia (Palomero y Fernández, 2002; Reinke y Herman, 2002; Trianes, 2000). Así, por ejemplo, se ha constatado que las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción existente entre el profesor y el alumno, muy relacionado, a su vez, con el efecto Pígalión. Normalmente, los niños que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor son mejor aceptados por sus iguales (Ladd, Blich y Buhs, 1999; Helsen y cols., 2000). Del mismo modo, las verbalizaciones que hacen los profesores hacia los alumnos influyen en la percepción de agrado o desagrado del grupo de iguales (White y Kistner, 1992). En consecuencia, parece que la relación profesor-alumno es una fuente importante de información que los propios alumnos utilizan cuando realizan juicios de aceptación y rechazo acerca de sus compañeros (Hughes, Cavell y Willson, 2001). En el caso concreto de los alumnos rechazados, la investigación señala que estos alumnos, en comparación con los alumnos promedio y populares, obtienen las peores valoraciones de los profesores en: expectativas de éxito escolar, cooperación en clase, rendimiento académico y valoración de sus compañeros (Cava y Musitu, 2000; White y Kistner, 1992). Es decir, el profesor percibe más favorablemente a los alumnos populares y menos favorablemente a los alumnos rechazados por sus iguales.

En este sentido, el adolescente rechazado encontrará la escuela secundaria como un lugar muy poco reforzante para pasar la mayor parte del día allí, a menos que existan fuertes factores de compensación, entre los que destacamos el hecho de ser bueno académica o atléticamente, o actividades extracurriculares como música o teatro. Los adolescentes rechazados que no tienen estas compensaciones serán probablemente absentistas o abandonarán la escuela, mientras que los que permanecen en clase serán en numerosas ocasiones objeto de medidas disciplinarias, lo cual perjudica a unos y a otros (Kupersmidt y cols., 1990).

## CONSECUENCIAS DEL RECHAZO ENTRE PARES

El grupo de iguales desempeña un papel fundamental en el desarrollo de competencias y habilidades interpersonales que influyen en el ajuste del individuo (Ladd, 1999). Si nos centramos en el rechazo, éste se asocia con el desorden psicosocial debido a dos razones: por un lado, el rechazo es en sí mismo un poderoso estresor, en el sentido de que el adolescente rechazado recibe un peor trato, es objeto de agresión con más frecuencia y, además, cuando se inicia una nueva relación, tiene expectativas negativas sobre la misma (Dodge y cols., 2003).

Por otro lado, el rechazo implica la disminución de uno de los recursos más importantes para el bienestar del individuo: la autoestima. Los alumnos rechazados suelen informar de una autoestima general más baja, en comparación con aquéllos no rechazados, especialmente en los dominios social y académico (Cava y Musitu, 2000; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Ladd, 1999). No obstante, cuando analizamos las diferencias entre rechazados agresivos y sumisos encontramos un resultado aparentemente contradictorio: los rechazados agresivos tienden a mostrar mayores puntuaciones, especialmente en el área social, pese a que son los alumnos menos aceptados. En el análisis de esta contradicción se ha observado que los rechazados agresivos tienden a sobreestimar su competencia, especialmente en el área social y a infravalorar el rechazo de su grupo de iguales (Hymel y cols., 1993; Patterson, Kupersmidt, y Griesler, 1990), mientras que los rechazados sumisos realizan evaluaciones más ajustadas a la realidad sobre su competencia atlética, académica y social (Hymel y cols., 1993; Patterson y cols., 1990).

Por otro lado, las diferentes revisiones que han analizado las consecuencias del rechazo entre pares destacan la relación entre el rechazo y tres aspectos clave: el ajuste escolar, la violencia y la salud mental (Ladd, 1999; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Kupersmidt y cols., 1990; Parker y Asher, 1987).

## RECHAZO Y AJUSTE ESCOLAR

Los alumnos rechazados, en comparación con aquéllos no rechazados, presentan mayores dificultades académicas, mayor fracaso y abandono escolar y desajuste psicosocial (Hatzichristou y Hopf, 1996). En el caso del fracaso escolar, Wentzel y Asher (1995) sugieren la existencia de tres factores que explican este vínculo:

- 1) La aceptación social influye en la motivación de logro académico y en la participación en las actividades de aprendizaje. Así, se ha constatado que los alumnos que presentan más problemas de integración social son calificados como menos hábiles intelectualmente y tienen mayores problemas de atención y de conducta que aquéllos que tienen relaciones positivas con sus iguales (Woodward y Fergusson, 1999). Por tanto, el hecho de tener amigos y un grupo de iguales que ofrezca apoyo es especialmente importante para comprender la motivación hacia el logro durante los años escolares medios, ya que en este período conseguir un sentimiento de pertenencia y una identidad grupal es de una importancia central.

- 2) Las habilidades autorreguladoras, como la conducta independiente, la autoconfianza, el control de los impulsos al interactuar con los iguales, las conductas cooperativas y de ayuda, así como la conducta socialmente competente, se vinculan tanto con el estatus sociométrico, como con el éxito académico.
- 3) El grado de coincidencia entre la percepción de los alumnos y la del profesor suele ser elevado, de modo que generalmente, profesores y alumnos suelen evaluar negativamente a los mismos alumnos. Este hecho subraya el paralelismo existente entre la calidad de la relación de los estudiantes con los iguales y con el profesor. Dicha relación puede resultar importante para comprender el ajuste académico, puesto que los chicos que son rechazados por sus iguales tienden a recibir menos ayuda y más críticas del profesor y son considerados menos cooperadores que sus compañeros (Cava y Musitu, 2000).

En esta línea, el profesor desempeña un rol fundamental no sólo en el rendimiento académico, sino también en el ajuste social en el aula (Hamre y Pianta, 2001; Murray y Greenberg, 2001; Zettergren, 2003). Así, el apoyo del profesor motiva al alumno a mejorar su rendimiento (Davis, 2003). Sin embargo, los alumnos rechazados obtienen un menor apoyo de los profesores (Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, 2002), especialmente si además, participan en conductas violentas en la escuela (Birch y Ladd, 1998). Además, las creencias y expectativas de los profesores influyen en la percepción que tienen los alumnos de sus compañeros y, en consecuencia, en la aceptación o rechazo hacia los mismos (Birch y Ladd, 1998; Zettergren, 2003).

Por otra parte, los problemas con los iguales en la escuela tienen, además, dos consecuencias negativas que repercuten en el ajuste de los adolescentes en la escuela (Wentzel y Asher, 1995): por un lado, el estatus social negativo en el aula desencadena una menor disponibilidad de apoyo social (recursos interpersonales), precisamente en una etapa en la que se afrontan numerosos cambios estresantes como el paso de un tipo de enseñanza a otro (por ejemplo, el paso de la educación primaria a la ESO). Por otro lado, la carencia de una red de amigos impide que el alumno rechazado participe en importantes experiencias de aprendizaje social con otros compañeros, lo que se refleja en una disminución de los recursos intrapersonales necesarios para enfrentarse con las demandas sociales propias de cada etapa.

## RECHAZO Y COMPORTAMIENTO VIOLENTO

Si bien tradicionalmente se ha considerado a la conducta violenta como causa fundamental del rechazo, otros estudios sugieren que este tipo de conducta puede ser también una consecuencia del rechazo (Kupersmidt y cols., 1990; Ladd, 1999; Gifford-Smith y Brownell, 2003). De este modo, se observa que, por un lado, los adolescentes que muestran una mayor conducta antisocial tienen mayor probabilidad de ser rechazados, pero por otro lado, la experiencia de ser rechazado constituye un estresor que se asocia con la presencia de problemas de conducta (Dodge y cols., 2003; Gifford-Smith y Brownell, 2003). Para Dodge y colaboradores (2003), la expresión temprana de conductas antisociales y violentas se vincula tanto al rechazo como al agravamiento de estos comportamientos en la adolescencia y edad adulta. En este sentido, estos autores sugieren que una de las variables que resulta más importantes para entender la relación entre el rechazo y el comportamiento violento es la competencia social, que correlaciona tanto con la conducta antisocial como con el rechazo.

Por otro lado, se ha constatado que no todos los alumnos que participan en comportamientos violentos presentan problemas de integración. Así, de la revisión realizada por Gifford-Smith y Brownell (2003) se concluye que los alumnos rechazados difieren de los no rechazados en la gra-

vedad de la conducta violenta cometida y en las razones por las cuales se participa en este tipo de comportamientos. En este sentido, recientes estudios han profundizado en las diferencias en la conducta violenta entre rechazados y no rechazados (para una revisión ver Bierman, 2004). En estas investigaciones se han obtenido resultados que asocian el rechazo con un estilo concreto de agresión: *agresión ineficaz o inútil* (Bierman, 2004). Este tipo de agresión se caracteriza por ser fundamentalmente reactiva, poco controlada y asociada a situaciones negativas valoradas por el individuo como frustrantes (Miller-Johnson y cols., 2002). Al contrario, los alumnos cuya agresión es la denominada *agresión efectiva o eficaz*, si bien crean problemas en la escuela, no suelen experimentar rechazo ni sufrir victimización (Bierman, 2004). En la tabla siguiente se presentan las diferencias entre ambos estilos de agresión y sus consecuencias asociadas.

**Tabla 4. Estilos de comportamiento agresivo y su relación con el rechazo (Bierman, 2004)**

AGRESIÓN EFICAZ		AGRESIÓN INEFICAZ
Bajo riesgo	Riesgo de rechazo y/o victimización	Alto riesgo
Proactiva: para controlar la conducta de los demás	Uso de la agresión	Reactiva: a partir de una situación de frustración
Muy controlada	Control de la agresión	Poco controlada
Justificada, tolerada	Percepción de la conducta agresiva por el grupo de iguales	Injustificada
Intimidación	Tipo de conducta predominante	Agresión
Muy sociable Alta aceptación	Evaluación del profesor y de los iguales	Poco sociable Baja aceptación
Baja	Estabilidad temporal	Alta

No obstante, cabe destacar que la relación entre el rechazo y el comportamiento agresivo es diferente en función de la edad. En este sentido, las normas y la aceptación de esta conducta también están sujetas a cambios evolutivos propios de la edad. En definitiva, la forma, la función y el significado de la agresión cambian de acuerdo con el momento evolutivo y el contexto de la interacción. La habilidad de los niños para reconocer estos cambios y comportarse de modo adaptativo parece ser un importante predictor del rechazo y de la conducta agresiva (Bierman, 2004; Gifford-Smith y Brownell, 2003), de modo que un estilo agresivo inefectivo favorece la estabilidad del estatus de rechazado y los problemas de ajuste en edades posteriores (Yoon, Hughes, Cavell y Thompson, 2000).

Por último, una de las variables que se relacionan con los problemas de ajuste en la edad adulta y el rechazo es la tendencia a la asociación con iguales desviados que los aceptan y que son como ellos en conducta, valores y actitudes (Hymel, Wagner y Butler, 1990). Esta asociación contribuye a la elaboración de códigos y normas propios que refuerzan sus conductas e incrementa la probabilidad de que la desviación se agrave (Fergusson, Woodward, y Horwood, 1999; Simons, Wu, Conger y Lorenz 1994; Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000). De este modo, estos adolescentes satisfacen su necesidad de sentirse integrados y aceptados, al tiempo que ceden a la presión ejercida por el grupo, asumiendo un comportamiento violento (Martin y cols., 1998). Una vez se ha constituido este grupo, las interacciones positivas con los iguales se encuentran limitadas, aspecto que conduce a la perpetuación tanto del aislamiento como de la violencia (Espelage y cols., 2003; Fergusson y cols., 1999). La asociación con iguales desviados en el

grupo de rechazados se puede atribuir a dos causas: por un lado, dicha relación es el resultado de la existencia de problemas de relación con los pares en edades anteriores, aspecto que limita el contacto del niño con iguales no-desviados; por otro lado, se ha comprobado que otras variables, entre las que destaca la aparición temprana de problemas de conducta, intervienen en dicha asociación.

