



**El trabajo sobre la identidad
en estudiantes de bachillerato:
reflexividad, voces y marcos morales**

Joaquín Hernández González

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Identidad
y
voces

**El trabajo sobre la identidad
en estudiantes de bachillerato:
reflexividad, voces y marcos
morales**

El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales

Joaquín Hernández González



El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales
Joaquín Hernández González

Sylvia Ortega Salazar
Rectora

Aurora Elizondo Huerta
Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo
Secretario Administrativo

Adrián Castelán Cedillo
Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán
Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades UPN

Juan Manuel Delgado Reynoso
Director de Difusión y Extensión Universitaria

Coordinadores de área académica:

María Adelina Castañeda Salgado
*Política Educativa, Procesos Institucionales
y Gestión*

Alicia Gabriela Ávila Storer
Diversidad e Interculturalidad

Cuahtémoc Gerardo Pérez López
*Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias,
Humanidades y Artes*

Verónica Hoyos Aguilar
*Tecnologías de la Información
y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen
Teoría Pedagógica y Formación Docente

Diseño y formación: Rayo de Lourdes Guillén Castrillo

Revisión: Alma Velázquez

Diseño de portada: Jessica Coronado Zarco

1a. edición 2008

© Derechos reservados por el autor Joaquín Hernández González

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco Núm. 24,

Col. Héroes de Padierna, Tlalpan, C.P. 14200, México, D.F. www.upn.mx

ISBN 978-607-413-017-1

HQ796

H4.75

Hernández González, Joaquín

El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato :
reflexividad, voces y marcos morales / Joaquín Hernández
González. -- México : UPN, 2008. 296 p. --

ISBN 978-607-413-017-1

I. Adolescentes -- Conducta de vida. 2. Estudiantes de
Educación Media Superior. 3. Identidad (psicología) I. t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO 1.	
JUVENTUD Y FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD EN ESTUDIANTES	
DE BACHILLERATO	24
Hacia una concepción sociocultural de la juventud.....	25
Perspectivas disciplinarias sobre la juventud	28
Los estudiantes como actores sociales: la experiencia escolar	31
CAPÍTULO 2.	
ENFOQUES CONTEMPORÁNEOS SOBRE LA IDENTIDAD Y EL SELF	35
La identidad como distinción y representación (Giménez, Moscovici, Bourdieu)	36
Identidad y <i>self</i> -sí mismo (Schutz, Mead, Goffman)	38
Las formas de identidad comunitaria y societaria (Dubar)	41
Las formas de identidad narrativa y reflexiva (Ricoeur, Bruner, Giddens)	42
Las comunidades de práctica y la identidad (Lave, Wenger)	48
Identidad, dialogismo y mundos figurados(Bajtín, Holland).....	50
Identidad y marcos morales (Taylor, Ricoeur).....	55
La identidad como trabajo de auto-formación en distintas prácticas socioculturales.....	58
CAPÍTULO 3.	
EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	61
Construcción del objeto de estudio	61

Método.....	68
El contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Sur.....	72

CAPÍTULO 4.

VIDA JUVENIL, SOCIALIDAD E IDENTIDAD	75
La buena onda de ser estudiantes	76
Ambiente y diversidad juvenil: la explanada.....	78
Observar y participar con el otro género	84

CAPÍTULO 5.

ESTUDIO: APLICARSE Y DECIDIR POR SÍ MISMO.....	90
Está fácil pero hay que aplicarse.....	91
Hacer “investigaciones”	92
Mantener un promedio	94
Estudio y apropiación de discursos morales	97

CAPÍTULO 6.

LAS AFINIDADES ELECTIVAS: LA AMISTAD.....	108
No es lo mismo tener compañeros que amigos	110
Actividades realizadas con los compañeros.....	112
La comunicación con amigos y amigas del otro género	114
Los significados de la amistad	117
Socialidad, amistad y formación de la identidad.....	125

CAPÍTULO 7.

LAS ELECCIONES AFECTIVAS: EL NOVIAZGO Y VARIANTES.....	132
Atmósfera afectiva y horizontalidad en el trato	133
Contactos y encuentros.....	135
El acercamiento y el reconocimiento de las afinidades.....	148
Las relaciones afectivas: de chocolate, amigovios, frees, novios	153
Los significados del noviazgo: vínculos afectivos, elecciones afectivas y el cultivo de una relación	157
Las complicaciones en las relaciones	163

CAPÍTULO 8.

EL ENAMORAMIENTO Y EL EJERCICIO DE LA SEXUALIDAD	175
Amor romántico y sexualidad	176
Los significados fragmentarios de la sexualidad.....	178
Virginidad	185
La primera vez.....	191
Ellas toman la iniciativa para hacerse presentes	196
El disfrute de la sexualidad y cambios en la identidad.....	200
El aborto como responsabilidad moral.....	210
Amor y sexualidad: mundos figurados y marcos morales	215

CAPÍTULO 9.

EL MANEJO DE LOS RIESGOS, REFLEXIVIDAD Y MARCOS MORALES	220
Los riesgos de la sexualidad: uso de métodos anticonceptivos y embarazo.....	221
El consumo de alcohol y sus significados en la vida estudiantil	231
Los riesgos vinculados al consumo de alcohol	242
Los riesgos académicos y proyectos profesionales.....	248
Riesgos, reflexividad y marcos morales	256

CONCLUSIONES	262
---------------------------	-----

ANEXO: EL AMOR PASIÓN	271
------------------------------------	-----

El amor pasión.....	272
El amor en la sociedad contemporánea	275
El enamoramiento y las relaciones de pareja	276

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	279
---	-----

PRÓLOGO

El presente trabajo de Joaquín Hernández se inscribe en la línea de investigación sobre los estudiantes como jóvenes. Desde que los jóvenes se convirtieron en tema de investigación en España y América Latina, los estudios –en su mayoría antropológicos o de comunicación– se enfocaron en la conformación de las culturas juveniles urbanas en la línea de lo marginal o contracultural (Feixa, 1999). Sin embargo, ya existe un reconocimiento explícito de la necesidad de emprender investigaciones para conocer a los “otros” jóvenes, los menos problemáticos o llamativos (Feixa, 1999 y Reguillo, 2000). En los estudios de la investigación educativa sobre estudiantes, por otro lado, las características socioeconómicas, familiares y académicas de los alumnos así como la elección de carrera, la formación profesional y el mercado de trabajo han sido el centro de atención. Recientemente se ha fortalecido el interés en

los estudiantes en tanto jóvenes, como muestra también el estado de conocimiento sobre “La investigación sobre los alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)”, elaborado por Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (2005); paulatinamente ha ido creciendo la investigación sobre los intereses y problemas de los alumnos, las experiencias de los estudiantes en la escuela y su identidad.

La línea de investigación sobre los estudiantes como jóvenes que dirijo en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav) comenzó con la tesis de maestría de Irene Guerra y Elsa Guerrero: “¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes” publicada en 2004 por la Universidad Pedagógica Nacional, en la Colección Educación. Ellas encontraron que entre los motivos para estudiar el bachillerato, destaca acudir a la escuela para encontrarse con otros jóvenes, esto es, la escuela como espacio de vida juvenil. Hemos explorado y profundizado este tema en las tesis siguientes. Elsa Guerrero entrevista en su tesis de doctorado recién concluida “Los estudios del bachillerato en el CCH. Una aproximación a la experiencia juvenil” (2008) a estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestre sobre su itinerario escolar, la vida juvenil y sus proyectos de vida y encuentra, entre otros, que la rica vida juvenil seduce a muchos estudiantes a faltar a clases, aunque también encuentra estudiantes que lograron el “retorno” (Elder, 1994) a los estudios. Job Ávalos (2007) fue admitido en un grupo de estudiantes del CCH y muestra cómo la vida juvenil se cuela hasta el aula durante el trabajo en grupo, desde las bromas o el intercambio de pertenencias (tonos y juegos de celulares,

música y comics, entre otras) hasta las diversas conversaciones que surgen espontáneamente sobre los temas más variados como la música, películas, fiestas, borracheras, novios y la sexualidad. Joaquín se posicionó en la explanada del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel sur; ahí observó a los jóvenes y conversó con ellos: sobre la vida juvenil y los estudios, sobre los amigos y novios, sobre la sexualidad, sobre las fiestas y el consumo de alcohol.

Nuestra línea de investigación y el estudio de Joaquín dialogan con dos enfoques sobre los estudiantes y los jóvenes. Dubet y Martuccelli (1998) consideran que los estudiantes de bachillerato actúan como “estrategas”: para ellos el bachillerato es sobre todo un medio para entrar a carreras profesionales y, en consecuencia, administran el esfuerzo “necesario” para lograr sus fines, desde los que aspiran a obtener buenas calificaciones para entrar a carreras de prestigio hasta quienes apenas quieren pasar y obtener el certificado. En tanto, Maffesoli (2002) destaca la importancia de la socialidad entre los jóvenes, como el disfrute de estar juntos y convivir de una manera horizontal, sin jerarquías y con afectos que fluyen fácilmente. Se trata de “vibrar juntos”. Sin negar que estos elementos estén presentes, Joaquín muestra que hay mucho más.

La vida juvenil en el bachillerato se inscribe en el proceso de subjetivación¹ o de construcción de identidad. En la explanada se encuentran *punks*, *escatos*, *darketos*, *rastas*, en-

¹ Dubet y Martuccelli reconocen tres lógicas de interacción con la escuela: la socialización (interiorización de normas), la subjetivación y la acción estratégica. Aunque es una propuesta interesante, lamentablemente ubican la subjetivación en la adolescencia y en la educación secundaria, mientras que en el bachillerato sólo enfatizan la acción estratégica. Nosotros pensamos que a nivel bachillerato ocurren importantes procesos de subjetivación juvenil.

tre otros, y los estudiantes se sienten atraídos por los estilos juveniles diferentes a lo “normal”; conocer al “otro” diferente es un ingrediente importante. Los jóvenes establecen diferentes tipos de relaciones de amistad y distinguen entre el ser compañero en el relajo y el amigo que nos escucha y comprende. Al “platicar en confianza” con amigos pueden mostrarse de manera más íntima y conocer puntos de vista diferentes al suyo. Un “otro” a conocer de primordial importancia es el otro género y el manejo de distintas maneras de relacionarse afectivamente. En una relación de pareja uno expone su intimidad, expresa sus sentimientos y genera proyectos compartidos. El ejercicio de la sexualidad aparece como una experiencia deseada pero vivida con miedo. En la medida en que los jóvenes la exploran, adquiere el significado de una experiencia placentera y ligada al enamoramiento, especialmente entre las mujeres.

Pero también hay riesgos: excesos de consumo de alcohol que llevan a conductas peligrosas o embarazos indeseados. El riesgo más frecuente en el bachillerato universitario es la negligencia de hacer las tareas asignadas y de asistir a clases. El grupo de amigos invita a faltar a clase, a la vez que hay “libertad” de decisión. Es significativo el uso de palabras como “adquirir responsabilidad”, “reflexionar” y “madurar” por los estudiantes. El aprendizaje más significativo para algunos de ellos parece haber sido “hacerse más responsable”. En suma, está presente el hedonismo que muestra Maffesoli, pero también hay un ejercicio constante de reflexión; los jóvenes conversan continuamente sobre sus relaciones y experiencias. Hay disfrute, pero también hay responsabilidad.