## RECHAZO Y PROBLEMAS INTERNALIZADOS

La calidad de las relaciones con los iguales se ha asociado con la presencia de problemas de ajuste, tanto internalizados como externalizados (Woodward y Fergusson, 1999). Según Rubin y cols., (1990) la preponderancia de uno u otro tipo de desorden se relaciona con aquellos aspectos que provocaron el rechazo de sus iguales. Así, los problemas externalizados (como por ejemplo delincuencia) tendrían como base el rechazo fundamentado en la conducta agresiva y disruptiva del niño, mientras que los problemas internalizados (tales como la depresión) se predecirían mejor a partir del rechazo fundamentado en la conducta retraída o ansiosa. Sin embargo, encontramos que no existe apoyo empírico para las tesis de Rubin y colaboradores, en el sentido de que no se conoce qué aspectos de la relación con el grupo de pares se asocian con distintos desórdenes como conducta antisocial, consumo de sustancias, depresión, ansiedad y conducta suicida (ver Woodward y Fergusson, 1999).

Por tanto, si bien existe acuerdo en la asociación entre el rechazo del grupo de iguales y los problemas externalizados, cuando hablamos de los problemas internalizados encontramos resultados contradictorios. Así, mientras que algunos autores señalan que los problemas con el grupo de iguales se relacionan únicamente con problemas externalizados (Woodward y Fergusson, 1999), otros estudios constatan la existencia de una relación directa entre los problemas de ajuste en la infancia y los problemas internalizados, a través del comportamiento ansioso y de las creencias de niños y adolescentes acerca de ellos mismos y de sus compañeros (Coie, Terry, Lochman y Hyman, 1995; Ladd y Troop-Gordon, 2003). De hecho, se ha obtenido apoyo a esta idea en estudios transversales (Coie y cols., 1992) y longitudinales (Kiesner, 2002; Kiesner, Poulin, y Nicotra, 2003).

Además, la relación entre sintomatología depresiva y rechazo es común a los dos subtipos de rechazados (Hecht, Inderbitzen, y Bukowski, 1998), aunque los rechazados sumisos obtienen mayores puntuaciones en soledad, timidez y preocupaciones sobre su condición de rechazados (Parkhurst y Asher, 1992) y, según Boivin, Poulin y Vitaro (1994), también en sintomatología depresiva. Sin embargo, Hecht y colaboradores concluyen que, cuando se utilizan medidas globales de sintomatología depresiva no se encuentran diferencias entre ambos subgrupos de rechazados, mientras que cuando se utilizan medidas multidimensionales se obtienen diferencias que sugieren que la sintomatología depresiva tiene un origen diferente en ambos subgrupos: en el caso de los rechazados agresivos la sintomatología depresiva radicaría en los problemas interpersonales con el grupo de iguales, mientras que en los rechazados sumisos el origen estribaría en su bajo nivel de interacción social.

Además de los problemas de ajuste escolar, la conducta violenta y los problemas internalizados, una última consecuencia importante del rechazo de los iguales es el sentimiento de soledad. A partir de la década de los ochenta, los investigadores han comenzado a examinar las autopercepciones y las experiencias afectivas de los niños y adolescentes rechazados. Los niños impopulares respecto a sus compañeros de clase más populares, se perciben a sí mismos como menos competentes socialmente, tienen menos expectativas positivas de éxito social y también se sienten más deprimidos. Todo esto provoca mayores sentimientos de soledad y aislamiento que no sólo contribuyen a la situación de rechazo sino que también se asocian directamente con problemas de depresión. No obstante, el volumen de investigación sobre este tema es



escaso, por lo que constituye una futura línea de investigación sugerente e interesante.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adler, P.A. y Adler, P. (1995). "Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques". *Social Psychology Quarterly*, vol. 58 (3): 145-162.
- Berti, A.E. (1988). "The development of political understanding in children between 6-15 years old". *Human Relations*, 41: 437-446.
- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Bierman, K.L.; Smoot, D.L. y Aumiller, K. (1993). "Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys". *Child Development*, 64: 139-151.
- Bierman, K.L. (1986). "The relationship between social aggression and peer rejection in middle childhood". En R. Prinz (Ed.). *Advances in behavioral assessment of children and families*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Birch, S.H. y Ladd, G.W. (1998). "Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship". *Developmental Psychology*, 34: 934-946.
- Blankemeyer, M.; Flannery, D.J. y Vazsonyi, A.T. (2002). "The role of aggression and social competence in children's perception of the child-teacher relationship". *Psychology in the Schools*, 39: 293-304.
- Boivin, M.; Poulin, F. y Vitaro, F. (1994). "Depressed mood and peer rejection in childhood". *Development and Psychopathology*, 6: 483-498.
- Cava, M.J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Coie, J.D.; Lochman, J.E., Terry, R. y Hyman, C. (1992). "Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60: 783-792.
- Coie, J.D.; Terry, R.; Lenox, K.F.; Lochman, J.E. y Hyman, C. (1995). "Peer rejection and aggression as predictors of stable risk across adolescence". *Development and Psychopathology*, 7: 697-713.
- Cubero, R. y Moreno, M.C. (1990). "Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Años escolares". En J. Palacios; A. Marchesi y C. Coll (Comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva* (pp. 285-296). Madrid: Alianza.
- Davis, H. (2003). "Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development". *Educational Psychologist*, 38: 207-234.

- Díaz-Aguado, M.J. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dodge, K.A.; Lansford, J.E.; Burks, V.S.; Bates, J.E.; Pettit, G.S.; Fontaine, R. & Price, J.M. (2003). "Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children". *Child Development*, 74: 374-393.
- Dusek, J. y Joseph, G. (1985). "The bases of teacher expectancies: a meta-analysis". *Journal of Educational Psychology*, 75: 327-346.
- Emler, N.; Ohama, J. y Dickinson, J. (1990). "Children's representation of social relations". En G. Duveen y B. Lloyd (Eds.). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell Pub.
- Epps, K. y Hollin, C.R. (1993). "Authority and hatred". En P. Varma (Dir.). *How and why children hate?* (pp. 136-154). Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Espelage, D.L.; Holt, M.K. y Henkel, R.R. (2003). "Examination of peer group contextual effects on aggression during early adolescence". *Child Development*, 74: 205-220.
- Estrela, M.T. (2002). "Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola". *Psicologia Educação e Cultura*, 6: 27-48.
- Fergusson, D.M.; Woodward, L.J. y Horwood, L.J. (1999). "Childhood peer relationship problems and young people's involvement with deviant peers in adolescence". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27: 357-370.
- Garnegski, N. y Okma, S. (1996). "Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence: Influence of family, school and peers". *Journal of Adolescence*, 19: 503-512.
- Gifford-Smith, M.E. y Brownell, C.A. (2003). "Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network". *Journal of School Psychology*, 41: 235-284.
- Gómez, M.T., Mir, V. y Serrats, M.G. (2004). *Propuestas de intervención en el aula* (7ª ed.). Narcea: Madrid.
- Gordon, T. y Burch, N. (1998). *P.E.E. Programa do ensino eficaz*. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus.
- Gottfredson, M. y Hirschi, T. (1991). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología Social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Guil, A. (1997). "Construcción de la realidad en la interacción social: de la percepción a la identidad social". En M. Marín (Dir.). *Psicología Social de los procesos Educativos* (pp. 33-45). Sevilla: Algaída.
- Hamre, B.K. y Pianta, R.C. (2001). "Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade". *Child Development*, 72: 625-638.
- Hatzichristou, C. y Hopf, D. (1996). "A multiperspective comparison of peer sociometric status

groups in childhood and adolescence". *Child Development*, 67: 1085-1102.

Heaven, P. (1993). "Personality predictors of self-reported delinquency". *Personality and Individual Differences*, 14: 67-76.

Hecht, D.B.; Inderbitzen, H.M. y Bukowski, A.L. (1998). "The relationship between peer status and depressive symptoms in children and adolescents". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26: 153-160.

Helsen, M.; Vollebergh, W. y Meeus, W. (2000). "Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence". *Journal of Youth and Adolescence*, 29: 319-335.

Henson, K.T. y Eller, B.F. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. Madrid: International Thomson Editores.

Hoge, R.D.; Andrews, D.A. y Leschied, A.W. (1996). "An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders". *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37: 419-424.

Howard, S. y Gill, J. (2000). "The pebble in the pond: children's constructions of power, politics and democratic citizenship". *Cambridge Journal of Education*, 30 (3): 355-378.

Hughes, J.N.; Cavell, T.A. y Willson, V. (2001). "Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship". *Journal of School Psychology*, 39: 289-301.

Hymel, S.; Bowker, A. y Woody, E. (1993). "Aggressive versus withdrawal unpopular children: variations in peer and self-perceptions in multiple domains". *Child Development*, 64: 879-896.

Hymel, S.; Wagner, E. y Butler, L.J. (1990). "Reputational bias: View from the peer group". En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood* (pp. 156-186). New York: Cambridge University Press.

Justicia, F. (1996). "El profesor: los procesos de pensamiento". En A. Barca y otros (eds): *Psicología de la instrucción: 3-Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*. (pp.77-99). Barcelona: EUB.

Kiesner, J. (2002). "Depressive symptoms in early adolescence: Their relations with classroom problem behavior and peer status". *Journal of Research on Adolescence*, 12: 463-478.

Kiesner, J.; Poulin, F. y Nicotra, E. (2003). "Peer relations across contexts: individual-network homophily and network inclusion in and after school". *Child Development*, 74: 1328-1343.

Kohlberg, L. (1976). "Moral stages and moralisation. The cognitive-developmental approach". En T.E. Lickona (Ed.). *Moral development and Behavior* (pp. 31-53). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Kupersmidt, J.B.; Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1990). "The role of poor peer relationships in the development of disorder". En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Ladd, G.W. (1999). "Peer relationships and social competence during early and middle childhood". *Annual Review of Psychology*, 50: 333-359.

Ladd, G.W. y Troop-Gordon, W. (2003). "The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems". *Child Development*, 74: 1344-1367.

Ladd, G.W.; Birch, S.H. y Buhs, E.S. (1999). "Children's social and scholastic lives in kindergarten; related spheres of influence?" *Child Development*, 70: 1373-1400.

Laupa, M. y Turiel, E. (1986). "Children's conceptions of adult and peer authority". *Child Development*, 57: 405-412.

Loeber, R. (1996). "Developmental continuity, change and pathways in male juvenile problem behaviours and delinquency". En J.D. Hawkins (Ed.). *Delinquency and crime: current theories*. (pp. 28-67). Nueva York: Cambridge University Press.

Machargo, J. (1994). "El autoconcepto: análisis desde una perspectiva psicosocial". *Actas del III Congreso Infad*. (pp.363-369). León: Universidad de León.

Martin, A.; Martínez, J.M.; López, J.S.; Martín, M.J. y Martín, J.M. (1998). *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Entinema.

Martínez, R.A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Miller-Johnson, S.; Coie, J.D.; Maumary-Gremaud, A. y Bierman, K.L. (2002). "Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder". *Journal of Abnormal and Child Psychology*, 30: 217-230.

Molpeceres, M.A.; Llinares, L. y Bernad J.C. (1999). "La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: Un análisis preliminar de sus relaciones". *Intervención Psicosocial*, 8: 349-367.

Moncher, F.J. y Miller, G.E. (1999). "Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers". *Adolescence*, 34: 577-591.

Montero, A. (2000). *La convivencia en los centros escolares: modelo de intervención y marco normativo*. Archidona: Aljibe.

Murray, C. y Greenberg, M.T. (2001). "Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities". *Psychology in the Schools*, 38: 25-41.

Musitu, G. (2002). "Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela. El rol de la familia". *Aula Abierta*, 79: 109-138.

Musitu, G.; García, F. (2004). "La socialización parental desde el modelo bidimensional: ¿Padres autoritativos o padres indulgentes?" *Psicothema*, 16: 288-293.

Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *Familia y educación*. Barcelona: Octaedro.