Como se puede apreciar, Joaquín Hernández logra discutir los procesos de subjetivación o construcción de identidad en el contexto de los marcos morales presentes en nuestra época.

He ahí otra contribución importante de la tesis: su aporte teórico sobre la construcción de la identidad. En pocas páginas expone de manera magistral las teorías más relevantes sobre el tema (G.H. Mead, Goffman, Bajtín, Ricoeur, Holland *et al.*; Giddens; Beck, Ch. Taylor) y logra articularlos en una contribución propia a la teoría. Por cierto, se trata de una conceptualización teórica que no sólo se expone al inicio, sino que está presente a lo largo del estudio en un diálogo continuo entre las voces de los estudiantes, la voz de las referencias bibliográfica y la voz del autor de la investigación.

El punto de partida para la construcción teórica es la participación del sujeto (de la persona, del agente) en diferentes comunidades de práctica (o mundos figurados); ahí se desarrollan sus capacidades de actuar y hablar (*human agency*) que suponen un Yo o sí mismo (*self*). En los cambios e incertidumbres de la modernidad tardía (o líquida) de la “sociedad del riesgo” y de una individualización creciente, se desarrolla también la capacidad de adaptarse a los cambios y una reflexividad para ordenar un proyecto de vida. El *self* que reflexiona no es un ente aislado. En las actividades cotidianas, los individuos suponen la existencia de un otro al cual se dirigen. El establecimiento de un diálogo con el otro es una forma en que lo social se incorpora a la conciencia del individuo. A la vez, el proceso de formación de la identidad se relaciona con la apropiación de los marcos

morales referido a aquellos bienes que considero valiosos y dan sentido a mi existencia. A mi ver, Joaquín reconstruye la hermenéutica de la vida estudiantil.

A diferencia de otros enfoques, especialmente de la corriente “posmoderna”, que enfatizan la fragmentación de las identidades, los ejes de análisis del trabajo de Joaquín Hernández están referidos a los procesos de formación de la identidad de los jóvenes –continuamente andan construyendo identificaciones– y de la generación de capacidades para el actuar y hablar sobre los distintos ámbitos de experiencia analizados. Con ello recupera una dimensión importante en la discusión educativa, que en la tradición europea se llamaba *Bildung*, es decir, la formación de las personas.

Eduardo J. Weiss H.

INTRODUCCIÓN

La Juventud está en el centro del lugar donde nace lo nuevo.
W. Benjamín, *Metafísica de la juventud*.

La sociedad contemporánea se caracteriza por el cambio acelerado y la incertidumbre. El cambio está relacionado con el crecimiento del conocimiento científico y tecnológico, así como la incorporación de éste en la producción y los sistemas comerciales y financieros. La incertidumbre tiene como referentes la asunción de riesgos ante los cambios sociales inesperados o amenazas, como la crisis ecológica. La magnitud de la incertidumbre ha conducido a plantear que vivimos en una sociedad del riesgo (Beck, 2006) o en una modernidad tardía, en la cual la adaptación al cambio es la constante (Giddens, 1997).

Presenciamos una reducción, a escala internacional, de las instituciones y políticas gubernamentales creadas para proporcionar mínimos de bienestar social. Los Estados-nación se han visto obligados a realizar cambios en las políticas económicas para promover el flujo de capitales y la inver-

sión en sus territorios. La desregulación se ha traducido en beneficios para la inversión y la producción, pero a la vez, en menos obligaciones en la contratación y estabilidad laboral. Dubar (2002) considera que ahora los individuos tienen que hacerse cargo de mantener actualizadas sus competencias laborales o enfrentar el riesgo del desempleo.

Giddens (1997) plantea como una característica de la sociedad moderna el desarrollo de una reflexividad personal. Las condiciones de vida en una sociedad compleja y cambiante plantean al sujeto la necesidad de pensar, planear y conducir su vida sorteando diversos riesgos. Las capacidades de reflexión permiten repensar la propia identidad y hacer los ajustes pertinentes de acuerdo con un proyecto de vida. Los ajustes a un proyecto de vida son, en buena medida, una forma de responder individualmente a los cambios e incertidumbres sociales. En un sentido semejante, Bauman (2004) plantea que la individualización consiste en hacer de la identidad una tarea y en cargar sobre los individuos las responsabilidades de su realización. Aunque los riesgos y contradicciones son sociales, la necesidad de hacerles frente es lo que se individualiza.

Los sistemas educativos formales también sufren las demandas del cambio al enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento, el aprendizaje como una tarea permanente y la educación por competencias, entre otros. La sociedad del conocimiento alude a la explosión del conocimiento científico que demanda una flexibilidad en los planes de estudio y la multiplicación de los sitios y momentos para aprender. En forma simultánea, se plantea que el aprendizaje es una actividad que nos acompaña a lo largo de la vida, incluso

cuando ya no se trabaja, y no puede constreñirse a una etapa de la vida. El aprendizaje por competencias se refiere a que los individuos sean capaces de mostrar ciertos conocimientos en la práctica y se les pide que busquen su actualización profesional ante las innovaciones (Marchesi y Marín, 1998). Aunque los retos son planteados a nivel de sistema educativo, los individuos son los responsables finales de asumirlos.

La investigación educativa, por su lado, también considera en sus análisis las transformaciones sociales recientes. En el caso de la educación del nivel medio, las discusiones tradicionales sobre la socialización y la reproducción social han cedido su lugar a un análisis de las repercusiones que tuvo la masificación de la educación media, especialmente entre los liceístas franceses, y su papel como actores sociales.

El trabajo de Dubet y Martuccelli (1998) es un replanteamiento de la sociología acerca de cómo la escuela fabrica a los alumnos. Consideran que las teorías sociológicas son insuficientes para explicar la formación de sujetos autónomos y capaces de elaborar sus experiencias dentro de la escuela. Ellos formulan el concepto de una sociología de la experiencia como la manera en que los actores combinan las diversas lógicas de la acción que existen en el mundo escolar. Esto se traduce en un interés por la forma en que los sujetos establecen relaciones con otros sujetos (socialización), las estrategias para avanzar en los cursos (cálculo estratégico) y las significaciones (subjetivación) por medio de las cuales se constituyen como actores sociales. Además, afirman que la socialización requiere complementarse con la subjetivación, como una capacidad del sujeto para la generación de un sentido de sí mismo y frente a las figuras del mundo social.

En México, la investigación educativa realizada en la última década también ha reconocido la importancia del análisis de los alumnos como actores sociales. Guzmán y Saucedo (2005) consideran que el estudio de la experiencia escolar ha permitido enfocar diversos aspectos de las vivencias y la manera en que los estudiantes le dan sentido a sus estudios. No obstante, hay pocas investigaciones en las que se analice la formación de la identidad en el bachillerato y la forma en que se concilia el ser joven y estudiante.

Los referentes teóricos utilizados en la presente tesis consideran, por una parte, las demandas sociales de una reflexividad para generar proyectos y una individualización de las elecciones personales (Giddens, 1997; Beck y Beck-Gersheim, 2003). Los individuos son llevados a hacer uso de su libertad y autonomía para decidir y reflexionar sobre sus proyectos e identidad. Por la otra, los trabajos acerca de la identidad y la capacidad de actuación (*human agency*) del individuo. La formación de la identidad es un proceso que entretiene la participación en actividades sociales y la apropiación de sus significados como voces internas. Tiene un carácter abierto en tanto las actividades y participación de los individuos en las mismas se modifican continuamente. La identidad, pues, se construye en la participación social, sea en grupos o comunidades, y se internaliza como capacidades para actuar y hablar de las prácticas sociales (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998; Wenger, 2000). En el segundo capítulo desarrollo una exposición amplia de los referentes teóricos.

El presente trabajo de tesis está enfocado en los procesos identitarios de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Hu-

manidades (CCH) plantel Sur. El análisis de los resultados busca describir la manera en que se combinan las condiciones de ser estudiante y joven. El CCH cuenta con un ideario educativo y las instalaciones para que los estudiantes lleven a cabo actividades de estudio y otras de tipo juvenil. La diversidad de actividades realizadas conforma un ámbito de experiencia. La participación de los estudiantes en estos ámbitos les permite explorarlos y llegar a manejar las prácticas y discursos socioculturales que los constituyen. El conocimiento logrado en un ámbito facilita la participación y, en forma simultánea, modifica la identidad del participante, volviéndose capaz de realizar múltiples actividades dentro del mismo y dar cuenta de su organización.

Los ámbitos de estudio y juvenil se combinan en alguna forma, y pueden dar lugar al establecimiento de relaciones de amistad y afectivas. El cultivo de una amistad o una relación afectiva involucra una cercanía y actividades diferenciadas de los compañeros. Los y las estudiantes participan en estas nuevas relaciones y llegan a establecer formas de comportamiento y vínculos específicos.

A lo largo de los análisis presentados destaco la capacidad reflexiva de los estudiantes y el discurso moral que aparece en sus experiencias y relatos. En este discurso se manejan distintos marcos morales en los que se entretejen bienes morales, valores y capacidades reflexivas. Los marcos morales que aparecen me permiten afirmar la existencia de tensiones o contradicciones que, en una u otra manera, orientan las decisiones personales y la formación de la identidad de los estudiantes.

Los capítulos que conforman la presente tesis se describen de manera breve enseguida.

El primer capítulo está dirigido a exponer un contexto teórico sobre la juventud y las perspectivas disciplinarias que la estudian, así como los antecedentes de investigaciones acerca de los estudiantes en el bachillerato.

El segundo capítulo presenta los enfoques teóricos contemporáneos acerca de la identidad y el *self* (sí mismo). La descripción de las formas identitarias comunitaria, societaria, reflexiva y narrativa me permiten destacar los cambios sociales que demandan al individuo manejar un proyecto de vida y reflexionar continuamente sobre su trabajo, sus relaciones sociales y vínculos establecidos. Además, incorpora distintos aportes teóricos acerca del sí mismo y las capacidades de actuar, hablar y relatar las experiencias que lo han formado.

En el tercer capítulo describo el diseño de la investigación, en especial, la construcción del objeto de estudio, así como el método utilizado y el contexto del estudio.

En el cuarto capítulo analizo las actividades juveniles dentro de la escuela y la socialidad, amplia o intensa, que se establece entre los y las jóvenes. La atmósfera afectiva y el igualitarismo facilitan la interacción con otros jóvenes, semejantes o diferentes y el encuentro con el otro género.

El quinto capítulo está enfocado en el estudio y las diversas actividades que confluyen en mantener un promedio y completar el bachillerato en el tiempo regular. Aunque las actividades de estudio tienen componentes estratégicos, también se genera un discurso moral acerca del vínculo entre la libertad de decidir y las consecuencias, la responsabilidad y el crecimiento como persona. Los estudiantes entrevistados realizan un trabajo sobre su sí mismo y llegan

a manejar la responsabilidad como el hacerse cargo de su avance en los estudios.

En el sexto capítulo analizo las relaciones de amistad y la manera en que se establecen distinciones entre ser compañero en el relajo y el amigo que nos escucha y comprende. Los vínculos que se establecen refieren a la confianza, la afinidad y la atención al amigo. Los amigos permiten conocer de manera profunda “a un otro” y, en esa medida, el conocerse a sí mismo al establecer afinidades, participar en actividades y compartir pensamientos.

El séptimo capítulo aborda las relaciones afectivas que establecen los y las jóvenes, destaca el interés de un conocimiento cercano de ambos géneros y el manejo de distintas maneras de relacionarse afectivamente; los vínculos que se generan en estas relaciones descansan en la confianza, el deseo y el cuidado y, también, en establecer acuerdos acerca de cómo manejar la relación. En una relación de pareja uno expone su intimidad, expresa sus sentimientos y genera proyectos compartidos. Las identificaciones cruzadas y la elaboración de relatos dan cuenta de los vínculos amorosos en la pareja.

El octavo capítulo enfoca el enamoramiento y el ejercicio de la sexualidad. La sexualidad es comprendida por los y las jóvenes con una diversidad de significados, que van desde los biológicos reproductivos hasta los culturales. El ejercicio de la sexualidad aparece como una experiencia deseada pero vivida con miedo. En la medida en que los jóvenes la exploran, adquiere un significado de una experiencia placentera y ligada al enamoramiento, especialmente entre las mujeres. La virginidad, la primera vez y el aborto se ma-

nejan desde perspectivas diferenciadas por las y los jóvenes. No obstante, se destacan los vínculos establecidos de confianza, cuidado y pasión, así como la forma en que el ejercicio de la sexualidad enriquece las capacidades expresivas y reflexivas de la joven pareja.

El noveno capítulo está dedicado a analizar los riesgos derivados del ejercicio de la sexualidad, el consumo de alcohol y la reprobación de materias. Los jóvenes entrevistados enfrentan estos riesgos en el marco de la socialidad y los manejan con una reflexividad limitada; probablemente, debido a la cercanía con que los experimentan y acorde a sus consecuencias. Además, los entrevistados perciben con incertidumbre al futuro y sus proyectos profesionales tienden a ser una forma individualizada de pensar el futuro.

Por último, presento un anexo acerca del amor-pasión, en el cual intento describir las mutaciones del amor romántico y los cambios suscitados en las relaciones afectivas contemporáneas.

La realización de este trabajo fue posible por el apoyo institucional de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep-SEP) y el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN; agradezco a ambas instituciones la oportunidad y condiciones para realizar esta investigación y nutrirme de un ambiente académico estimulante. En especial, agradezco a Eduardo Weiss y Ruth Paradise por su apoyo, el intercambio de ideas y sus valiosos comentarios para mejorarlo. Agradezco también a Claudia Saucedo, Eduardo Remedí, Candelaria Valdéz y Juan Fidel Zorrilla sus observaciones y ayuda para precisar algunos aspectos. Agradezco a mis ami-

gos de Psicología Educativa por su interés y apoyo durante la escritura de este trabajo, en especial a Prócoro Millán, Cuauhtémoc Pérez, José Pérez y Mario Álvarez. Además, un reconocimiento a Claudia Castro y Myrna Ochoa por su ayuda en la realización de entrevistas con los estudiantes.

Agradezco a los y las estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur, por compartir sus experiencias y parte de su mundo en las entrevistas. Por último, pero no en último lugar, agradezco a mis demonios el sometimiento a mis búsquedas y el disfrute de mis logros.

JUVENTUD Y FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

(Los griegos eran capaces de)... quedarse en la superficie,...
Los griegos eran superficiales...*por profundidad.*
F. Nietzsche, *La gaya ciencia.*

La investigación sobre los estudiantes de bachillerato como actores educativos es reciente. En la última década han comenzado a publicarse estudios sobre la experiencia escolar de los estudiantes. El estudio de la experiencia escolar ha permitido enfocar diversos aspectos de la vida estudiantil y cómo le dan sentido a su permanencia dentro de la escuela (Guzmán y Saucedo, 2005). Por otro lado, existen investigaciones sobre los jóvenes marginados o en riesgo de exclusión social, pero sin considerar a aquellos que permanecen en la escuela y su experiencia en la misma (Weiss, 2005). Hasta ahora, pocas veces se ha estudiado a los estudiantes como jóvenes y la manera en que combinan su identidad como jóvenes y estudiantes.

La presente investigación enfoca diversas experiencias y situaciones que hacen a la vida juvenil dentro de la escuela, tales como la socialidad y las relaciones amistosas, y la for-

ma como se relacionan con las actividades de estudio en el bachillerato. En este sentido, es pertinente analizar las concepciones de la juventud y argumentar por la elaboración de una de tipo sociocultural, la cual proporciona una apertura al horizonte juvenil actual y la relaciona con las investigaciones sobre los estudiantes como actores sociales. Los jóvenes, en forma semejante a los griegos, suelen ser mucho más profundos en su comportamiento cotidiano de lo que uno piensa.

HACIA UNA CONCEPCIÓN SOCIOCULTURAL DE LA JUVENTUD

La juventud es una construcción sociohistórica que ha tenido significados distintos, de acuerdo con las concepciones de cada época y cultura. Las distintas sociedades le han impuesto a la juventud un orden y sentido propios, por lo cual resulta más adecuado hablar de las juventudes y las condiciones socioculturales en que han vivido. La juventud tiende a concebirse como un periodo de duración variable y a ser caracterizado por su transitoriedad que culmina en la integración social (Levi y Schmitt, 1996).

La juventud, en la época moderna, aparece como un periodo de aprendizaje, preparación para el trabajo y de ensayo de experiencias. Estas características derivan de las transformaciones que sufre el trabajo humano al pasar del hogar paterno, sea como trabajo artesanal o agrícola, a los talleres e industrias en las ciudades. La escuela pública como una institución socializadora y formadora de ciudadanos aparece paralelamente. La educación obligatoria comprende, en un

inicio, a la educación primaria y luego la secundaria hasta llegar al bachillerato, en algunos países. La prolongación de los procesos de formación conduce a que se asocie la juventud con la escuela preparatoria, lo cual puede no ser el caso de los jóvenes cuyas familias son obreras o campesinas.

Actualmente, se reconoce que no es posible hablar de la juventud en abstracto, a riesgo de generalizar aspectos propios de una sociedad o clase a otras diferentes, sino que es necesario hablar de las juventudes que han existido a lo largo del tiempo y en distintas sociedades (Levi y Schmitt, 1996; Duarte, 2001). En consecuencia, tiene escasa utilidad pretender llegar a una definición única y generalizable de la misma a toda época y sociedad. Un camino distinto es describir las concepciones actuales sobre la juventud y las dimensiones que destacan de la misma.

La juventud aparece como una construcción social y cultural de prácticas que señalan una transición entre la dependencia infantil y la autonomía adulta. No obstante que la edad aparece como el rasgo inmediato que la caracteriza, la juventud no es un hecho biológico sino social y cultural pues depende de las determinaciones culturales que le dan un orden y significado (Levi y Schmitt, 1996). A la vez, se considera que la juventud da continuidad y cambio a las sociedades. El ser joven aparece como una forma de relación entre las generaciones, con sus conflictos y continuidades, en las luchas por los privilegios o el poder. La caracterización de la juventud sólo como un periodo de preparación para el trabajo la reduce a un eslabón de la continuidad social (Bourdieu, 1990; Margulis, 2001). Una segunda característica atribuida a la juventud es que las sociedades hacen

un uso simbólico de la misma con metáforas en las que proyectan las promesas del cambio y también las amenazas que enfrentan. Así, por ejemplo, Passerini (1996) describe cómo, en el periodo de posguerra, el ser joven aparece como una concentración simbólica de las angustias sociales (desempleo, inseguridad) y, en la década de los sesenta, los jóvenes aparecen como expresiones de la libertad, el optimismo y la justicia social.

El estudio de la juventud como un fenómeno sociocultural inicia con los adolescentes (*teenagers*) estadounidenses de los años cincuenta. Ellos fueron un grupo social privilegiado por su número, el dinero puesto a su disposición que los convirtió en consumidores de una multiplicidad de bienes, una amplia escolarización y generación de una vida social en espacios propios. Ellos conformaron lo que se llamó una subcultura juvenil, que fue objeto de discusiones en los medios impresos y de investigación social posteriormente (Levi y Schmitt, 1996).

Diversos autores, como Bourdieu (1990), Passerini (1996) y Duarte (2001), afirman que el desarrollo económico y la creciente escolarización de los jóvenes, en la secundaria y el bachillerato, conforman a la escuela como un espacio privilegiado para la juventud. En torno a las escuelas de bachillerato se genera un espacio sociocultural que alienta el desarrollo de una subcultura juvenil (uso de vestimenta, consumo de música, relaciones afectivas) como formas de ser y estar relacionadas en diferentes maneras de agregación y comunicación y, sobre todo, de conformar identidades diversas en un entorno social tolerante y enriquecedor simbólicamente.

PERSPECTIVAS DISCIPLINARIAS SOBRE LA JUVENTUD

En una revisión del estado del arte, Bucholtz (2002) distingue tres perspectivas sobre la juventud: sociológica, psicológica y antropológica. Las disciplinas realizan el análisis de la juventud como una parte de su campo, enfocan ciertos problemas y extienden sus planteamientos teóricos sobre la misma. La sociología ha estudiado a la juventud en tanto conformada por grupos de ciertas edades con intereses o afinidades, como subculturas desviadas (bandas) o como sitios de resistencia a la cultura dominante. La cuestión de la juventud se enmarca en la continuidad social que puede ser perturbada por las conductas desviadas (delincuencia, violencia, promiscuidad sexual) de grupos de jóvenes. En otro momento, las investigaciones destacaron los temas de las manifestaciones juveniles como la estética del vestido, el lenguaje, los tatuajes o las características de las tribus urbanas. El interés por la desviación social se transforma actualmente en una indagación sobre las condiciones socioculturales en que viven los jóvenes (véase Medina, 2000). Por otro lado, en los planteamientos teóricos críticos se indaga la forma como los jóvenes discuten y se oponen a la ideología y valores dominantes, particularmente en la escuela, y como los resisten aunque lleguen a la exclusión escolar.

La perspectiva de la psicología parte de la figura del adolescente y la teoriza como un periodo de cambios y maduración para asumir los papeles del adulto.² El adolescente

² Passerini (1996) describe cómo la figura del adolescente estadounidense surge del trabajo de S. Hall, a principios del siglo pasado, que lo caracteriza retomando las cualidades antitéticas formuladas por Rousseau: hiperactividad e inercia, sensibilidad social y egocentrismo, aguda intuición y locura infantil.

es una etapa de la vida de preparación pero también de crisis potencial, debido a los cambios y transiciones a la edad adulta. Los cambios y las crisis del adolescente dependen de la teoría psicológica al uso y la forma como ésta concibe a su objeto. Las teorías evolutivas y cognitivas destacan los cambios de tipo intelectual (razonamiento formal y moral, Piaget y Kohlberg), los cambios corporales y afectivos (conflictos, duelo y drama, psicoanálisis) o de la madurez personal y la inserción social (identidad y moratoria, Erikson). La adolescencia es concebida como una etapa universal en el desarrollo del individuo sin consideración mayor de la cultura, aunque sea afectada por las circunstancias culturales específicas (Delval, 1994).