Musitu, G. y Cava, M.J. (2002). "El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes". *Intervención Psicosocial*, 11: 1-1.

Musitu, G.; Buelga, S.; Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.

Vitaro, F.; Brendgen, M. y Tremblay, R.E. (2000). "Influence of deviant friends on delinquency:



## *Socialización familiar, pese a todo*

Ana Miranda Casas y Josefa Pérez Blasco

*“La familia es una institución que construye la realidad. “Sobre la base de las actitudes hacia sí mismo y hacia los demás que han predominado en su familia, cada persona desarrolla una visión del mundo que le proporciona el marco a partir del cual interpreta todo lo que sucede.” (Noller y Callan, 1991, p. 83)*

En la actualidad pocos expertos defenderían que el papel de la familia, y en particular el de los padres, constituye una influencia unicausal y unidireccional en la socialización de niños y adolescentes. Pensar sobre este tema en términos de probabilidad y valorar la actuación de los padres y el ambiente familiar como parte de una matriz de factores de protección y riesgo que afectan al desarrollo de los hijos, permite, de forma más realista, comprender y sentar las bases de eventuales intervenciones en este campo (Miranda, 2004).

No obstante haber quedado obsoleta la perspectiva determinista sobre la importancia familiar en el desarrollo, desde los modelos sistémicos actuales se sigue considerando que la familia ejerce una influencia de primer orden a lo largo de todo el curso vital del individuo, por formar parte del microsistema en que éste está inmerso, si bien, la naturaleza de esa influencia varía en cada etapa evolutiva.

Por consiguiente, cuando pretendemos analizar la realidad de las familias con hijos adolescentes, se hace necesario contextualizar las tareas de carácter intemporal que tienen que afrontarse en la transición de la niñez a la vida adulta y las tareas educativas de los padres en esta etapa. Así, los adolescentes actuales se enfrentan a la elaboración de su identidad y a la ampliación de su autonomía en unas condiciones particulares caracterizadas por la diversidad de formas familiares, la prolongación de la edad de permanencia en el hogar familiar, la influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, etc. Por otro lado, los padres se ven obligados a ajustar sus estrategias educativas a las nuevas características de sus hijos y del sistema social actual, que poco tiene que ver con el que enmarcó su propia adolescencia.

¿Cuáles son los conflictos que afectan a las familias del siglo XXI con hijos adolescentes?, ¿cómo se intentan resolver?, ¿cómo influye el afecto y el control en la socialización familiar adolescente?, ¿qué otros factores al margen de la actuación parental modulan o condicionan esta socialización?, ¿qué pautas o directrices educativas fundamentadas científicamente podrían ser útiles a los padres en esta etapa del desarrollo familiar?

Estos son los principales interrogantes que guiarán nuestra aportación en esta mesa redonda.

## TAREAS EVOLUTIVAS DE LA ADOLESCENCIA

Una de las características más sobresalientes de la adolescencia como etapa evolutiva es la amplitud del rango de transformaciones que se producen en todas las áreas del funcionamiento humano. Los cambios biológicos y físicos ligados a la pubertad, considerados como el hito que marca el final de la niñez y el inicio de la adolescencia, coinciden con la emergencia de nuevas formas y posibilidades de pensar sobre la realidad (el pensamiento formal). No menos importantes son otros cambios de índole psicoafectiva y social, en cuya base se encuentra la necesidad de adquirir la autonomía y la independencia y de construir la propia identidad, dos tareas evolutivas prioritarias en la adolescencia.

El logro de la independencia implica un replanteamiento de las relaciones de los adolescentes con sus padres dirigido a conseguir mayor libertad y flexibilidad.

Los cambios que se producen suelen provocar tensión y ansiedad, ya que los padres se resisten a cambiar reglas familiares que han funcionado bien en el pasado, mientras que los adolescentes desean cambiar precipitadamente todas las reglas: quieren más libertad para tomar decisiones sobre su apariencia, su vida social, hábitos de alimentación, programas de televisión, etc. Los conflictos son escasos cuando los padres impulsan a sus hijos adolescentes a conseguir la independencia, mientras que se incrementan considerablemente cuando intentan mantener un control absoluto. Ante un clima social enrarecido con padres excesivamente controladores es probable incluso que los adolescentes perciban que los padres mantienen actitudes irracionales y abandonen su hogar. Pero también una autonomía excesivamente precoz expone al adolescente a un riesgo mayor de presión de los iguales para implicarse en conductas delictivas y otros comportamientos de riesgo.

El establecimiento de un sentimiento fuerte de identidad, personal, sexual, religiosa y política constituye el puente entre la infancia y la vida adulta y es un requisito para la resolución adecuada del siguiente estadio de iniciación de la intimidad y de la formación de relaciones íntimas estables (Erikson, 1968). La identidad se construye a través de una serie de decisiones que suelen tener implicaciones importantes para el resto de la vida, como ir a la universidad, salir con alguien y con quién, cuánto esfuerzo dedicar al estudio y al ocio, o tomar o no drogas.

La formación de una identidad clara potencia la autoestima y minimiza la ansiedad y se produce a través de dos procesos relacionados: la diferenciación psicológica y la exploración personal. La diferenciación psicológica supone una conciencia, que se incrementa gradualmente, del tipo de persona que uno es y de la separación de las demás personas. La exploración personal implica un análisis de actitudes, valores y opiniones, comparando diferentes alternativas y seleccionando unos valores y posturas determinados.

En este sentido, los valores que los padres consideran más importantes en la educación de sus hijos, según un reciente trabajo realizado en nuestro país, están relacionados con el éxito social —“sentido de la responsabilidad”, “esfuerzo en el trabajo” y “espíritu de superación”— seguidos de otros referidos a aspectos éticos y actitudinales, como “tolerancia”, “honestidad” y “lealtad”. Estos valores son correctamente percibidos por los hijos y coinciden con los de su propia jerarquía (Megías et al., 2002).

La influencia que ejercen los padres en la transmisión de valores depende en gran manera de la calidad de la relación que establecen con los hijos. Cuando la relación padres-adolescente es positiva y cooperativa es mucho más probable que el adolescente siga las creencias de los padres, aunque no hay que olvidar que el logro de una verdadera identidad no consiste en aceptar la visión de los padres, sino en la interiorización personal de las creencias, para lo que resulta imprescindible tratar abiertamente con los hijos sus dudas y cuestiones. Por otra parte,

la influencia de la madre en las creencias y valores de los hijos suele ser más fuerte que la del padre, aunque éste ejerce un impacto especial en determinadas áreas, como por ejemplo en la ideología política. Además, parece ser que las hijas adoptan los valores de los padres más que lo hacen los hijos, probablemente porque su dependencia emocional es más fuerte (Noller y Callan, 1991).

## CONFLICTOS EN LAS FAMILIAS DEL SIGLO XXI CON HIJOS ADOLESCENTES

La necesidad de establecer la propia identidad, adoptando posturas y compromisos personales, y de ganar cotas de independencia respecto al núcleo familiar junto con el surgimiento del pensamiento formal, favorece el criticismo del adolescente y, en muchos casos, la aparición de conflictos en el seno familiar. En la primera adolescencia, que coincide con el inicio de la ESO, los conflictos y discusiones con los padres suelen ser más frecuentes, disminuyendo en la última fase de la adolescencia, cuando los adolescentes tienden a valorar más la experiencia y el saber de los padres (Parra y Oliva, 2004). Aunque los conflictos continuos se asocian con malos resultados, un nivel de conflicto moderado puede ayudar a los adolescentes a conseguir los cambios de roles necesarios y a establecer relaciones diferentes con sus padres, que pueden durar toda la vida.

Un dato interesante es que las discusiones entre los padres y sus hijos adolescentes se producen generalmente sobre los mismos tópicos en el siglo XXI que en los inicios o en los finales del siglo XX. Los tres grandes grupos de temas problemáticos que destacan los padres son: el dinero, los horarios y la colaboración en las tareas domésticas (Megías et al., 2002), mientras que las cuestiones relacionadas con el sistema de valores, la política, la religión, el consumo de drogas o la sexualidad no suelen provocar grandes disputas sino discusiones y riñas de poca envergadura (Noller, 1994; Parra y Oliva, 2002). En cuanto al dinero que piden los hijos (para ropas de marca, gastos para ocio, etc.), la dificultad de los padres estriba en encontrar el equilibrio deseable entre resistir a las presiones del grupo que pueden promover una personalidad débil y caprichosa y por otra parte favorecer su integración social. Respecto a los horarios, la conflictividad se centra especialmente en la hora de llegada a casa en los fines de semana, más por las implicaciones que puede tener sobre el funcionamiento familiar el hecho de que se levanten tarde al día siguiente que por el comportamiento cuando están fuera de casa. Por último, los padres se quejan de la falta de colaboración, sobre todo por las repercusiones que tiene en la sobrecarga de trabajo, generalmente de la madre.

No obstante, resulta imprescindible establecer una distinción entre frecuencia e intensidad del conflicto entre padres-adolescentes (Allison y Schultz, 2004).

- Los conflictos más frecuentes se centran en: "colaboración en las tareas domésticas" (79%), "cuidado de la habitación" (75%), "deberes y rendimiento escolar" (61%), seguidos de "puntualidad" (47%), "comportamiento desconsiderado en casa" (46%), "tiempo de televisión" (50%) y "conducta perturbadora en casa" (46%).
- Los conflictos menos frecuentes incluyen "autonomía" (37%), "apariencia personal" (38%), "características personales y morales negativas" (35%) y "abuso de sustancias" (17%).
- Los conflictos más intensos implican "conducta desconsiderada en casa", "características personales y morales negativas" y "deberes y rendimiento escolar".
- Los conflictos menos intensos ocurren en "cuidado de la habitación", "colaboración en las tareas domésticas", "tiempo de televisión", "apariencia personal" e "higiene personal".



Por consiguiente, los conflictos sobre “deberes y rendimiento escolar” y “comportamiento desconsiderado en casa” son frecuentes e intensos mientras que son relativamente infrecuentes y menos intensos, los conflictos en torno a “apariciencia personal” e “higiene personal”. En contraste, conflictos sobre “características personales/morales negativas” y “autonomía personal” son menos frecuentes pero más intensos, con lo que se podrían considerar como “tópicos calientes” en las familias. Sin embargo, los conflictos sobre “tareas domésticas”, “cuidado de la habitación”, “conducta desconsiderada” y “tiempo de televisión” son más frecuentes pero menos intensos, lo que podría indicar que estos aspectos son importantes para los padres así como la probable resistencia o la falta de colaboración por parte de los adolescentes; no obstante, o bien los adolescentes no despliegan rabia u hostilidad en estas discusiones, o bien los padres no valoran que estos asuntos son suficientemente serios como para provocar repuestas emocionales fuertes.

Los conflictos se suscitan mucho más con las madres que con los padres, aunque los adolescentes consideran que tienen una interacción más positiva con ellas y que les comprenden mejor. Además, el sexo del padre parece modular el tipo de conflicto, de manera que los adolescentes discuten con las madres acerca de su forma de vestir, elección de amigos o reglas de urbanidad mientras que las discusiones con los padres giran en torno al dinero, utilización del tiempo libre o actitudes hacia la escuela.

En las relaciones padres-hijos adolescentes, como en cualquier otro tipo de interacción, la presencia de conflicto en sí misma no tiene que ser motivo de alarma. El conflicto es inevitable en las relaciones significativas y en la vida en general. Que padres e hijos discrepen no es tan grave ni preocupante como que no se logre resolver tales discrepancias mediante el diálogo, la negociación y el compromiso (Laursen y Collins, 1994; Steinberg y Silk, 2002). El afrontamiento del conflicto, no su evitación o su aparente eliminación mediante la sumisión de alguna de las partes, favorece el desarrollo psicosocial y fomenta los vínculos positivos. Por consiguiente constituye un elemento fundamental del proceso de socialización familiar.