La perspectiva de la antropología enfatiza el aquí y ahora de la experiencia de los jóvenes, las prácticas culturales por medio de las cuales conforman un mundo propio y su identidad. Los jóvenes son considerados como actores que se apropian de la cultura y le dan un sentido desde su posición y condiciones culturales. Las dimensiones que se destacan son su capacidad de hacer y elegir (agencia humana) y la manera en que utilizan los recursos simbólicos de la cultura para construir su identidad y, en alguna medida, reconfigurar las prácticas y espacios en que participan. Las maneras en que construyen sus identidades, por lo tanto, son una de las cuestiones que permiten comprender la articulación de nuevas voces en el mundo y sentidos de la existencia. El ser joven funciona como un significado con un uso situado, ligado directamente a los contextos de habla y en relación con las posiciones de los sujetos en interacción (Bucholtz, 2002).

Por otro lado, Duarte (2001) realizó una revisión crítica acerca de los significados que adopta el término juventud en distintos discursos teóricos. Considera que al hablar de la juventud como un grupo de edad, etapa de la vida o periodo de preparación se está imponiendo una visión desde los adultos sobre la manera en que observamos a los jóvenes. Las trampas que encierra esta visión adultocentrista son: a) la universalización como homogeneización (“son todos iguales”), no distingue entre los tipos de jóvenes ni géneros o etnias, clases sociales o estilos de vida; b) una estigmatización social de la juventud y sus prácticas (“son un problema para la sociedad), se desconocen sus capacidades de aporte y se les desaloja de la historia; c) parcialización de la complejidad social y reducción a una etapa de la vida, negando la posibilidad de convivencias y simultaneidades en las posiciones sociales (“ser joven, ser adulto, ser niño, en un movimiento continuo); y d) idealización de la juventud como una esencia (“son los salvadores del mundo”), cuando no hay una esencia del ser joven, en tanto sí hay muchas juventudes que se expresan de maneras múltiples. En conclusión, es necesario reconocer la pluralidad de maneras de vivir la juventud y sus condiciones, caracterizar los contextos y prácticas en los que se involucran y comprender los significados que construyen acerca del mundo y su participación en el mismo.

En este contexto, considero que la elaboración de una concepción sociocultural de la juventud permite descentrarnos de la juventud como una edad, compartida por un grupo social o etapa de la vida. Así mismo, darnos cuenta de que los individuos no pertenecen a la juventud, ellos la atraviesan elaborando un relato de su travesía y de las relaciones con

las otras generaciones. Propongo concebir de manera socio-cultural a la juventud como un espacio simbólico, configurado por prácticas y significados, que los jóvenes transitan y que es continuamente recreado por las relaciones entre las generaciones; este espacio y tiempo se rehacen de acuerdo con los recursos y contextos culturales que los nutren. La juventud, al igual que la identidad, son tareas inacabables en tanto se presentan como narrativas que son retomadas de la cultura, que se viven de manera distinta por cada generación y persona.

En una forma semejante, pero acentuando la dimensión social, Reguillo (2003:102) discute que la juventud sea un mero asunto de edades y afirma que el ser joven es una clasificación social y supone un sistema de diferencias, las cuales se rearticulan de múltiples maneras y son las que precisan, dan contenidos, límites y sentido al ser joven. Concibe la articulación como una lucha continua para resituar prácticas dentro de campos de fuerzas cambiantes, que redefinen las posibilidades y contextos de las prácticas. Pienso que las dimensiones cultural y social de la juventud nos permiten destacar su carácter como proceso cambiante, que se reconfigura continuamente por cada generación, y de rearticulación de las diferencias sociales vividas por los jóvenes.

LOS ESTUDIANTES COMO ACTORES SOCIALES: LA EXPERIENCIA ESCOLAR

En la investigación educativa actual existe un interés cada vez mayor por el estudio de los actores educativos y su ex-

perencia escolar. En especial, destaca el tema de la condición estudiantil como el estudio de la subjetividad de los estudiantes y su vida en la escuela. El estudiante, sobre todo de bachillerato, ahora es concebido como un actor social inserto en las instituciones, que elabora su experiencia en las mismas y desarrolla una voz propia. El bachiller, además de aprender los contenidos escolares, tiene vivencias sobre las prácticas escolares, se relaciona con sus pares en términos de amistades, establece relaciones afectivas y participa en una socialización entre compañeros (Guzmán y Saucedo, 2005).

Guerra y Guerrero (2004) investigaron el significado del bachillerato para los estudiantes de una escuela tecnológica y de otra de tipo propedéutico universitario en México. Encontraron que los estudiantes del bachillerato tecnológico lo consideran centralmente, en función de la movilidad laboral y económica que les proporciona, y los del propedéutico universitario, como un medio de acceso a los estudios superiores y, en segundo lugar, como espacio de vida juvenil; los dos grupos mencionan su significado como espacio formativo pero lo destacan más los del bachillerato propedéutico.

En Guerrero (2000) se explicitan los significados que tiene el bachillerato propedéutico en cuanto a conformar un espacio de vida juvenil. La escuela como un espacio juvenil es un recinto en el cual es posible la libertad, el ocio, el juego o el “estar ahí” simplemente; un lugar que se reconstruye día a día como un refugio y que genera un sentido de pertenencia en los estudiantes. La autora analiza los diferentes significados que tiene el bachillerato y distingue aquellos relacionados con el establecimiento de: identificaciones y discusión de problemas, comunicación y solidaridad, ayuda académica entre

compañeros, compromisos éticos y desarrollo personal. Esta investigación abre nuevos temas de indagación y es un llamado a estudiar la formación de la identidad de los estudiantes.

Por otro lado, el trabajo de Dubet y Martuccelli (1998) constituye un nuevo planteamiento de la sociología de la educación. En este trabajo se subraya que las teorías sociológicas son insuficientes para explicar la formación de sujetos autónomos y capaces de elaborar sus experiencias dentro de la escuela. En particular, se critica a la sociología funcionalista su concepto de socialización basado en la internalización de normas y adopción de roles sociales por los individuos. En su lugar, se formula el concepto de sociología de la experiencia como la manera en que los actores, individuales o colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. La experiencia escolar presenta dos aspectos: por un lado, el trabajo de los individuos en la construcción de su identidad que les aporta coherencia y sentido; por el otro, el manejo de las lógicas de acción que se combinan en la experiencia escolar y se imponen a los individuos. Las lógicas de acción corresponden a las funciones centrales del sistema escolar: la socialización, la subjetivación y la estrategia.

La socialización y la subjetivación son complementarias. La socialización se refiere a que todo actor social está sometido a una integración social, en tanto mantenimiento de una pertenencia e identidad. La subjetivación es la capacidad del sujeto para establecer una distancia crítica con su mismo y frente a las figuras del mundo social, generando identificaciones con partes del mismo. La subjetivación supone una capacidad del sujeto para dar sentido y generar

un proyecto personal en relación con el mundo social. La estrategia alude a que los estudiantes calculan el esfuerzo y los beneficios de su trabajo escolar.

En la formación del sujeto se manifiestan dos concepciones del individuo: una racionalista, orientada hacia la utilidad y el cálculo de su trabajo; y otra expresiva, orientada a realizar su autenticidad y como expresión del sí mismo. La forma en que se da la integración de estas dos orientaciones no está garantizada por un modelo cultural, la integración se logra como un diálogo interior que elabora cada individuo (Dubet y Martuccelli, 1998).

Los estudiantes desarrollan su experiencia escolar vinculando su condición de jóvenes y sus actividades como estudiantes. Los estudiantes realizan esta conjunción en múltiples formas y de acuerdo con los recursos disponibles en un contexto escolar. En su práctica cotidiana se relacionan los dos tipos de actividades y resuelven las tensiones generadas entre el ser joven y ser estudiante. En la resolución de estas tensiones está presente un discurso moral en el que se entretejen significados, valoraciones y capacidades reflexivas. Estas dos facetas de su experiencia los hacen diferentes a otros jóvenes y le da un sentido propio a su identidad.

ENFOQUES CONTEMPORÁNEOS SOBRE LA IDENTIDAD Y EL *SELF*

El individuo no existe fuera de la otredad.
M. Bajtin, *Estética de la creación verbal*.

La comprensión de la identidad se ha realizado desde enfoques teóricos diversos. Hay una renovación teórica en curso que nos permite conjuntar ideas y conceptos para comprender la identidad de una manera más integrada. El presente capítulo intenta sintetizar una visión contemporánea acerca de la identidad y, también, delinear algunas ideas acerca de cómo utilizar estos enfoques para estudiar la formación de identidad en los y las jóvenes del bachillerato. Así mismo, intercala algunas formulaciones teóricas sobre el *self* (el sí mismo) que son relevantes y complementan las concepciones acerca de la identidad. La identidad supone una capacidad de actuación (*human agency*), es decir, hablar de los sujetos como actores sociales y, también, de dar cuenta de sus experiencias en el mundo.

LA IDENTIDAD COMO DISTINCIÓN Y REPRESENTACIÓN (GIMÉNEZ, MOSCOVICI, BOURDIEU)

La cuestión de la identidad presenta un interés renovado en las ciencias sociales. Giménez (2000) considera que el concepto de identidad aparece a finales de los sesenta, aunque sus elementos ya se encuentran en la teoría social anterior. La sociología plantea el estudio de la identidad en dos tradiciones: por un lado, la americana destaca al sujeto como actor social y la formación de su identidad a partir de la participación en un mundo social;³ por el otro lado, la francesa estudia la identidad como la dimensión subjetiva de las representaciones socialmente elaboradas o el capital cultural que distingue a las clases sociales.

La tradición francesa vincula el estudio de la identidad con los movimientos sociales y las migraciones. La identidad se define a partir de cómo los grupos se representan a sí mismos frente a otros. Durkheim fue el primero en plantear la existencia de representaciones sociales que se expresan en el comportamiento de los individuos. Moscovici retoma esta idea en su teoría de las representaciones sociales, las cuales son campos de conceptos o sistemas de nociones asociadas que sirven para dar cuenta de la realidad y, a la vez, determinan el comportamiento individual (Giménez, 1996).

En la antropología, se considera que la identidad es un elemento de la cultura internalizada que distingue (Bourdieu) o una representación elaborada por los actores sociales (Moscovici). En este sentido, la identidad es el lado

³ La tradición sociológica americana la expone en el apartado siguiente sobre el *self* y la identidad.

subjetivo de la cultura considerando su función distintiva. Ahora bien, la identidad no es una esencia que se atribuyan los actores sociales a sí mismos; por el contrario, la identidad surge del proceso de intercambio social como una afirmación de rasgos que distinguen a un grupo y puede modificarse de acuerdo con la historia de los diferentes grupos o colectivos.

En la revisión de Giménez (2000) sobre el problema de la identidad destacan, en mi opinión, las ideas siguientes: a) la concepción de la identidad como un proceso social que se juega de distintas formas, sea como una identidad colectiva o como una identidad personal; b) el papel que se les da a los sujetos en tanto se plantean como poseedores de una identidad que los hace distintos a otros; c) su participación en los conflictos, en lugar de enfocarse en las estructuras que los determinan; d) la exploración de temas como los relatos que elaboran los grupos y el uso estratégico de las identidades. No obstante, pienso que se da un peso excesivo a las representaciones sociales como el núcleo de la identidad, destacando la parte cognitiva, y un escaso reconocimiento a los valores y las prácticas sociales como los componentes que dan sentido a la identidad. Actualmente, se han formulado nuevos enfoques que analizan procesos específicos, tales como la relación entre identidad y el *self*, la formación de la identidad y su carácter dialógico y, también, la relación entre identidad y moralidad.

IDENTIDAD Y *SELF* -SÍ MISMO (SCHUTZ, MEAD, GOFFMAN)

En la sociología estadounidense se cuenta con los trabajos de G.H. Mead (1999), Schutz (1974) y Goffman (1989) para dar cuenta de la identidad. Mead afirma que la identidad se forma en la interacción social y destaca la internalización de los otros como parte del sí mismo. Schutz considera que el sujeto participa en un mundo de vida que se encuentra ya dado y la experiencia con sectores del mismo hace que éstos adquieran un sentido subjetivo. Goffman plantea el desarrollo de un *self* (sí mismo) que realiza actuaciones estratégicas dependiendo de los escenarios y recursos disponibles. La identidad aparece como una construcción subjetiva de los actores sociales y les aporta una capacidad de actuación frente a las estructuras del mundo social. Los enfoques teóricos de Mead y Goffman permiten comprender la importancia del sí mismo y anticipar su caracterización posterior como una capacidad de reflexión en la identidad.

G.H. Mead (1999) formula una concepción del sí mismo como un proceso social y, a la vez, una capacidad mental de considerarse a sí mismo como objeto. El sí mismo presupone el proceso social de comunicación entre los humanos; surge con el desarrollo y a través de la actividad social. El sí mismo está dialécticamente relacionado con la mente. Por un lado, Mead afirma que el cuerpo no es un sí mismo y se convierte en tal cuando la mente se ha desarrollado. Por otro lado, el sí mismo y su proceso reflexivo son esenciales para el desarrollo de la mente. Por medio de la reflexión los procesos sociales de participación y comunicación son internalizados en la experiencia de los individuos.

G.H. Mead identifica dos aspectos o fases del sí mismo que denomina el “yo” y el “mí”. El sí mismo es un proceso social que atraviesa estas dos fases distintas. El “yo” es la respuesta inmediata de un individuo a otro. Es el aspecto no calculable, imprevisible y creativo del sí mismo. Las personas no saben con antelación cómo será la acción del “yo”. No somos totalmente conscientes del “yo”, somos conscientes de éste únicamente cuando se ha realizado el acto. El “yo” reacciona contra el “mí”, que es el “conjunto organizado de actitudes de los demás que uno asume”. El “mí” es la adopción del “otro generalizado”, las personas son conscientes del “mí” pues implica la responsabilidad consciente. El otro generalizado es la actitud del conjunto de la comunidad hacia mí, o en un ejemplo del juego de beisbol, las expectativas del conjunto del equipo hacia mi actuación.

G.H. Mead (1999) concibe a la socialización como el proceso mediante el cual los hábitos comunes de la comunidad se internalizan dentro del individuo o actor. Es un proceso esencial puesto que las personas no logran tener un sí mismo ni se constituyen en genuinos miembros de la comunidad hasta que no pueden responder a sí mismas igual que lo hace el resto de la comunidad. Considera que las instituciones deberían definir lo que las personas han de hacer sólo en un sentido amplio y general, de tal modo que dejen espacio para que la individualidad y la creatividad se desarrollen libremente. Mead tiene una concepción bastante moderna de las instituciones sociales, que constriñen a los individuos, a la vez que les capacitan para ser creativos (véase también Giddens, 1998; Ritzer, 2003).

Por su parte, Goffman tiene una deuda con las ideas de Mead sobre el sí mismo, en particular con su análisis de las tensiones entre el “yo” espontáneo y el “mí”, las actitudes o constreñimientos sociales. Existe una tensión entre lo que las personas esperan que hagamos y lo que queremos hacer espontáneamente. Las personas actúan para sus audiencias sociales con la finalidad de mantener una imagen aceptable del sí mismo. En diferentes situaciones (escenarios) presentamos imágenes distintas de nosotros mismos. Goffman (1989) se centró en la dramaturgia como un modelo social que le permite analizar esta presentación, adoptó una perspectiva de la vida social como si ésta fuera una serie de actuaciones dramáticas que se asemejan a las representadas en el escenario. No creía que el sí mismo fuera una posesión del actor; lo consideraba como el producto de la interacción dramática entre el actor y la audiencia. Goffman (1989) analizó las situaciones como si las interacciones sociales fueran representaciones, desmenuzando sus distintos componentes y su efecto en la interacción entre el actor y su audiencia. El sí mismo aparece como aquella apariencia que el actor muestra (una máscara) y que manipula para dar cumplimiento al desarrollo de la representación.⁴

La aportación de Mead es considerar que el sí mismo se forma en el proceso de interacción social y de comunicación. El sí mismo puede concebirse como un desarrollo social, al

⁴ El significado de persona deriva del griego (*prosopon*) y significa máscara y persona en un drama; luego amplía su significado para referirse a la intimidad, carácter o naturaleza desnuda. Posteriormente, en el derecho romano adquiere un significado de entidad jurídica y moral (*personae*) que alude a un ser consciente, libre y responsable con derechos y obligaciones (una discusión amplia de estos significados se encuentra en Dubar, 2002:40 y ss.)

participar en las actividades, y la capacidad de reflexionar sobre las experiencias que internaliza. Schutz destaca la actitud reflexiva como la forma en que se dota de significado a la acción social. Por su parte, Goffman considera un sí mismo estratégico que le muestra a otros ciertos aspectos de la persona de acuerdo con sus fines, actúa como un actor en un escenario y acuerda con la audiencia la continuidad de la representación. El sí mismo es un efecto dramático que surge en la escena representada (Ritzer, 2003). Sin embargo, el desarrollo de las formas de identidad narrativa y reflexiva conllevan concepciones diferentes del sí mismo, más allá de la actuación estratégica, como veremos más adelante.

LAS FORMAS DE IDENTIDAD COMUNITARIA Y SOCIETARIA (DUBAR)

Dubar (2000) realizó una revisión de los clásicos de la sociología acerca de la identidad y la socialización. Encuentra que la identidad se genera como resultado de las socializaciones sucesivas. En la socialización primaria realizada en una comunidad, la identidad comunitaria se le asigna al sujeto dándole un lugar y un nombre dentro de una familia. Esta identidad cambia en las socializaciones secundarias como resultado de la participación voluntaria en instituciones y grupos sociales (pasa a ser una identidad societaria). La socialización es un proceso continuo de reconstrucción de identidades ligadas a diversas esferas de la actividad, que cada uno encuentra en el curso de su vida y en la cual aprende a desempeñarse como actor social.

Por otro lado, diferentes autores plantean que existe un movimiento histórico de tránsito de las formas de identidad comunitarias (como sistema de lugares y nombres preasignados que se repiten) a las formas societarias (adherencia a colectivos múltiples en periodos limitados) emergentes en las sociedades (Giddens, 1997; Bauman, 2004). Las identificaciones societarias dan lugar a identidades para los otros e identidades para sí, de acuerdo con las categorías utilizadas. Aunque es pertinente mencionar que dentro de lo societario también se forman comunidades.

LAS FORMAS DE IDENTIDAD NARRATIVA Y REFLEXIVA (RICOEUR, BRUNER, GIDDENS)

Dubar (2002) enmarca el problema de la identidad social en las grandes transformaciones de la segunda mitad del siglo XX (de las relaciones de pareja, del trabajo y de la vida política). Plantea que la identidad es algo cambiante que depende de las denominaciones o nombres que utilizamos para designar a los sujetos o colectivos empíricos; la identidad no puede afirmarse como una esencia o sustancia fija. La identidad se formula a partir de las operaciones lingüísticas puestas en juego: la diferenciación (como lo singular de alguien) y la generalización (el nexo común). La identidad depende, entonces, de los recursos simbólicos utilizados para establecer identificaciones con grupos o comunidades del mundo social. De aquí, entonces, que sea necesario considerar otras dos formas de identidad –más allá de la comunitaria y societaria– en que los individuos establecen identificaciones: la narrativa y la reflexiva.

La forma de identidad narrativa se refiere a la manera en que el individuo es capaz de organizar un relato describiendo su trayectoria vital, los incidentes que la modificaron, pero también considerar al futuro como proyectos y un plan de vida. Ricoeur (1996) realizó un examen filosófico de la identidad narrativa y las paradojas que suscita, como el mantener una identidad a pesar de los cambios físicos. Afirma que la identidad se juega entre la continuidad y el cambio en las personas. La continuidad se encuentra en la mismidad del cuerpo y el carácter que pueden permanecer semejantes a lo largo del tiempo. En tanto, el cambio corresponde al desarrollo de la *ipseidad* (sí mismo) y el mantenimiento de la palabra que se reacomoda en la trama narrativa de una vida. La identidad se expresa como una narrativa que le da coherencia a los diversos episodios de una vida y en la que se muestran los proyectos asumidos.

Damos sentido a nuestras identidades personales en la misma forma en que narramos la identidad de los personajes en un relato. En el caso de los relatos, comprendemos a los personajes por la forma como la trama junta lo que les sucede, los propósitos y proyectos que adoptan y lo que hacen. De manera similar, genero un sentido de mi identidad personal al contarme relatos de lo que ha sido mi vida. En ambos casos, la identidad no es una estructura fija o sustancia, las identidades son cambiantes y móviles. La identidad narrativa toma lugar en el movimiento del relato, en la dialéctica entre el orden y el desorden, en el encadenamiento de los episodios de un relato (Ricoeur, 1996: 146-7).

La identidad narrativa opera de mediación entre la identidad social y la singularidad del individuo; al contar nuestra

historia estamos articulando estos dos polos aparentemente opuestos. Ricoeur afirma que los humanos hacemos nuestro el tiempo mediante la narración, la cual se trata de cursos de acción organizados en determinadas tramas narrativas. En cada cultura se tiene un repertorio de relatos distintivos. La identidad narrativa comprende, entonces, un aprendizaje de distintas historias y la apropiación de aquellos elementos adecuados para contar nuestra historia.

Bruner (1991) examina estas ideas para explicar la forma en que las narrativas personales engarzan con aquellas proporcionadas por cada cultura. Afirma que los individuos, al construir significados y narrativas, utilizan sistemas simbólicos que les preceden, los cuales se encuentran arraigados en el lenguaje y la cultura. Estos sistemas constituyen un tipo de herramientas culturales que hacen del usuario un participante de la comunidad. En su desarrollo como persona en una comunidad, el individuo genera un sentido de ser capaz, que supone la acción bajo el dominio de estados intencionales (tales como creencias, deseos, compromisos morales o formas de contar historias).⁵

Posteriormente, Bruner (1997) afirma que el sentido de la agencia del yo deriva de la sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por su cuenta. Lo que caracteriza a la persona humana es la construcción de un sistema conceptual que organiza un registro de encuentros agenciales con el mundo, un registro que está relacionado con el pasado (la "memoria

⁵ Bruner (1991 y 1997) formula una serie de planteamientos teóricos en los que vincula ideas psicológicas sobre el sujeto en desarrollo (Vigotsky, Perkins) con su participación en las prácticas culturales (Lave, Geertz). Él alienta el estudio de la subjetividad como una intersección entre el desarrollo de un Yo y la adquisición de la cultura por medio de la participación en las prácticas.

autobiográfica”) pero que también está extrapolado hacia el futuro. La agencia, además de la capacidad de iniciar, también involucra la de completar nuestros actos, la *habilidad o saber-cómo*. El éxito y el fracaso son nutrientes fundamentales en el desarrollo de la persona. La agencia y la estima son centrales en la construcción de un concepto de yo. La habilidad para construir narraciones y entenderlas es crucial en la construcción de nuestras vidas y de un lugar para nosotros en el mundo al que nos enfrentaremos. La educación es una empresa compleja que consiste en adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros y, a la vez, adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura. La educación es una puerta a la cultura en tanto abre oportunidades de desarrollo y adapta las formas de conocer de los individuos a las prácticas culturales.