## COMUNICACIÓN FAMILIAR Y SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

A pesar de que el conflicto familiar persistente es una de las razones por las que los adolescentes pueden llegar a abandonar el hogar y no solucionar igual de bien su vida, esta situación es extraordinaria, ya que se estima que los conflictos sólo llegan a deteriorar de forma significativa las relaciones padres-hijos adolescentes en una proporción que oscila entre el 5 y el 10% de las familias (Steinberg, 1990). De hecho, la mayoría de los adolescentes españoles considera que su familia les proporciona un espacio de seguridad y estabilidad (Elzo, 2000) y se sienten muy satisfechos de la relación con sus padres (Palacios, Hidalgo y Moreno, 1998) con quienes afirman tener un nivel bajo de conflicto (Motrico, Fuentes y Bernabé, 2001). La investigación ha demostrado, por otra parte, que existe una cierta continuidad en la tendencia al conflicto en las familias, de manera que las que aparecen como más problemáticas en la etapa de la adolescencia, presentaban ya dificultades relacionales durante etapas previas (Conger y Ge, 1999).

El conflicto tiene valencia negativa cuando existe una falta de comunicación o cuando los padres no valoran la opinión de los adolescentes, en cuyo caso éstos se sentirán vulnerables e inseguros y buscarán alternativas para sabotear la vida familiar y crear problemas al resto de la familia. El hecho de que existan diferencias de opinión entre los adolescentes y sus padres no es un asunto crítico, sino que más bien las discusiones sobre estas diferencias en una familia normal son necesarias para el desarrollo sociopersonal. Precisamente, los adolescentes que han alcanzado un “logro de identidad” provienen de familias en las que se plantean diferentes perspectivas y en las que los padres están dispuestos al análisis y al intercambio de ideas.

La religiosidad facilita la comunicación padres-adolescentes. Las familias religiosas tienen generalmente una comunicación más positiva y constructiva que las familias no religiosas, al menos sobre algunos tópicos. Los adolescentes de familias con creencias religiosas es más probable que hablen con sus padres sobre temas relacionados con la visión de la vida, problemas, relaciones y actitudes sociales (Noller y Bagi, 1985). Habría que destacar que la madre es la figura más significativa en las interacciones comunicativas, ya que los adolescentes perciben que hablan con ellas sobre temas de su interés más frecuentemente que con el padre, reconocen que sus madres inician más conversaciones con ellos y que aceptan sus opiniones más que los padres (Megías et al., 2002).

Las familias que tienen una buena comunicación adoptan una aproximación más flexible en la solución de los problemas familiares y tienen un mayor grado de satisfacción que las familias en las que la comunicación es pobre. Por ejemplo, el éxito de los padres para comunicar valores sobre la familia, la educación, la religión y el trabajo está asociado con un riesgo más bajo de consumo de drogas, mientras que los adolescentes en una situación de riesgo asignan menos importancia a estos valores. Es más, los jóvenes que reciben en sus familias información clara y frecuente sobre los peligros de las drogas es mucho menos probable que tengan problemas con su uso, mientras que los jóvenes que están más implicados en el consumo informan que han tenido menos conversaciones con sus padres sobre el tema. Es muy posible que los intercambios comunicativos padres-hijos actúen también como un factor que protege de las drogas como resultado de los mensajes sancionadores que transmiten los padres en contra de su uso (Kelly, Comello y Hunn, 2004).

## **EL AFECTO Y EL CONTROL, DOS DIMENSIONES CLAVES EN LA SOCIALIZACIÓN DEL ADOLESCENTE**

La mayoría de los adolescentes necesitan la ayuda y el apoyo de sus padres para afrontar los cambios físicos, sociales y emocionales que experimentan en este período de sus vidas, hacerse cargo de las nuevas responsabilidades y desarrollar una identidad positiva, estable y realista. En un plano abstracto y general, la familia, y más específicamente los padres, llevan a cabo el proceso de socialización de sus hijos con el objetivo de que éstos adquieran un conjunto de habilidades, hábitos de conducta y valores que les permitan desarrollar sus potencialidades como individuos en coherencia con las exigencias de su entorno social. En un plano más concreto, la forma en que se lleva a cabo este proceso, así como el contenido de los objetivos que se persiguen, no son universales, sino que varían en función de las características individuales de los miembros de la familia, de los valores asumidos, de su estructura y del contexto histórico y cultural en el que el sistema familiar está inserto.

Tradicionalmente se han tenido en cuenta dos dimensiones principales en la socialización familiar: el afecto y el control, que dan origen a las diferentes prácticas educativas (Musitu, Moliner, García, Molpeceres, Lila y Benedito, 1994).

El afecto implica la disponibilidad, la capacidad de percibir y responder coherentemente a las demandas del hijo, crear un clima emocional estable y mantener formas de interacción armónicas. Al llegar a la adolescencia, los hijos siguen necesitando que sus padres se muestren cercanos, afectuosos, comunicativos y les ofrezcan sustento emocional para afrontar con éxito el desafío que suponen sus tareas evolutivas. Un apoyo parental sin fisuras es un reflejo de los vínculos de apego y, durante la adolescencia, facilita la capacidad del hijo para negociar su autonomía hacia un funcionamiento adaptativo. Así, los adolescentes en cuyas familias impera este clima afectivo tienden a mostrar un mejor ajuste y desarrollo psicosocial, niveles más altos de

autoestima, confianza en sí mismos, bienestar psicológico (Oliva, Parra y Sánchez, 2002); mayor competencia conductual y académica (Maccoby y Martin, 1983; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994); suelen ser más receptivos a la socialización paterna y presentan en menor medida problemas de conducta que aquellos que han crecido en un clima emocional menos cálido (Darling y Steinberg, 1993).

Menor coincidencia existe sobre la incidencia de la segunda dimensión, el control, en el desarrollo adolescente. Probablemente, porque encierra mayor complejidad conceptual y porque, en ocasiones, los investigadores no han evaluado exactamente lo mismo aunque lo hayan denominado de forma similar (establecimiento de límites, exigencia de responsabilidades, castigo coercitivo, restricción, vigilancia, conocimiento de las actividades y relaciones de sus hijos). Aun así, en general, la evidencia indica que existe una relación directa entre esta dimensión y mayor ajuste escolar (Linver y Silverberg, 1997) y menor implicación en actividades antisociales y delictivas (Jacobson y Crockett, 2000). La exploración y la autonomía, que se incrementan en el período de la adolescencia, exigen un cierto control parental que se materializa en el conocimiento sobre las actividades diarias del hijo y de las relaciones con los compañeros. En definitiva, el control de los padres proporciona una guía al hijo adolescente para enfrentarse con los peligros y las oportunidades del ambiente. Sin embargo, el grado de control ejercido por los padres es un factor decisivo ya que, cuando el control es excesivamente restrictivo o coercitivo, pueden aparecer problemas de conducta y de rebeldía (Steinberg y Silk, 2002).

La combinación de las dos dimensiones anteriores da lugar a las tipologías sobre estilos parentales (Baumrind, 1968; Maccoby y Martin, 1983) que siguen siendo utilizadas por los investigadores para profundizar en el análisis de sus efectos sobre el desarrollo de los hijos: el estilo democrático o autoritativo, aquel en el que los padres muestran altos niveles de afecto y de control; el autoritario, caracterizado por bajo nivel de afecto y alto de control; el permisivo, con alto nivel de afecto y bajo de control; y el negligente, con bajos niveles de afecto y de control.

Numerosas investigaciones realizadas durante más de cuatro décadas apuntan consistentemente que el estilo democrático fomenta el bienestar y el desarrollo óptimo del adolescente. Los argumentos que se barajan son que éste se basa en un balance adecuado entre el control y la autonomía, se caracteriza por un intercambio comunicativo que promueve el desarrollo intelectual y la competencia psicosocial y propicia la receptividad en los hijos a la socialización por el hecho de producirse en un marco cálido y afectuoso (González, Holbein y Quilter, 2002; Parker y Benson, 2004).

## **CONTEXTUALIZACIÓN DE LA SOCIALIZACIÓN FAMILIAR: BIDIRECCIONALIDAD Y DINAMISMO**

Sin negar su importancia, sería un error concluir que el estilo de socialización parental es el único determinante del desarrollo de los adolescentes, ya que el proceso de socialización se caracteriza esencialmente por la bidireccionalidad y el dinamismo. Es bidireccional porque sus resultados y naturaleza también podrían explicarse por el tipo de comportamientos que los adolescentes elicitaban de sus padres. En otras palabras, no sólo los buenos padres producen buenos hijos, sino que los buenos hijos también producen buenos padres. Así, los adolescentes con habilidades de autorregulación tienen mayor capacidad para controlar respuestas agresivas y son más capaces de seguir las pautas de sus padres encaminadas a prevenir dichos comportamientos. Por el contrario, los adolescentes con poca autorregulación se frustran con excesiva facilidad, tienen una capacidad limitada de demorar las gratificaciones y escasas estrategias de afrontamiento para la solución de problemas.

Así mismo, el estilo de socialización parental emerge de la relación padre-hijo en un medio determinado, por lo que estamos ante un proceso dinámico que cambia inevitablemente como consecuencia de factores internos y externos al propio sistema familiar. En cuanto a los factores internos habría que destacar, en primer lugar, el efecto negativo que tiene el establecimiento de jerarquías o coaliciones inapropiadas dentro de la familia en el desarrollo de los adolescentes. Una jerarquía inadecuada significa que los adolescentes, en lugar de los padres, dominan la toma de decisiones de la familia dejando a éstos un mínimo control, lo que implica abdicar de sus roles y comportarse como hijos. Una coalición inapropiada se produce cuando los padres no actúan como una unidad sino que la madre o el padre se une con uno o con más hijos en contra del otro progenitor.

Otro factor interno influyente es el conflicto marital. A medida que se intensifica produce una disminución de la cohesión, el acuerdo, la satisfacción y la expresión de afecto, que son indicadores significativos del ajuste marital/familiar. Las relaciones conflictivas trascienden a la propia pareja, suelen provocar un ambiente estresante, deterioran las relaciones padres-adolescente y acarrear finalmente consecuencias serias a los hijos: baja autoestima, fracaso escolar y problemas emocionales, como depresión o ansiedad excesiva.

Finalmente, es innegable que el divorcio de los padres genera tensiones en muchos adolescentes, que reaccionan ante la situación con sentimientos de inseguridad e indefensión. Sin embargo, después de un año aproximadamente, la mayoría de ellos muestra un ajuste adecuado si se resuelven bien los cambios que acontecen en las relaciones con los padres y la nueva situación económica y social que se produce en el período de post-divorcio. Entre los factores personales que ayudan a los adolescentes a enfrentarse con la ruptura de sus familias destacan las capacidades evolutivas, las estrategias de afrontamiento de las que disponen y las características de personalidad (Miranda, Millán, González y Pons, 1996).

Pero la familia, como microsistema, está inmersa en el macrosistema social y los factores propios del mundo externo inciden en el desarrollo de los hijos. Entre estos factores cabe destacar los propios del ambiente diario del niño, y de los padres.

Los cambios en la estructura familiar, de residencia, o en el empleo de los padres, pueden producir inestabilidad y se asocian con agresividad y ansiedad en niños y adolescentes. Otro factor externo que afecta negativamente al ambiente familiar es el desempleo de los padres. Así mismo el tipo de trabajo de los padres afecta a los valores educativos que éstos asumen. Cuando se desempeñan trabajos con mucha supervisión, se valora la sumisión en los hijos y es más probable que se utilice el castigo físico para conseguir la obediencia. Por el contrario, los padres que desempeñan trabajos con una gran libertad y poca supervisión, es mucho más probable que valoren la autonomía y la independencia de sus hijos y poco la sumisión. Por otra parte, los padres absorbidos en exceso por su trabajo son más irritables e impacientes con sus hijos, mientras que la satisfacción laboral incrementa el uso de la inducción y del razonamiento y disminuye la utilización del castigo.

Finalmente, las prácticas educativas paternas y el funcionamiento de las familias actuales están influidas por cambios en las condiciones sociales, culturales y económicas propias de nuestro contexto histórico tales como: la influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, particularmente, el consumo de la televisión, de internet, de los videojuegos, etc., que sin duda amplían el radio de las influencias externas a la propia familia.

Actualmente uno de los factores externos que tienen una influencia más poderosa sobre la familia son los medios de comunicación. Es preocupante el efecto de la televisión sobre el consumo y el materialismo, sobre la agresividad y la violencia, sobre las actitudes sexuales o sobre el consumo de tabaco o de alcohol.

## DIRECTRICES BÁSICAS PARA LA ADECUADA SOCIALIZACIÓN DE LOS ADOLESCENTES

Las consideraciones que se han ido desgranando a lo largo de nuestra ponencia evidencian que los adolescentes necesitan mantener relaciones estrechas y afectuosas con los padres.

Lograr la cooperación de los hijos es mucho más importante que conseguir su obediencia, porque cuando los adolescentes colaboran con sus padres, la obediencia deja de ser una preocupación. El autoritarismo puede incrementar la conformidad y la obediencia a corto plazo, pero los adolescentes están en riesgo de vincularse en exceso al control externo, culpando a los demás cuando algo no sale bien y asumiendo menos responsabilidad de sus decisiones y de sus comportamientos. A veces las imposiciones provocan la rebelión del adolescente, que puede incluso optar por la ruptura con los padres para liberarse así de su tiranía. Por consiguiente, los padres deben enfatizar el control interno y eliminar estilos atribucionales inapropiados que expliquen los resultados de las acciones en términos de factores externos. Los mensajes que envíen a sus hijos adolescentes deben destacar la utilización del sentido común y la reflexión.

Los adolescentes que se sienten aceptados por los padres y son capaces de hablarles de sus problemas y preocupaciones y negociar cambios en roles y normas, atraviesan la etapa de la adolescencia sin gran dificultad. Muchos problemas derivan de la escasa capacidad que a veces tienen los padres y adolescentes para comunicar sus sentimientos y necesidades en orden a encontrar soluciones aceptables para ambos; por ello resulta necesario fomentar un estilo de paternidad constructivo desde el que la solución de los problemas implique la negociación con todos los miembros de la familia. Además, los padres necesitan estar preparados para modificar sus expectativas y negociar cambios en las normas familiares cuando ya no son adecuadas.

Finalmente los mensajes implícitos sobre comportamientos frecuentes en la adolescencia como la bebida, las drogas o el sexo son también importantes. Los padres deben tomar la iniciativa para establecer un diálogo con los hijos, ya que algunos jóvenes informan que ellos no preguntarían si tuviesen cuestiones que plantear sobre estos temas. Además, es poco probable que los adolescentes respeten a los padres que no son buenos modelos en este sentido.

A la luz de todo lo expuesto hasta ahora, a continuación recogemos algunas recomendaciones que pueden servir para orientar la actuación educativa de los adolescentes en el seno de la familia siguiendo las aportaciones de Miranda et al. (2001) y Parra y Oliva (2004):

- a) Conocer las características de la adolescencia, desterrando mitos y prejuicios e informarse sobre las necesidades, cambios y riesgos que realmente cabe esperar en los hijos en esta etapa.
- b) Mostrar afecto, apoyo y unas pautas de comunicación saludables: lo que supone, entre otras cosas, lograr espacios de tiempo compartido, realizar actividades placenteras juntos, hablar abierta y respetuosamente de las cuestiones que inquietan, estar al lado del adolescente y brindarle soporte emocional para resolver sus dificultades.
- c) Interesarse y estar informados de las actividades, relaciones, intereses e inquietudes de los hijos. Si se comparten actividades con los hijos se construirá una base sólida de experiencias positivas que permanecerán en la memoria del adolescente cuando surjan situaciones difíciles.
- d) Ofrecer opciones manteniendo un grado de control moderado: es decir, intentar equilibrar la necesidad de límites y de autonomía, de manera que ese equilibrio permita la expe-

- riencia de aprender a partir del error y que, al mismo tiempo, proteja de riesgos graves.
- e) Establecer límites claros, razonados y justificados de acuerdo con expectativas realistas y ajustadas a las características del adolescente, y velar por que sean respetados con una actitud firme en lo esencial y flexible en lo secundario.
  - f) Despersonalizar los problemas y partir de la premisa de que el adolescente actúa con buena intención, y tratar de llegar conjuntamente a solucionarlos.
  - g) Afrontar y resolver los conflictos constructivamente sin evitarlos ni zanjarlos con determinaciones autoritarias ni permisivas, sino a través de la negociación, el consenso y el compromiso.
  - h) Estimular la expresión de sentimientos. La comunicación saludable exige la posibilidad de exteriorizar las emociones en un marco de confianza. Los padres desempeñan un papel de primer orden actuando como modelos de autocontrol emocional para sus hijos; en la medida en que ellos mismos reconozcan, acepten y exterioricen sus propios sentimientos de forma adecuada ayudarán a sus hijos a manejar las dificultades de su adolescencia.

En definitiva, las recomendaciones educativas más importantes que se pueden ofrecer a los padres de adolescentes a partir de los resultados de las investigaciones actuales se resumen en orientarles hacia un mejor conocimiento de las características evolutivas de la adolescencia y hacia el ejercicio de un estilo de socialización democrático.

## CONCLUSIONES

La adolescencia es una etapa de cambios en la que la renegociación de las relaciones entre los adolescentes y sus padres es una importante tarea del desarrollo familiar. Es bastante probable que en el proceso de establecimiento de nuevas relaciones basadas en una mayor igualdad y respeto mutuo se ocasionen problemas a corto plazo que tengan que solucionarse con grandes dosis de paciencia tanto por parte de los padres como de los adolescentes. La recompensa merece la pena porque, si se maneja adecuadamente este período de transición, las relaciones entre padres e hijos no sólo serán más satisfactorias sino que perdurarán indefinidamente.

Como vienen demostrando las investigaciones desde los años setenta, la concepción de la adolescencia como período de anormalidad psicológica, pseudopatología y grave alteración emocional es un mito en tanto que sólo es aplicable a un porcentaje muy bajo de adolescentes. No obstante, este prejuicio que sobredimensiona el conflicto sigue vigente en muchos profesionales de la salud mental y de la educación, así como en los padres y la sociedad en general. El peligro que conlleva mantener esta idea es el de normalizar lo patológico y "patologizar" lo normal: si lo normal es que el adolescente esté sumido en un conflicto personal y familiar, es posible que eventuales problemas serios no sean reconocidos y tratados convenientemente, y que, paradójicamente, el funcionamiento de los adolescentes y familias sin conflictos pueda ser considerado como disfuncional o anormal (Pérez-Blasco, 1997).

Como en cualquier transición del desarrollo, en la adolescencia y en la familia con adolescentes surge la confusión ante una situación vital que se ha alterado profundamente y que exige ajustar el comportamiento a las nuevas demandas. Pero también, como en cualquier transición, enfrentarse a la encrucijada del cambio supone tanto un riesgo de derivar la trayectoria personal hacia un estilo de vida poco saludable como la oportunidad de madurar y elegir entre las

alternativas posibles aquellas opciones que van a encauzar el desarrollo hacia la salud y el bienestar en un sentido amplio.

Evidentemente, estamos ante un fenómeno complejo. El bienestar de los adolescentes trasciende las barreras de la familia y sólo puede comprenderse desde coordenadas más amplias sociales, culturales y económicas.

Hay un número sorprendente de jóvenes que están aburridos, desmotivados y pesimistas sobre su futuro. De hecho, adolescentes de clase media que parecían tenerlo todo para sentirse bien informaron en un reciente estudio que se sentían aburridos en un 27% de momentos de la vida diaria. Sorprendentemente los estudiantes brillantes informaron tasas de aburrimiento similares a las de estudiantes que estaban implicados en actividades delictivas. Como ha subrayado Larson (2000) "Muchos hacen su trabajo escolar, obedecen a sus padres, se relacionan con sus amigos, pero no están implicados en un proyecto de futuro que les estimule... Ellos expresaron una sensación de estar atrapados en el presente, esperando que alguien les demuestre que la vida merece la pena vivirla." (pág.120).

Tal vez el reto actual reside, por una parte, en ajustar las ideas sobre la adolescencia a la realidad y, por otra, en favorecer el arraigo de una perspectiva de actuación multidisciplinar con los adolescentes y sus familias que, de acuerdo con el nuevo enfoque de las ciencias sociales, que en el ámbito de la salud mental ha recibido el nombre de Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 1998), que no se circunscriba a lo patológico y a buscar remedio cuando los problemas ya se han presentado, sino que se oriente a comprender y facilitar las fortalezas, virtudes y recursos humanos con la intención, no ya de poner remedio a lo disfuncional, sino de potenciar el bienestar y el desarrollo humano óptimo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allison, B.N. & Schultz, J.B. (2004). "Parent-adolescent conflict in early adolescence". *Adolescence*, 39: 101-119.

Baumrind, D. (1968). "Authoritarian vs. authoritative parental control". *Adolescence*, 3: 255-272.

Conger, R.D. y Ge, X. (1999). "Conflict and cohesion in parent-adolescent relations: changes in emotional expression from early to mid adolescence". En M.B.G. Cox (Ed.). *Conflict and cohesion in families: causes and consequences* (pp. 185-206). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Darling, N. y Steinberg, L. (1993). "Parenting Style as Context: An integrative Model". *Psychological Bulletin*, 113 (3): 487-496.

Elzo, J. (2000). *El silencio de los adolescentes*. Madrid: Vivir mejor.

Erikson, E. (1968). *Childhood and Society*. New York: Norton.

González, A.R.; Holbein, M.F.D. & Quilter, S. (2002). "High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles". *Contemporary Educational Psychology*, 27: 450-470.

Jackobson, K.C. y Crockett, L.J. (2000). "Parental monitoring and adolescent adjustment: An ecological perspective". *Journal of Research on Adolescence*, 10 (1): 65-97.

Kelly, K.J.; Comello, M.L.G. & Hunn, L.C.P. (2004). "Parent-child communication, perceived sanctions against drug use, and youth drug involvement". *Adolescence*, 39: 775-787.

Larson, R.W. (2000). "Toward a psychology of positive youth development". *American Psychologist*, 55: 170-183.

Laursen, B. y Collins, W.A. (1994). "Interpersonal conflict during adolescence". *Psychological Bulletin*, 115 (2): 197-209.

Linver, M.S. y Silverberg, S.B. (1997). "Maternal predictors of early adolescent achievement-related outcomes: Adolescent gender as moderator". *Journal of Early Adolescence*, 17: 294-318.

Maccoby, E.E. y Martin, J. (1983). "Socialization in The Context of the family Parent-child interactions". En E.M Hetherington & Mussen, P.H. (Ed.). *Handbook of child Psychology: Vol. 4, Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). Nueva York: Wiley.

Megias, E.; Elzo, J.; Rodríguez, E.; Navarro, J.; Megias, I. y Menéndez, S. (2002). *Hijos y padres: Comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.

Miranda, A. (2004). "Estilos educativos en la familia: su influencia en el desarrollo sociopersonal". *II Congreso La familia en la sociedad del siglo XXI. Libro de ponencias* (pp.369-380). Madrid: FAD.

Miranda, A.; Amado, L. y Jarque, S. (2001). *Trastornos por déficit de atención con hiperactividad. Una guía práctica*. Málaga: Aljibe.

Miranda, A.; Millán, M.; González, R. y Pons, G. (1996). "Los hijos del divorcio". *Sociedad Valenciana de Pediatría*, 1: 69-74.

Motrico, E.; Fuentes, M.J. y Bernabé, R. (2001). "Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia". *Anales de Psicología*, 17 (1): 1-13.

Musitu, G.; Moliner, M.; García, F.; Molpeceres, M.A.; Lila, M.S. y Benedito, M.A. (1994). "Estilos de socialización parental y percepción del adolescente: Exploración de sus relaciones en una muestra polaca". En G. Musitu (Dir.): *Intervención comunitaria*. (Pp. 143-156). Valencia: Cristobal Serrano Villalba.