Dubar (2002), en consonancia con los trabajos de Giddens (1997) y Taylor (1996), plantea una forma de una identidad reflexiva que consiste en indagar, discutir y proponer definiciones de sí mismo basadas en la introspección y la búsqueda de un ideal moral. La identidad reflexiva se liga con la narrativa en la forma de una identidad personal que considera el establecimiento de vínculos sociales voluntarios y, en buena medida, cambiantes de acuerdo con la trayectoria personal.

La formación de la identidad personal es un proceso de apropiación de recursos identitarios, referencias compartidas y un aprendizaje experiencial. Los recursos identitarios son de tipo simbólico, fundamentalmente, y se refieren a las capacidades lingüísticas, expresiones o referencias que permiten poner en práctica estrategias de identificación con

los otros y para sí mismo. Además, la identidad personal implica la aplicación de una actitud reflexiva a partir de las relaciones significantes (amorosas, competitivas, cooperativas o conflictivas) que nos permiten la elaboración de una historia propia. De aquí la importancia que se le concede en las sociedades contemporáneas a las formas identitarias de tipo reflexivo (argumentación y discusión de pensamientos sobre el sí mismo) y narrativo (elaboración de historias acerca de la vida personal y su desarrollo). Por último, Dubar considera también una identidad en red como una forma de identificación resultante de la participación en múltiples grupos y que puede resultar muy intensa pero en periodos cortos; lo que dure la participación en un movimiento social o la adquisición de una habilidad específica.

En forma similar, Giddens (1997) afirma que la modernidad plantea al sujeto la necesidad de individualizarse y actuar reflexivamente. La vida de los sujetos en las sociedades tradicionales tenía asegurado un lugar y un conjunto de relaciones sociales de las que no se podía escapar, en tanto ocupaba un lugar de acuerdo con la identidad colectiva de su grupo o familia, y las elecciones que podía realizar eran reducidas. En tanto, la modernidad es un orden postradicional, en el que hay que responder a la cuestión “¿cómo he de vivir?”, con multitud de elecciones tomadas cada día. El sujeto debe cuestionarse a sí mismo, y tomar en cuenta los conocimientos de diversos expertos, acerca de cómo comportarse, qué estilo de vida seguir, cómo cuidar su cuerpo y dónde trabajar, de tal manera que individualiza sus opciones vitales y las sujeta a un cálculo reflexivo de los riesgos y beneficios.

Beck y Beck-Gersheim (2003) consideran que las instituciones sociales, como la escuela y el trabajo, pierden fuerza y ahora el individuo es llevado a considerar un horizonte amplio de opciones, hacerse responsable de sus elecciones y dar cuenta de su trayectoria vital. Además, un efecto de la globalización es la multiplicidad de prácticas culturales y estilos de vida que se les ofrece a los individuos. No obstante, es importante destacar, que esta multiplicidad de prácticas culturales es mediada por las culturas locales y la reflexividad de los propios individuos como opciones posibles o deseables. La reflexividad se alía con la capacidad narrativa para generar un sentido de sí mismo (Yo) y poder elaborar un relato coherente de una trayectoria vital.

La identidad reflexiva supone un yo o sí mismo estratégico y capaz de tomarse como objeto de reflexión. Giddens (1998) realiza una recuperación de los trabajos de Goffman acerca del sí mismo y su comportamiento estratégico en los encuentros sociales. Ambos coinciden en que el sí mismo es representado en los encuentros sociales y requiere un esfuerzo de la persona y su audiencia para sostener la escena representada. Además, de G.H. Mead retoma la idea del sí mismo como un trabajo reflexivo en relación con el mundo social. El Yo es concebido como un proyecto: “No somos lo que somos, sino lo que nos hacemos,...se trata de construir/reconstruir un sentido de identidad coherente y provechoso” (Giddens, 1997:99).

Destaca también la diversidad de opciones que la modernidad ofrece al individuo (Giddens, 1998, 1997) y la demanda de reflexionar acerca de sus decisiones y el manejo de su identidad en los distintos contextos en que se mueve.

Los individuos tienen la capacidad de elegir, la mayoría de las veces, en sus decisiones vitales. Los individuos viven en un mundo social preordenado por expertos y guiado en sus elecciones por las consideraciones, a veces opuestas, entre distintos expertos.

Los trabajos de Dubar (2000 y 2002) constituyen un trabajo teórico que integra los múltiples aspectos del problema de la identidad. Él desarrolla una concepción coherente de la identidad y sus formas, destacando los procesos sociales y lingüísticos que nos permiten elaborar una identidad. De acuerdo con el contexto y momento vital en que nos encontramos, podemos echar mano de una u otra forma identitaria y mostrar aquellos rasgos que conforman nuestra identidad. La formación de una identidad es algo que realizamos a lo largo de la vida y se encuentra abierto a los cambios del mundo y sus repercusiones en nuestra vida.

LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y LA IDENTIDAD (LAVE, WENGER)

Los trabajos sobre la cognición en la práctica (Lave, 1991) y el carácter situado del conocimiento (Lave y Wenger, 1991) dieron lugar a formulaciones teóricas importantes acerca del aprendizaje y la identidad. Las personas aprenden participando en las actividades cotidianas, sea de manera periférica o central, dentro de comunidades de práctica.

Wenger (2000) concibe al aprendizaje como un fenómeno social, en tanto que los seres humanos son capaces de conocer a partir de las prácticas y contextos en que actúan.

La centralidad del aprendizaje se explica en términos de la confluencia entre la participación de los individuos en las prácticas de una comunidad y, en forma simultánea, la construcción de una identidad en relación con las comunidades. El aprendizaje funciona como el vehículo para la evolución de las prácticas sociales y, al mismo tiempo, para el desarrollo de las identidades y su transformación.

El concepto de práctica se incorpora en su connotación de hacer algo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos. Los sujetos negocian en las interacciones sociales el significado de sus acciones y empresas, así como el compromiso en las mismas como algo significativo. La participación se utiliza para describir la experiencia social de vivir en el mundo considerando, por un lado, el punto de vista de la afiliación a comunidades y, por el otro, la intervención activa en empresas sociales. Una comunidad de práctica consiste, entonces, en una historia de aprendizaje compartido.

Construir una identidad es un proceso de acordar formas de afiliación a comunidades sociales y, al mismo tiempo, de experimentar internamente un sentido de pertenencia o compromiso. El concepto de identidad actúa como un pivote entre lo social y lo individual, de modo que se puede hablar de lo uno en función de lo otro.

La identidad en la práctica se define socialmente por la producción de una experiencia de participación en comunidades concretas, así como por su codificación en un discurso social acerca del yo y de categorías sociales. El significado de las narraciones, las categorías, los papeles y las posiciones como experiencia de participación es algo que se debe encontrar en la práctica.

Las formulaciones de Wenger (2000) son importantes para este trabajo en tanto destacan la naturaleza social del aprendizaje y su relación con las prácticas en que participan los sujetos. La concepción de las comunidades de práctica como historias compartidas también resulta atractiva, pues denota una fluidez de la vida social y su concreción en ámbitos de experiencia, en los cuales puede participar o no un sujeto. La concepción de la identidad como algo que se construye en la participación y el recurso al lenguaje como su expresión, también permiten identificar momentos en la construcción de una identidad por el conocimiento alcanzado dentro de una comunidad de práctica. Wenger destaca el sentido activo de participación, de cooperación y de acuerdo en las comunidades de práctica aunque, también, deben considerarse momentos de conflicto y lucha en los diferentes ámbitos de vida (Weiss, 2006b). Aunque en mis análisis de la identidad estudiantil no enfoco ninguna comunidad de práctica, pude darme cuenta de la existencia de diversos grupos dentro de los estudiantes y su atractivo como fuente de recursos identitarios. La socialidad desplegada por distintos grupos es el contexto en que se establecen relaciones de amistad y efectivas, las cuales permiten al estudiante conocerse a sí mismo mediante otro.

IDENTIDAD, DIALOGISMO Y MUNDOS FIGURADOS (BAJTIN, HOLLAND)

El trabajo de Holland *et al.* (1998) acerca de la agencia y la identidad en los mundos figurados constituye una aporta-

ción novedosa. El planteamiento central es ofrecer un marco de análisis cercano a la forma en que las personas hablan sobre sí mismas y las prácticas en que participan, destacando la configuración simbólica del mundo social y la improvisación en la formación de la identidad. Las autoras plantean la recuperación de algunas ideas de Vigotsky, como la internalización de los significados y la mediación semiótica en la interacción social, y de Bajtin, como el dialogismo y la autoría del Yo, para acercarnos a la manera en que los sujetos constituyen mundos figurados en su interacción.

Vigotsky (1979) afirma que el conocimiento se genera a partir de la interacción social y luego, como una coordinación en el pensamiento. La transferencia del conocimiento de un sujeto más capaz a un aprendiz involucra la internalización progresiva del conocimiento: primero como una coordinación interpsicológica (en la interacción social) y, después, como una coordinación intrapsicológica (interna al sujeto). Los aprendizajes se generan en lo social y el sujeto los internaliza utilizando los signos y herramientas construidos socialmente. La mediación semiótica se refiere al uso de signos, particularmente del lenguaje, que facilitan la comunicación y contacto entre las personas y, también, en el pensamiento como una manera de hablarnos e influirnos a nosotros mismos, conformando un habla interna.

Vigotsky ofrece, junto con G.H. Mead, un planteamiento general sobre la interacción del sujeto con el mundo social como un proceso de intercambio fluido, en el cual los límites entre lo subjetivo y lo social se superponen, y destaca la construcción de nuevas formas de pensamiento que amplían los intercambios con el mundo. La subjetividad apare-

ce, entonces, como una resultante de las prácticas sociales, especialmente de las educativas, y un funcionamiento mental mediado por los significados del lenguaje.