Noller, P. (1994). "Relationships with parents in adolescence: Process and outcome". En R. Montemayor (Ed.): *Personal relationships during adolescence*. (pp. 37-77) California: Sage Publications.

Noller, P. y Bagi, S. (1985). "Parent-adolescent communication". *Journal of Adolescence*, 8: 125-144.

Noller, P. y Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. Londres: Routledge.

Oliva, A. y Parra, A. (2004). "Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia". En E. Arranz (Ed.). *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96- 123). Madrid: Pearson Educación.

Oliva, A.; Parra, A. y Sánchez-Quejía, I. (2002). "Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia". *Apuntes de Psicología*, 20: 3-6.

Palacios, J.; Hidalgo, M.J. y Moreno, M.C. (1998). "Familia y vida cotidiana". En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.). *Familia y desarrollo humano*. (pp. 71-89) Madrid: Alianza.





# *La construcción social de la adolescencia. El adolescente como operador simbólico*

Manuel Delgado Ruiz

## EL ADOLESCENTE COMO LÍMITE

Para un antropólogo, el concepto de límite está asociado, sobre todo y dentro del aparato categorial que le es propio, a la protocolización de los cambios de estatus social y, por extensión, a los estados de ambigüedad estructural en el seno de una determinada sociedad. En *Les rites de passage*, publicado originalmente en 1909, Arnold Van Gennep describió en términos topológicos la distribución de las funciones y roles sociales: una especie de casa con distintas habitaciones, el tránsito entre las cuales se lleva a cabo por medio de distintas formas de umbral o pasillo<sup>1</sup>. A la circulación protocolizada por esos espacios intermedios entre las habitaciones de esta "casa social" o a la acción de abrir puertas y traspasar lindares Van Gennep las llamó ritos de paso, procesos ceremoniales que permiten y señalan el paso de un *status* social a otro, mecanismos formales que sirven para indicar y establecer transiciones entre estados diferenciados, entendiendo por estados ubicaciones más o menos estables y recurrentes, culturalmente reconocidas, en el marco de una determinada estructura social, entendida ésta como ordenación de posiciones o estatus y, a su vez, institucionalización o como mínimo reproducción de grupos y relaciones<sup>2</sup>. El rito de paso es una práctica social de transformación o cambio que garantiza la integración del individuo en un lugar determinado previsto para él. Al individuo se le asignan así lugares preestablecidos, puntos en las redes sociales, definiciones, identidades, al mismo tiempo que se le indican límites que no es posible ni legítimo superar. El rito de paso establece el cambio de *status* legal, profesional, familiar, una modificación en la madurez personal reconocida al neófito, o a circunstancias ambientales, físicas, mentales, emocionales, etc. Su esquema podría también ser aplicable, no sólo al tránsito entre nichos de la estructura social, sino también el que se localiza entre compartimientos mayores de orden cósmico, como el que separa lo sagrado de lo profano, lo natural de lo sobrenatural, lo visible de lo invisible, etc.

Según la teoría de los ritos de paso, los tránsitos entre apartados de la estructura social o del universo presentan una secuencialización en tres fases claramente distinguibles: una inicial, llamada *preliminar* o de *separación*, que se corresponde con el *status* que el neófito se dispone a abandonar; una etapa intermedia, que es aquella en que se produce la metamorfosis del iniciado y que Van Gennep denominada *liminar* o de *margen*, y un último movimiento, en que el pasajero se reincorpora a su nueva ubicación en la organización social: la fase *posliminar* o de *reintegración*. La primera y última de estas fases se corresponde con lugares estables de la estruc-

1. Van Gennep, A. (1984). *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus.

2. Cf. Molina, P. (1997). "Ritos de paso y sociedad: reproducción, diferenciación y legitimación social", en P. Molina y F. Checa (eds.). *La función social de los ritos. Rituales y simbolismos en el Mediterráneo*. Barcelona: Icaria, pp. 21-60.

tura social, funciones reconocidas, estatuaciones homologadas culturalmente como pertinentes y más bien fijas. En cambio, la fase liminar —de *limen*, umbral— implica una situación extraña, definida precisamente por la naturaleza alterada e indefinida de sus condiciones de existencia. Se trata de una nihilización, un aniquilamiento, una negativización de aquello dado en el organigrama de lo social.

Quien más ha profundizado en el papel fundamental de las fases liminares en los ritos de paso ha sido Victor Turner. En sus trabajos sobre los ndembu de la actual Zambia, Turner sostuvo que, si el modelo básico de sociedad es el de una «estructura de posiciones», el periodo marginal o liminal de los pasajes se conducía a la manera de una *situación interestructural*. Una analogía adecuada para describir esa situación, en la que se reconocería el ascendente de la figura durkheimniana de la *efervescencia social*, sería la del «agua hirviendo». Durante la situación liminal «el estado del sujeto del rito —o *pasajero*— es ambiguo, puesto que se le sorprende atravesando por un espacio en el que encuentra muy pocos o ningún atributo, tanto del estado pasado como del venidero». Ya no es lo que era, pero todavía no es lo que será.

Quiénes están en ese umbral, «no son ni una cosa, ni la otra; o tal vez son ambas al mismo tiempo; o quizás no están aquí ni allí; o incluso no están en ningún sitio —en el sentido de las topografías culturales reconocidas—, y están, en último término, entre y en mitad de todos los puntos reconocibles del espacio-tiempo de la clasificación estructural»<sup>3</sup>. En cierto modo, la liminalidad ritual implica una especie de *anomia inducida* en los neófitos, que son colocados en una situación que podríamos denominar de *libertad provisional*, desvinculados de toda obligación social, forzados a desobedecer las normas establecidas, puesto que han sido momentáneamente desocializados. Eso mismo podría aplicarse a otras situaciones no específicamente rituales que Victor Turner distingue de las liminales designándolas como *liminoides*, a cargo de personajes moralmente ambivalentes, con un acomodo social débil o que se rebelan o cuestionan axiomas culturales básicos, a los que podemos contemplar protagonizando «actividades marginales, fragmentarias, al margen de los procesos económicos y políticos centrales»<sup>4</sup>.

El ser transicional en los ritos de paso es «estructuralmente invisible». Se ve forzado a devenir momentáneamente un personaje no clasificado, indefinido, ambiguo. Se le asocia con frecuencia a la muerte, pero también al no-nacido aún, al parto o a la gestación. Muchas veces es un andrógino, ni hombre ni mujer. Su estado es el de la paradoja, el de alguien al que se ha alejado de los estados culturales claramente definidos. Esto es así puesto que las personas que transitan —las «gentes del umbral», como las llama Turner— eluden o se escapan del sistema de clasificación que distribuye las posiciones en el seno de la estructura social. Otra característica es que el transeúnte ritual *no tiene nada*, ni estatuto, ni propiedad, ni signos, ni rango que lo distinga de quienes comparten su situación. Si el tránsito ritual lo protagoniza un grupo, de él puede afirmarse que es una comunidad indiferenciada —y no una estructura jerárquicamente organizada—, definida por la igualdad, el anonimato, la ausencia de propiedad, la reducción de todos a idénticos niveles de *status*, la minimización de las distinciones de sexo, la humildad, la suspensión de derechos y obligaciones de parentesco —puesto que «todos somos hermanos»—, la sencillez, a veces la locura sagrada.

Turner explicita la naturaleza nihilizante de la fase de margen en los tránsitos rituales: «Lo liminal puede ser considerado como el No frente a todos los asertos positivos, pero también al mismo

3. Turner, V. (1981). *La selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI, p. 108.

4. Turner, V. (1985). *On the Edge of the Bush*. Tucson: The University of Arizona Press, p. 117. Sobre las situaciones y personajes liminoides, cf. también, del mismo Turner (1982). «Liminal to Liminoid, in Play, Flow, and Ritual», en *From Ritual to Theatre*. Nueva York: PAJ Publications, pp. 20-60.

tiempo como la fuente de todos ellos, y, aún más que eso, como el reino de la posibilidad pura, de la que surge toda posible configuración, idea y relación»<sup>5</sup>. En otro lugar: «La situación liminal rompe la fuerza de la costumbre y abre paso a la especulación... La situación liminal es el ámbito de las hipótesis primitivas, el ámbito en que se abre la posibilidad de hacer juegos malabares con los factores de la existencia»<sup>6</sup>. Por último, las fases liminales y los cuadros liminoides en general funcionan a la manera de «una especie de término medio social, o algo semejante al punto muerto en una caja de cambios, desde el que se puede marchar en diferentes direcciones y a distintas velocidades tras efectuar una serie de movimientos»<sup>7</sup>.

De hecho, bien podríamos decir, en general, que esa nihilización de lo social sirve para que una comunidad se coloque ante las conclusiones inherentes a su propia condición orgánica, como si se quisiese recordar que, en tanto que ser vivo, *es polvo y en polvo habrá de convertirse*. Los ritos de paso hacen así una pedagogía de ese principio que hace de cada ser social una tabula rasa, una pizarra en blanco, arcilla cuya forma ha de ser moldeada por la sociedad.

De hecho, del neófito o pasajero podría afirmarse que se reconoce como *nada* o como *nadie*, a la manera como decimos «no somos nadie» o «no somos nada» justamente para recordarnos nuestra finitud y nuestra extrema vulnerabilidad. Premisa fundamental para que aquél que ha sido conducido a la condición de nada o nadie pueda llegar a ser *algo* o *alguien*, no importa qué cosa, puesto que el tránsito ritual no se produce tanto entre ser una cosa y ser luego otra, sino para hacer una auténtica pedagogía de que para «ser algo o alguien» es preciso haber sido ubicado antes en una auténtica «nada social». La ritualización del cambio de *status* se produce a través de un limbo carente de *status*, en un proceso en el que los opuestos son parte integrante los unos de los otros y son mutuamente indispensables.

La condición ambigua de aquellos que se encuentran en una situación liminar, las dificultades de clasificarlos con claridad —dado que *no son nada*, pura posibilidad, seres a medio camino entre lugares sociales—, es lo que hace que se les perciba con mucha frecuencia como fuentes de inquietud y de peligro. Una vez más, se cumple la ley general según la cual lo que está mal o poco clasificado es, por definición, contaminante, de manera que existe una relación directa en todas las sociedades entre irregularidades taxonómicas y percepción social de riesgo. Entonces, resulta previsible que al pasajero ritual se le apliquen todos aquellos mecanismos sociales que protegen a una comunidad estructurada contra la contradicción, puesto que encarna a un personaje conceptual cuya característica principal es su fronteridad, es decir su naturaleza de lo que Alfred Shutz había denominado en tanto que ser-frontera: un límite de carne y hueso.

Al adolescente de las sociedades occidentales modernas le corresponde plenamente ese estatus de liminaridad que reconocería en él una situación interestructural análoga a la del transeúnte en los ritos de paso. De hecho, la adolescencia ya se inventa en Occidente, a partir de los trabajos de Hall a principios del siglo XX, como una especie de hiperrito de paso, cuyo rasgo singular sería su extraordinaria dilatación en el tiempo, puesto que su fase de tránsito se prolongaría a lo largo de varios años de la vida del ser humano. El adolescente vendría a funcionar, para los dispositivos sociales de enunciación, como un pasajero o transeúnte ritual cuyo viaje simbólico abarcaría toda una fase biográfica, la característica de la cual —como corresponde al extenso momento biográfico de umbral en que es ubicado— sería la inestabilidad y la impredecibilidad propias de quienes, en efecto, como hemos visto, no son ni una cosa ni la otra, en este

5. *Ibidem*, p. 107.

6. Turner. *La selva de los símbolos*, p. 118.

7. Turner. *El proceso ritual*, p. 205.

caso ni niños ni adultos. De ahí que el adolescente sea visto como un ser turbulento, atrapado en indefiniciones que le definen, viviendo una crónica situación de vulnerabilidad ante todo tipo de fuerzas que lo zarandean en todas direcciones, una entidad social al mismo tiempo en peligro y, por ello mismo, peligrosa.