Por otro lado, Bajtin (1989b), innovador de la tradición hermenéutica desde una posición marxista, afirma la importancia de analizar el diálogo, más allá de los intercambios cara a cara, como un mecanismo de incorporación de lo social a la conciencia del sujeto. Los enunciados generados por el hablante tienen una dirección y presuponen un efecto en el destinatario. El hablante organiza sus enunciados anticipando las reacciones del oyente y éste, a su vez, les da un sentido en función de su relación con el hablante. Las significaciones generadas en los intercambios comunicativos son diversas y conforman distintas formas de hablar y pensar acerca del mundo. El diálogo es el espacio de los intercambios sociales por excelencia. En su vida social, el sujeto conoce y aprende distintas formas de hablar, los géneros del habla, que lo identifican como perteneciente a un grupo social y lo posicionan en un entramado de relaciones sociales, sea de filiación, pertenencia o poder.⁶

Bajtin concibe a la conciencia del individuo en forma comunicativa, es decir, como enunciados internalizados; la conciencia tiene un origen social y está organizada por los significados y usos del lenguaje. En este contexto, el concepto de voz se propone como una internalización de los diferentes discursos sociales y su combinación hasta conformar una voz propia. Uno se fabrica un yo mediante las palabras y enunciaciones que ha aprendido, modela su propia voz y

⁶ El dialogismo de Bajtin tiene una afinidad fuerte con los trabajos de Geertz (1987) en antropología simbólica y de Ricoeur (2002) sobre el análisis de la acción significativa como un texto.

habla interna por una apropiación de las voces de los otros. Esta apropiación es selectiva al constituirse como un discurso “internamente persuasivo” como la comprensión lograda con otras voces en un diálogo; en oposición a un discurso autoritario que se presenta bajo la forma de enunciados y significados fijos, que busca imponerse como una versión única. El dialogismo se refiere a las formas en que los enunciados concretos de un hablante se ponen en contacto, se interaniman, con los de otro hablante en una conversación cotidiana o en una discusión académica (Wertsch, 1993).

Bajtin (2003) formula el concepto de autor como el agente capaz de dar cuenta de los actos de un personaje o uno mismo. Esta categoría surge de sus estudios acerca de las novelas y la capacidad del autor de explicar las acciones de los personajes. El autor caracteriza a los personajes y presenta los motivos que explican sus acciones. Holland *et al.* (1998) retoman este concepto y lo denominan “espacio de autoría” para referirse a la formación de la identidad en cualquier situación social.

Los mundos figurados constituyen ámbitos de interpretación en los cuales son reconocidos determinados caracteres y actores, y también se asigna un significado especial a ciertos actos y unas actuaciones son más valoradas que otras. Los ejemplos de mundos figurados son: la academia, el trabajo, el romance, el crimen, el activismo ambiental y el feminismo, entre otros. Estos mundos se constituyen como encuentros sociales en los que tiene importancia la posición de los participantes y son instancias situadas en un tiempo y lugares particulares. Por último, son organizados y reproducidos socialmente, de tal manera que dividen y rela-

cionan a los participantes y dependen de la interacción sostenida para su continuidad.⁷ Las identidades de los sujetos surgen en las prácticas y actividades situadas en los mundos figurados, construidos por la actividad de los sujetos y en constante transformación.

Holland *et al.* (1998) afirman que las identidades son vividas en y a través de la actividad y, en consecuencia, requieren ser teorizadas en la forma como se generan en la práctica social. La subjetividad es considerada como un desarrollo en la interfase entre lo social y el sí mismo, encarnado en la persona, como la autoría del sí mismo. Las personas tienen la capacidad de hablar sobre sí mismas y de establecer un diálogo interno, en el cual organizan distintas voces que expresan los discursos sociales y generan una voz propia. La autoría del sí mismo es, en los términos de Bajtin, el significado que hacemos de nosotros mismos. El sitio en el cual ocurre esta autoría es un espacio definido por la interrelación diferenciada de perspectivas sobre el mundo social. La voz de la autoridad, en un principio, puede servirnos de guía y dirigir nuestro comportamiento de acuerdo con los discursos establecidos, pero luego interviene una voz propia que actúa como un discurso persuasivo interno. El espacio de autoría del sí mismo es la capacidad de coordinar, combinar y orquestar las distintas voces como un habla interna.

⁷ Los mundos figurados son una forma de dar un sentido histórico, socialmente contingente, y vivido por los sujetos en la práctica a los mundos culturales, de tal manera que los sujetos se incorporan a las prácticas en ámbitos sociales específicos y éstas son transformadas por su actividad (véase Holland *et al.*, 1998, pp. 51 y ss.).

IDENTIDAD Y MARCOS MORALES (TAYLOR, RICOEUR)

En la vida cotidiana con frecuencia tenemos que elegir o decidir ante diferentes alternativas, entonces, podemos tomar una distancia y deliberar acerca del curso de acción que tomaremos. Los cuestionamientos acerca de lo que deseamos hacer, si es correcto hacerlo o el surgimiento de un sentimiento de obligación, nos introducen al reino de la moralidad. La identidad que tenemos se moviliza y nos conduce a reflexionar acerca de las acciones posibles y los bienes o valores que guían nuestra acción.

La relación entre identidad y moralidad ha sido explorada en los trabajos de Taylor (1996) y Ricoeur (1996). Taylor (1996) indagó acerca de las fuentes del Yo moderno en la historia social y cultural. Encuentra que la idea del Yo se ha modificado a partir de los cambios sociales y el desarrollo de distintas filosofías morales. Estas filosofías incorporan una concepción del Yo que se relaciona con ciertas cosas o cualidades denominados bienes morales, los cuales se organizan en ideas culturales y dan forma a distintas prácticas sociales y culturales.

Taylor concibe a los bienes como aquellas cosas que se consideran valiosas, dignas o admirables por los sujetos. Las distintas filosofías morales han planteado una diversidad de bienes a lo largo de la historia, tales como: el autodomínio por la razón y la prosecución de una vida buena (Aristóteles); la utilidad y las consecuencias positivas de las acciones (Hobbes y Bentham); la productividad social, afirmación de la vida cotidiana y el compromiso matrimonial (Bacon); la libertad, la obligación del deber y la autonomía en la acción

moral (Kant); la libertad, la igualdad y los derechos humanos (Ilustración); o los sentimientos, la expresividad y autenticidad de la persona (Rousseau y los románticos). En estas filosofías morales se ha conjuntado la expresión de diversos significados e ideas sociales, las cuales, al paso del tiempo, también han permeado en las prácticas y modificado la vida social. El resultado es que las sociedades modernas se caracterizan por la existencia de una pluralidad de bienes y filosofías morales.

La identidad incorpora componentes morales en tanto lo que somos está referido a las cosas que consideramos valiosas y dan sentido a nuestra vida (Taylor, 1996). La identidad personal se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan un marco moral dentro del cual es posible determinar lo que es bueno, valioso, lo que se debe de hacer o a lo que me opongo. El significado de una vida le viene de las cosas que se consideran buenas y que uno se esfuerza en conseguir.⁸ Las respuestas acerca de mi identidad se contestan en un intercambio entre hablantes, de tal manera que mi identidad está ligada al discurso y a las prácticas sociales en que lo utilizo.

Taylor afirma que las filosofías morales también han acreado la denominación e incorporación al mundo cultural de distintas facultades o capacidades del Yo, tales como: el autodomínio por la razón; el uso de los comportamientos estratégicos para lograr el éxito; la auto exploración y el con-

⁸ Canto-Sperber y Ogien (2005) consideran que el bien moral es objeto de un movimiento, una orientación, una intención, lo que se denominan estados mentales, y se expresan en el lenguaje común como deseos, voliciones, emociones. En este sentido, los bienes hacen posible que nos representemos a la moralidad como una forma de lo deseable, lo que guía la acción.

tacto con las voces internas; la reflexividad como el contacto con los pensamientos y el yo interno; la expresividad de las ideas y sentimientos y la apreciación de la autenticidad. Estas capacidades del Yo se han incorporado en distintas prácticas de la vida social e incluso educativas, y existe una expectativa sobre los individuos para que las incorporen como parte de su identidad.

Por su parte, Ricoeur (1996) exploró las relaciones entre identidad y ética.⁹ Afirma que la identidad personal se define en referencia a una comunidad que parcialmente nos constituye, en tanto se manifiesta como una comunidad de lenguaje y participación en sus prácticas y valores. La persona tiene una dimensión ética en tanto que, a la vez de la realización personal, se tiene que contar con la relación de amistad con el otro para el mantenimiento activo de un nosotros. La identidad personal se genera en función del otro en tanto encuentra su sentido en las demandas y expectativas que los demás le dirigen. El mantenimiento del sí mismo es, para la persona, la manera de comportarse de modo que el otro pueda contar con ella. La responsabilidad consiste, por una parte, en ser capaz de dar cuenta de algo y, por la otra, en que el otro cuente conmigo para hacer frente a los problemas. En este sentido, la responsabilidad se incorpora en una ética del cuidado o atención al otro, de manera des-

⁹ En diversos textos se tiende a utilizar de manera intercambiable moral y ética. Pienso que conviene mantenerlos como términos con significado distinto. La moral se utiliza comúnmente para referirse a las costumbres, normas y valores de tipo obligatorio en las sociedades. En tanto la ética refiere a una reflexión que indaga sobre las cuestiones de la validez de los bienes o valores y las comparaciones entre distintas filosofías morales (Savater, 1996). En un sentido semejante, Taylor (1996) afirma que las filosofías morales se ha insertado en las prácticas y discursos sociales refiriéndose como moral y la reflexión sobre ésta como ética.

interesada y sin esperar recompensa alguna (Ricoeur, 1996). Esta idea de responsabilidad contrasta con las éticas basadas en las consecuencias, en las que la responsabilidad se reduce a considerar las consecuencias de las acciones, y también con la ética Kantiana con la actuación racional y la buena voluntad.¹⁰ La persona cuenta con la capacidad de hacerse responsable de sus acciones y busca relacionarse con los otros, además de su capacidad de actuar y narrar su vida.

LA IDENTIDAD COMO TRABAJO DE AUTO-FORMACIÓN EN DISTINTAS PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

Pienso que los trabajos anteriores abren una visión renovada y permiten avanzar hacia una concepción socio cultural de la identidad.¹¹ En primer lugar, destaca la concepción de la identidad como un proceso, inacabado y abierto, que los sujetos están obligados a realizar para enfrentar los cambios del mundo moderno. La identidad constituye una interfase entre lo individual y lo social; lo que somos es en buena medida la forma cómo actuamos y lo que decimos en los distintos ámbitos del mundo social.

¹⁰ Véase Gómez-Heras (2003) para una discusión amplia de los significados de la responsabilidad en distintas filosofías morales (pp. 183 y ss.)

¹¹ En esta concepción destacan los aportes teóricos del interaccionismo simbólico, en especial sobre el *self* como actor que elige y organiza sus encuentros sociales, y formulaciones vinculadas a la psicología cultural, como el dialogismo, los mundos figurados y la identidad como autoría del sí mismo, así como de la teoría crítica sobre la reflexividad y las transformaciones sociales en la modernidad tardía o líquida. Una revisión amplia sobre las teorías de la identidad se encuentra en Cote (2006) y otra sobre el *self* y la identidad en Owens (2003).

En segundo lugar, es importante acercarnos a la identidad como algo inserto en el mundo cotidiano y tomar como punto de partida, por un lado, lo que dicen los sujetos de sí mismos y, por el otro, la forma en que participan en las prácticas cotidianas. Se trata de concebir la identidad como una herramienta que es utilizada de acuerdo con las actividades en que participa el sujeto e, incluso que se improvisa según los contextos y los recursos (económicos, sociales, simbólicos) disponibles para los sujetos. La identidad es vivida y encarnada por las personas de acuerdo con su participación en las prácticas sociales. La identidad tiene, entonces, un carácter relacional en tanto permite decir quien es uno y situarse en relación con las otras personas en un contexto social. La identidad supone un otro frente al cual se construye y tiene un carácter cambiante, adaptable a los contextos o ámbitos de experiencia en que actúan los sujetos.