El fin de la infancia y el inicio de la pubertad ha sido y es en multitud de comunidades humanas motivo para la ejecución de rituales en que tal cambio se convierte en objeto de la atención y la sanción colectivas, rituales que son a la vez modalidades de acción social en las que la colectividad constela su poder y expresiones de la ideología cultural en las que se dan a conocer y obedecer los principios axiomáticos generales del grupo y particulares de la nueva situación del neófito. Por descontado que ese cambio no remite sólo a un determinado momento del proceso de maduración fisiológica, sino a un valor esencialmente social, que puede señalar la conclusión del período infantil coincidiendo con un acontecimiento corporal —la primera menstruación o la primera polución de semen, por ejemplo— asociable a la capacidad fértil o con una idea de madurez que varía según las sociedades. En cualquier caso, lo que este tipo de protocolos indica es que se considera al individuo capaz para incorporarse al grupo de los adultos y competente para relajar su dependencia con respecto a la familia de orientación a la espera de que funde su propia familia de procreación.

En este sentido, la adolescencia es una construcción social, mucho más que una etapa fisiológica real, y la prueba de ello es que no en todas las sociedades podemos encontrar un equivalente preciso de nuestra idea de "pubertad", como en el caso de la Roma clásica, pongamos por caso, en que la división "infancia-juventud-senectud" no incorporaba la especificación de algo parecido a una "edad adolescente". Por descontado que la idea de que esa fase de maduración que en nuestras sociedades asociamos al término *adolescencia* ha sido en todos y sitios y siempre por fuerza tumultuosa y conflictiva ha sido desactivada desde hace décadas por la comparación intercultural, siendo los célebres trabajos de Margaret Mead sobre la juventud en Samoa pioneros en esa tarea de descalificar la "naturalidad" de las alteraciones conductuales atribuidas a quienes se encuentran abandonando la infancia<sup>8</sup>. En otras palabras, con respecto a la pretensión de que la adolescencia es un fenómeno eterno y universal, todas las evidencias etnográficas e históricas le darían la razón a Félix Guattari cuando recordaba que "la adolescencia es algo que pasa en la cabeza de los adultos", es decir que es un constructo social cuya función es someter a los jóvenes que se han de incorporar a la edad adulta a una situación en buena medida esquizoide, en la que tendrán que pasarse el tiempo aprendiendo a desobedecer obedeciendo o a obedecer desobedeciendo. En efecto, el adolescente es víctima de un bombardeo constante de lo que Gregory Bateson llamaba *double bind*, ese principio de conducta socialmente inducido consistente en instrucciones paradójicas u órdenes de espontaneidad exigida, mandatos imposibles de cumplir puesto que consisten en obligar a alguien —los púberes en este caso— a desviarse de la norma, lo que hace de cualquier desacato un acto de sumisión.

Cabría hacer notar cómo es en el propio lenguaje donde encontramos el reconocimiento de esa condición interestructural de un personaje conceptual —el adolescente— al que se coloca de manera deliberada en una situación de dislocación permanente. El adolescente es, en efecto, alguien que está *adolesciendo*, es decir creciendo, como suele decirse "haciéndose hombre o mujer", desplazándose entre puntos, pero sin derecho a sitio fijo, como desanclado y a la deriva. El uso de un participio activo o de presente para designar al joven que es sorprendido navegando con dificultades entre playas estructurales, si se nos permite la imagen, explícita hasta qué punto se reconoce que es la inestabilidad y la oscilación vitales lo que singulariza la expe-

8. Mead, M. (1988). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós.

riencia social de la adolescencia, vivida por sujetos a los que se obliga a sentirse y a ser sentidos como constantemente en tránsito, moviéndose entre estados, sin derecho al reposo. Como suele decirse, el adolescente *se está haciendo* hombre o mujer y de ahí que todo lo que a él o a ella se refiere —sus obligaciones y sus privilegios— es contradictorio, lo que le convierte en reservorio poco menos que institucionalizado de todo tipo de ansiedades que le convierten en un «rebelde sin causa» forzado.

Se habla, así pues, de alguien que se haya permanentemente *en umbral*, en suspenso, manteniendo una relación permanentemente ambigua con las mediaciones sociales y las instituciones en que se halla, no obstante, sumergido. Esa condición clasificatoriamente anormal del o de la adolescente haría de él o de ella ejemplos de lo que Mary Douglas había analizado en su clásico *Pureza y peligro*, sobre la relación entre las irregularidades taxonómicas y la percepción social de los riesgos morales, así como las diluciones consecuentes a propósito de la contaminación y la impureza<sup>9</sup>. Más allá, al o a la adolescente podría aplicársele también mucho de lo que, alrededor de las tesis de Douglas, Dan Sperber había conceptualizado sobre los animales monstruosos, híbridos y perfectos<sup>10</sup>. Lo que éstos resultan ser para el esquema clasificatorio zoológico no sería muy distinto de lo que la representación conceptual del adolescente supondría para el organigrama social de las edades. El desorden que el adolescente encarna parecería entonces al servicio de una representación normativa ideal de la sociedad de la que, en el fondo, él o ella resultarían ser los garantes últimos.

## IDENTIDADES APARENTES

Esa naturaleza limoidal asignada socialmente a los adolescentes es la que explica tanto las funciones que éstos asumen como el tipo de representaciones que suscitan en los imaginarios sociales vigentes.

Precisamente era esa idea de interestructuralidad aplicada a los adolescentes lo que se le antojaba revelador a los primeros teóricos del lugar de los jóvenes en las sociedades urbano-industriales. Frank M. Thrasher designó en 1927, desde la Escuela de Chicago, *sociedades intersticiales* a las pandillas juveniles que proliferaban en las grandes ciudades norteamericanas<sup>11</sup>. La noción de intersticialidad remite desde entonces a lo que sucede en las zonas al mismo tiempo topográficas, económicas, sociales y morales que se abren al fracturarse la organización social, fisuras en el tejido social que son inmediatamente ocupadas por todo tipo de náufragos, por así decirlo, que buscan protección de la intemperie estructural a que la vida urbana les condena. Desde entonces, las culturas menores que podían registrarse subdividiendo el nuevo universo adolescente —el nivel de autonomía del cual no ha dejado desde entonces de aumentar— ha sido una y otra vez objeto de conocimiento por parte de la sociología y la antropología urbanas, sobre todo para poner de manifiesto cómo estas agrupaciones expresaban en términos morales y resolvían en el plano simbólico tránsitos entre esferas incompatibles o contradictorias de la sociedad global en que se insertan, como, por ejemplo, obligaciones laborales o escolares/ocio, trabajo/paro, aspiraciones sociales/recursos reales, familia/inestabilidad emocional, etc.

9. Douglas, M. (1992). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

10. Sperber, D. (1975). "Pourquoi les animaux parfaits, les hybrides et les monstres sont-ils bons à penser symboliquement?" *L'homme*, XV/2 (abril-junio 1975), pp. 5-34.

11. Cf. Thrasher, F. (1967). *The Gang. A Study of 1313 Gangs of Chicago*. Chicago: Chicago University Press (edición resumida del original de 1927).

Este tipo de culturas o cuasiculturas adolescentes de nuevo cuño no se limitaba a reproducir los esquemas organizativos ni las funciones iniciáticas o de socialización de los grupos de edad registrados en otras sociedades o épocas.

Se trataba más bien de auténticas nuevas formas de etnicidad, ya no basadas como hasta ahora en vínculos religiosos, idiomáticos, territoriales o histórico-tradicionales, sino mucho más en parámetros estéticos y escenográficos compartidos, en redes comunicacionales en común y en la apropiación del tiempo y del espacio por medio de un conjunto de estrategias de ritualización permanente o eventualmente activadas<sup>12</sup>. Cada una de estas formas de ser codificadas se corresponde entonces con una *sociedad*, es cierto, pero con una sociedad en que la colectividad humana que las constituye ya ha renunciado a otra forma de legitimización, arbitraje e integración que no sea —fuera de algún que otro ingrediente ideológico difuminado— la exhibición pública de elementos puramente estilísticos: vestimenta, dialecto, alteraciones corporales, peinado, gestualidad, formas de entretenimiento, pautas alimentarias, gustos... He aquí un caso en que sería del todo pertinente hablar de auténticas *asociaciones de consumidores*, en la medida en que los individuos que asumen tales formas de hacer pretenderían fundar su vínculo a partir no de sus condiciones reales de existencia, ni de sus intereses prácticos, sino de inclinaciones personales que sólo pueden verse satisfechas *en y a través de* el mercado.

Lo que asegura en estos casos la solidaridad entre los miembros de esta sociedad anómica y liminar, lo que regula sus interacciones externas e internas son unas puestas en escena, el marco predilecto de las cuales es el espacio público que colonizan, ya sea apropiándose de alguno de sus lugares, ya sea creando sus propios itinerarios en red para atravesarlo. En una palabra, estamos ante grupos humanos integrados, el criterio de reconocimiento intersubjetivo de los cuales no se funda en un concierto entre consciencias, sino entre experiencias, y en el seno de los que la codificación de las apariencias parece jugar un papel central. *Cultura* en este caso se utilizaría no tanto para hacer referencia a una manera coherente de *vivir*, como para designar una forma no menos coherente de *parecer*.

Las microculturas adolescentes serían de este modo un lugar de privilegio donde comprobar cómo el sistema de consumo puede acudir a salvar la condición intersticial de los adolescentes y redimir en el plano simbólico las incertidumbres, en la medida en que se conforman en proveedor casi ilimitado de significados e identidades. Inmersos en una lógica racional cuyos efectos serían eminentemente simbólicos, los objetos de consumo devienen para los jóvenes en fuentes repertoriales para la construcción social de la identidad, la puesta en escena del *self*, el *atrezzo* básico con que construir el personaje de que cada cual se inviste en sus interacciones. He ahí, entre las conductas esperadas y esperables de los adolescentes, la ratificación de las tesis —Pierre Bourdieu, Mary Douglas, Baron Isherwood, David Miller, Arjun Appadurai...— según las cuales el bien de consumo propiciaría una coherencia hecha de unidades de gusto, a partir de la cual se pueden distribuir y autoaplicar identificaciones<sup>13</sup>. Y es que es bien cierto —y no sólo entre los adolescentes, pero sí que en ellos de manera en particular elocuente— que hoy la racionalidad de las relaciones sociales se organiza a partir de mecanismos de distinción simbó-

12. A estas últimas les corresponderían, como ejemplos, los movimientos de fans, las adscripciones políticas o civiles y las asociaciones basadas en aficiones deportivas.

13. Cf. Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus; Appadurai, A. (ed.) (1991). *La lógica social de las cosas*. México DF: Grijalbo; Miller, D. (1987). *Material Culture and Mass Consumption*. Oxford: Basil Blackwell; Douglas, M. e Isherwood, B. (1990). *El mundo de los bienes*. México DF: Grijalbo-CNCA y Douglas, M. (1998). *Estilos de pensar*. Barcelona: Gedisa. Una valiosa aplicación empírica de este tipo de enfoques, en particular los deudores de las tesis de Bourdieu, lo tenemos en Martínez Sanmartí, R. y Pérez Sola, J.D. (1997). *El gust juvenil en joc. Distribució social del gust específicament juvenil entre els estudiants de secundària de Terrassa*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

lica, entre los cuales la posesión de bienes de consumo ocupa un lugar prominente. Necesidad dramática, imperativo absoluto de estar ante todo “presentable”, puesta en código de la superficialidad que ejecuta el axioma “ser es ser percibido”.

El consumo juega, en efecto —y en general, para todos los segmentos sociales—, un papel estratégico en orden a establecer nuevas formas de ritualización o, lo que es igual, de vínculos comunicacionales susceptibles de organizar significativamente la experiencia del mundo, de manera que los individuos autodiseñan sus identidades no a partir de esencias culturales, a la manera de las viejas etnicidades, sino a partir de lo que compran para satisfacer deseos y necesidades que están directamente al servicio de tareas de inclusión y aceptación sociales. Doble lógica del consumo, por tanto: lógica de comunicación, vinculada inseparablemente al valor signo que presentan los objetos y que adoptan del código en que se inscriben, y lógica de la diferenciación, que también aparece asociada al valor signo y que implica valores fundamentales asociados al status jerárquico<sup>14</sup>. Esto quiere decir que la ostentación de consumo sirve a estratagemas mediante las cuales grupos sociales liminales —los adolescentes en este caso— buscan y encuentran un lugar en el seno de la estructura social, como resultado de que, como ha venido haciendo notar Jean Baudrillard, la coherencia estructural del sistema de los objetos se ha convertido en la fuente fundamental para toda clasificación y para toda categorización, proveedora privilegiada que es de plausibilidades y congruencias.

La vocación de quienes se adhieren a una de estas culturas juveniles es, sobre todo, la de *ser distinguidos* en aquel espacio público que adoptan como propio por medio de un uso intensivo y vehemente<sup>15</sup>. Expulsados o todavía no admitidos en las instituciones primarias, insatisfechos en su no-papel, flotando en zonas estructuralmente de nadie, encuentran en el espacio público el paradigma mismo de su situación de incertidumbre, de su liminalidad. En unas calles en que todo el mundo es nadie en concreto o cualquiera en general, ensayan sus primeros éxitos contra la ambigüedad estructural que les afecta. Ya que no han podido encontrar aún su lugar en el sistema de parentesco, ni en el campo profesional; en la medida en que no han dado tampoco con una organización solvente de la realidad en unas grandes ideas políticas o religiosas cada vez más desprestigiadas; en tanto que esperan ser admitidos en el futuro que paradójicamente ellos vienen a representar, y en tanto el lugar que han dejado en la infancia es ya irre recuperable, procuran ser en los espacios abiertos de la vida urbana lo que la vida social todavía no les deja ser: *alguien*. La parafernalia estética a que con frecuencia se abandonan les permite operar una segregación perceptual, crear un diferencial semántico sobre un plano de fondo que no es monocromo ni homogéneo, sino, al contrario, hiperdiverso, heterotópico, impredecible. En un dominio de la alteridad generalizada, aspiran a ser identificados, localizados, detectados con claridad. Sobre un escenario caótico, ellos consiguen suscitar un foco de organicidad, una colonia, un poco de territorio —por nómada que sea—, una posibilidad de reconocimiento mutuo en un *maremagnum* todo él hecho de desconocidos indistinguibles.

Es esto lo que justifica la búsqueda de elementos conductuales, vestimentarios, corporales, protocolarios, estilísticos, lingüísticos —“matrices comunicacionales”, como los ha llamado Martin Barbero<sup>16</sup>— que resultan deliberadamente nuevos, exóticos, futuristas, rupturistas, revolucionarios..., que aparentemente rompen con la tradición y los gustos mayoritarios. También perte-

14. Borràs, V. (1995). “La lògica del consum com a lògica de comunicació”. *Papers* [Barcelona], 47: 97-108.

15. Cf. Frandsen, J.N. (1997). “Séduction et résistance. La rue, les jeunes et le rock”. Larsen, S.E. y Petersen, A.N. *La rue, espace ouvert*. Odense: Odense University Press, pp. 197-219 y Rouleau-Berger, L. (1991). *La Ville intervale. Jeunes entre centre et banlieu*. Paris: Meridiens-Klincksieck.

16. Martin Barbero, J. (1997). “Mediaciones urbanas y nuevos escenarios de comunicación”. En Herrero, D. (ed.). *Ciudad y cultural. Memoria, identidad y comunicación*. Medellín: Universidad de Antioquia.



nece a este orden de cosas la localización de puntos arrebatados a la indiferencia, y por eso desbordando posibilidades y significados. El resultado es el sentimiento exhibido de superioridad en la presentación del yo, la arrogancia de quienes ostentan en público poseer lo que los demás viandantes no poseen: la suerte de *ser una sola cosa*. Por mucho que puedan integrar elementos de rebeldía en la retórica que explicitan, su tarea no es denunciar los mecanismos institucionalizados que pretenden hacer de las sociedades metropolitanas algo parecido a un organismo integrado. Al contrario, lo que vienen a hacer es poner de manifiesto la insuficiencia crónica de esos mecanismos de integración que pretenden hacer funcionar coherentemente la ciudad y procuran repararlos a través de modalidades experimentales —en apariencia alternativas— de incorporación a los espacios y las cadencias de la sociedad y la política<sup>17</sup>.

Estos ámbitos del orden social y político son, además, puestos a través suyo a prueba, sometidos a todo tipo de forzamientos y presiones. Son, así pues y por emplear imágenes tomadas del pensamiento de Deleuze y Guattari, dispositivos de agenciamiento, de estratificación y de sedimentación, es decir de tratamiento por parte de dispositivos molares que tratan de aprisionar los materiales caóticos, fijar territorialmente todas las intensidades, moldear todas y cada una de las singularidades y someterlas a un mismo código de redundancias y recurrencias<sup>18</sup>. Se trata pues, de la consecuencia de una lógica de codificación, captación de materiales del *plano de consistencia*, con el fin de espesarlos y compactarlos primero, y molarlos luego, era las agencias maquinicas. Ese proceso consistía, recordémoslo, en una selección de unidades moleculares extraídas de los flujos desordenados con el fin de imponerles un orden estadístico de formas —uniones y sucesiones— y, al tiempo, un plegamiento —en geología, paso del sedimento a la roca sedimentaria—, que consistiría en la estructuración estable, centrada, finalista, unificada, totalizada y funcional de los materiales sedimentados.

Se habla pues del ensayo, por parte de un orden social políticamente organizado, de nuevos códigos de significación y de nuevos diseños para el cambio. En definitiva se trata también de mecanismos de territorialización, es decir de creación, control y protección de territorios que han quedado al margen de la acción tanto de la instrumentalización económica como de las agendas políticas oficiales. Las sociedades de adolescentes actuarían de este modo a la manera de grupos zonificadores, colonizadores de territorios inhóspitos y asilvestrados de los contextos urbanos, marcados por la indefinición por lo que hace a valores y lenguajes, que aparecen abandonados —todo el tiempo o a ciertas horas— al caos autoorganizado en que consiste la actividad cotidiana en espacios públicos y que quedan parcial y provisionalmente a salvo de las energías discontinuas, inestables y dispersas que lo recorren<sup>19</sup>. Gente entonces de frontera entre lo urbano y lo político, entre lo estructurándose y lo estructurado, pioneros, exploradores o expedicionarios, levantadores de puentes entre espacios y territorios, entre lo inorgánico y lo orgánico de la ciudad, responsables de todo tipo de reajustes y reagrupamientos.

De todos los dispositivos prostéticos y escenográficos de que se valen estas modalidades de encuadramiento de los adolescentes —por alternativas que pudieran parecer— el objetivo último es la construcción y manipulación de una identidad puramente virtual que de hecho no es sólo que se pase el tiempo representándose a sí misma, sino que se reduce a su propia representación, reflejo del espejo narciso en que algunos jóvenes pasan el tiempo contemplándose.

17. Este argumento lo he desarrollado, tomando como referente la microcultura *hip-hop*, en Delgado, M. (1995). "Cultura y parodia". *Cuadernos de Realidades Sociales*, 45/46: 77-87.

18. Deleuze, G. y Guattari, F. (1982). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-textos.

19. La secuencia de apertura de la película *West Side Story* plasma bien esa tarea de zonificación y marcaje territorial, que no deja de constituir una impugnación del principio de libre accesibilidad que define el espacio público en tanto que tal.

Esta identidad fantasmática sólo es posible a través de una escenificación fuerte en los escenarios de la vida urbana, un papel dramático o rol que tanto las estructuras sociales solidificadas como la indiferencia mutua que reina en las calles les regatean. Triunfo final de un comunismo estético, que realiza sobre el escenario, a través del espectáculo de sí, lo que la realidad cotidiana no va a conceder jamás: la igualdad<sup>20</sup>. Por encima de que en ciertos casos asuman un tono contestatario y se invistan de signos de disidencia total, son apologías vivientes del orden, baluartes contra conflictos que ellos convierten en pantomima.

Ahora bien, de manera paradójica, el adolescente quiere ser reconocido no como lo que es, sino justamente como lo que ni es, ni ha sido, ni será probablemente nunca. Como ha señalado Bourdieu, refiriéndose a las estrategias basadas en el gusto exhibido, sus operaciones prácticas no son ni intencionales, ni utilitaristas, ni finalistas, ni siquiera racionales en el sentido weberiano, pero tampoco gratuitas. Son ante todo *interesadas*, en el sentido que denota su origen en *interesse*, que significa *formar parte*, participar, estar incluido, "entender que el juego merece ser jugado"<sup>21</sup>. O, más bien, como propone acto seguido Bourdieu, *ilusionadas*, de *illusio*, derivada de *ludus*, estar metido en el juego, tomárselo en serio, tener en la cabeza las estructuras del mundo en que se juega, fascinación por lo que no deja de ser más que una complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras del espacio social en que se está, y que, en este caso, es un mundo dentro del mundo, o mejor dicho un mundo cuya función es darle la espalda al mundo real de la sociedad, ocultarse de él, escabullirse de sus estreñimientos por la vía del disfraz. Identidad narcisa que responde a la voluntad radical de *ser contemplado*, sea como sea, incluso con asco, con odio, con inquietud o con miedo. Ansia irrefrenable de protagonismo en el único escenario que les es accesible, esfuerzo denodado por ser vistos, por ser advertidos, por ser si hace falta hasta temidos, entre la masa humana indiferenciada que les envuelve.

Las microculturas adolescentes que viven desde y para su imagen escénica y que tienen existencia identitaria sólo en las dramaturgias que protagonizan ocupan un lugar de privilegio en los imaginarios contemporáneos.

Los *mass media* hacen de ellos y de sus actividades materia prima para todo tipo de leyendas urbanas con pretensión de "objetividad" periodística. Situados en el centro mismo de los puntos de mira mediáticos y representacionales, los colectivos estéticos juveniles reciben de rebote su propia imagen, distorsión de lo que ya de hecho no era sino pura distorsión<sup>22</sup>. Esta espectacularización de las microculturas adolescentes desencadena reacciones bien significativas. La representación de lo que ya era una representación regresa a una colectividades que sólo tienen sentido a partir de un exhibicionismo permanentemente activado, agudizando los rasgos estético-identitarios de lo que no era más que pura teatralidad. Esto lo ha puesto de relieve Dick Hebdige<sup>23</sup>, cuando constataba cómo la escenografía de los jóvenes uniformados de las llamadas "tribus urbanas" y los vehículos de creación y recreación de los imaginarios sociales hege-

20. Sobre el papel de la música en los movimientos juveniles ha escrito Rosana Reguillo: "La música es el territorio en que las tensiones, el conflicto, la angustia que se deriva del complejo proceso de incorporación social, se aminoran y dan paso a las primeras experiencias solidarias." En Reguillo, R. (2000). "El lugar desde los márgenes. Músicas e identidades juveniles". *Nómadas*, 13: 45).

21. Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, p.142.

22. El cine ha sabido representar de manera inmejorable esa doble tarea de recoger y devolver al mismo tiempo una imagen estereotipada de los jóvenes, basada en las prótesis estéticas que adoptan para singularizarse y en las comunidades-espectáculo que organizan. Por ejemplo, *Salvaje* (1953), en el caso de los Ángeles del Infierno; *Alice's Restaurant* (1969), del movimiento hippy; *Quadrophenia* (1979), de los mods; *El día de la bestia* (1996), de los heavies; *Matrix* (1998), del mundo tecno; etc.

23. Hebdige, D. (1988). *Hiding in the Light. On Image and Things*. Londres: Routledge.