En tercer lugar, debemos darnos cuenta de que la construcción de la identidad es un trabajo que se realiza en las prácticas situadas, al participar de una cierta manera en las actividades y, simultáneamente, en el pensamiento, como un habla interna y la generación de un sí mismo capaz de orquestar distintas voces. La construcción de la identidad es un proceso de autoformación al participar y entrar en contacto con las prácticas y significados culturales. Conforme crecemos y conocemos más ámbitos de experiencia, generamos nuevas capacidades de ser y pensar que entroncan y nos permiten apropiarnos de los mundos culturales. Las personas y las actividades que se efectúan en lugares específicos proporcionan recursos identitarios a los sujetos en formación; en especial, los discursos elaborados acerca

de la cultura juvenil en las conversaciones entre amigos. La educación, en buena medida, ofrece oportunidades de participación en estos mundos al acercarnos a los recursos culturales que los conforman.

En cuarto lugar, es importante destacar el desarrollo de capacidades reflexivas, expresivas y de auto descubrimiento que desarrollan los sujetos al participar en las prácticas y discursos socioculturales que conforman un ámbito de experiencia o mundo figurado. Las concepciones del sí mismo revisadas implican una capacidad reflexiva, al tomarse como objeto a sí mismo y sus experiencias. Además, es posible retomar elementos del sí mismo como actuación estratégica, narrativa y de conformación de una voz interna. La construcción de la identidad supone al sí mismo como un proceso social, que se encarna en el sujeto, y el desarrollo de su capacidad de reflexionar sobre el mundo cultural. La persona puede tener, a lo largo de su vida, distintas identidades, incluso contradictorias, que son objeto de una reflexión y adquieren una coherencia en las narrativas biográficas.¹²

Por último, el disponer de distintos enfoques teóricos sobre la identidad nos permite visualizarla y comprenderla en su carácter dinámico y multiforme, así como la diversidad de recursos que pueden utilizar los jóvenes para mostrar, construir o dar cuenta de su identidad. La identidad puede adquirir múltiples formas de acuerdo con las prácticas que el sujeto busque afiliarse y de su conocimiento para participar en las mismas.

¹² La fragmentación de la persona deriva, en cierta manera, de la visión conflictual de la interacción social y el énfasis en la diferencia, que la persona se define por "lo que no es" y desaloja "la semejanza con otras", característico de ciertas concepciones como la de Hall (1996), con lo cual destacan sólo la mitad de lo que hace a la identidad.

EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo describo de manera breve la construcción del estudio al articular las condiciones de ser joven y estudiante de bachillerato. Los procesos identitarios puestos en juego combinan una socialidad juvenil con las actividades de estudio que los hacen distintos, Además, describo el método y el contexto de realización del estudio.

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio que aborda este trabajo, los procesos identitarios de los estudiantes del bachillerato, refiere tanto a su condición de jóvenes como a su condición de estudiantes. La presente investigación busca responder a las preguntas: ¿cómo conviven estas dos condiciones?, ¿cómo

se expresan en los procesos identitarios de los jóvenes estudiantes?

La identidad –ser estudiante, aplicado o recursador; joven, amigo o novio– es un proceso continuo que se va adaptando e improvisando a lo largo de la vida, pero que mantiene su coherencia a partir de los relatos que elaboramos acerca de nosotros mismos. La identidad se construye desde la participación en las prácticas culturales y con los recursos disponibles, sean de lenguaje, sociales o económicos, en un contexto (Holland *et al.*, 1998). La formación de una identidad supone una capacidad reflexiva y expresiva del individuo como una serie de relatos o prácticas acerca de su acción, elecciones y proyectos. El manejo de las actividades y los usos del lenguaje, en ciertos ámbitos sociales, dan cuenta de la identidad asumida por los individuos; y permite comprender la forma en que dan sentido a su experiencia en los mismos.

Los procesos identitarios consisten en un interjuego entre las prácticas y discursos sociales –en este caso escolares y juveniles– en que participa el individuo y la apropiación que realizan de sus significados, como una internalización de las voces sociales. En la medida en que el individuo participa en las distintas prácticas que conforman un ámbito de experiencia, las comprende de una forma más completa y también a su actuación en las mismas; lo externo se convierte en interno y conforma lo subjetivo del individuo.

La teoría de la estructuración de Giddens (1998) destaca las prácticas sociales y considera a la sociedad como un sistema en estructuración continua, de tal manera que la acción de los individuos expresa las constricciones sociales y,

a la vez, la acción de los actores puede modificar tales condiciones. La concepción de las prácticas está referida a su significado básico de hacer algo, de actuar junto con el otro en una actividad. Las prácticas socioculturales presentan las características de: a) ser de tipo recursivo en tanto se repiten de manera semejante y organizan la acción individual y social; b) estar mediadas por el uso simbólico del lenguaje; y c) ser organizadas de acuerdo con las relaciones de poder y estatus que se establecen entre los sujetos participantes (Giddens, 1997; Holland *et al.*, 1998; Wenger, 2000). En las prácticas sociales, los individuos son sujetos intencionales pero no son del todo libres ni del todo determinados.

En este contexto, busqué profundizar en el análisis de la escuela como un espacio para realizar actividades estudiantiles y juveniles. Describo el sentido que otorgan a sus actividades de estudio, pero también al encuentro con otros jóvenes, en especial, del otro género. Considero que en los trabajos disponibles no se ha profundizado suficientemente acerca de las actividades juveniles en las escuelas, las relaciones de amistad y las relaciones afectivas con el otro género. Pero sobre todo no se ha profundizado en la relación entre las actividades juveniles y estudiantiles.

Abordo los procesos identitarios de los jóvenes estudiantes a través de la forma en que hablan y lo que hacen al participar en los ámbitos de su vida juvenil y de estudio. La identidad se construye en las experiencias que tienen y la forma en que combinan las actividades, apropiándose de los significados disponibles y encarnándolos en su acción cotidiana. En este estudio, el análisis de los datos está enfocado en tres ámbitos:

- a) la vida juvenil dentro de la escuela, las actividades realizadas por los estudiantes en lugares públicos y la interacción entre los dos géneros;
- b) las actividades de estudio realizadas y la constancia para el mantenimiento de un promedio, el uso de la libertad y la responsabilidad que asumen sobre sus estudios y los proyectos escolares y profesionales que se plantean; y
- c) las relaciones sociales que se establecen en la amistad y en las afectivas, en cuanto a los acuerdos y vínculos generados, así como en el manejo de los riesgos en el consumo de alcohol y la sexualidad.

A diferencia de otros enfoques que enfatizan la fragmentación de las identidades, los ejes de análisis del presente trabajo están referidos a los procesos de formación de la identidad y la generación de capacidades para el actuar y hablar sobre los distintos ámbitos de experiencia analizados; especialmente, la reflexión de los estudiantes sobre su sí mismo, las relaciones sociales que establecen y su formación como persona.

Hago uso de concepciones teóricas acerca de la capacidad de actuación, como aquellas capacidades de actuar y hablar, y que suponen un sí mismo. Precisamente, este sí mismo relaciona las experiencias, da coherencia a las actividades y realiza una comprensión de su participación en las mismas. La capacidad de actuación cuenta con formulaciones amplias en la teoría social, desde los trabajos de G.H. Mead (1999) y Goffman (1989) sobre el sí mismo, y ha sido retomada en relación con los cambios e incertidumbres de

la modernidad tardía o líquida; planteándose en términos de la sociedad del riesgo y una individualización creciente (Beck, 2006; Beck y Beck-Gersheim, 2003), o de una capacidad de adaptarse a los cambios y de una reflexividad para ordenar un proyecto de vida (Giddens, 1997). Aunque estas capacidades de intervención humana adquieren distintos matices teóricos, intentan dar cuenta de un sí mismo que es capaz de actuar y reflexionar sobre las condiciones de un mundo globalizado y las incertidumbres en el mismo.

El sí mismo que reflexiona no es un ente aislado. En las actividades cotidianas, los individuos suponen la existencia de un otro al cual se dirigen, sea en términos de su acción o enunciación. En el acto comunicativo siempre suponemos al otro como destinatario de lo que decimos. El establecimiento de un diálogo con el otro es una forma como lo social se incorpora a la conciencia del individuo. Las significaciones generadas en los intercambios comunicativos son diversas y conforman distintas maneras de hablar y pensar acerca del mundo (Bajtin, 1989b). En la medida en que conocemos diversas prácticas culturales (vida juvenil, estudio), también vamos modificando nuestras actuaciones y podemos establecer diálogos más completos con los otros participantes (sean compañeros, amigos o novias).

A la vez, relaciono el proceso de formación de la identidad con los marcos morales que son apropiados por los jóvenes. Taylor (1996) afirma la relación que se establece entre la identidad y un marco moral en tanto lo que soy está referido a aquellos bienes que considero valiosos y dan sentido a mi existencia. Utilizo la categoría marcos morales como un conjunto de bienes valorados en un encuentro social,

los cuales se manejan por los estudiantes en sus acciones en contextos específicos. Los marcos morales constituyen un espacio de moralidad y posicionamiento que da cuenta de las metas de la acción y motivaciones para realizar ciertas actividades, enmarcándolas como gratificantes, de obtención de una utilidad o de cuidado y atención al otro; los marcos morales orientan las acciones en un contexto cultural. Analizo el discurso moral que los estudiantes expresan acerca de sus actividades juveniles y de estudio, en los vínculos con sus amigos y sus relaciones afectivas.

La vida juvenil que realizan los estudiantes incluye una multiplicidad de actividades y encuentros entre grupos de jóvenes. Considero que su análisis como procesos de socialidad permite describir la diversidad de actividades y la atmósfera afectiva que las caracteriza. Maffesoli (2004) concibe a la socialidad como el disfrute de estar y sentir juntos, el contacto, el convivir de una manera horizontal y con afectos que fluyen fácilmente; la socialidad conforma un contexto para conocer a otros jóvenes diferentes y establecer relaciones de amistad o afectivas. Pero más allá del disfrute, el encuentro con otros jóvenes constituye una fuente de conocimientos y recursos identitarios sobre diversas maneras de ser joven en el mundo actual; aunque muchas veces sea difícil para los jóvenes dar cuenta discursivamente de su participación en las actividades de socialidad.

El estudio está conformado por diversas actividades que se realizan para avanzar en los cursos. Los significados de estudiar comprenden actividades dirigidas de manera estratégica, como aplicarse en la realización de las tareas y exámenes, y de apropiación de un discurso moral acerca de

la libertad, la responsabilidad y el hacerse cargo de su desempeño escolar. En las actividades de estudio aparecen de manera definida las capacidades del sí mismo para usar la libertad, decidir y asumir las consecuencias de sus actos, de un trabajo sobre el sí mismo y su identidad como persona.

El análisis de las relaciones de amistad y amorosas entre los y las jóvenes me permite describir varias configuraciones de significados que se entrelazan en la formación de sus identidades. En la amistad se establecen relaciones sociales en que se comparten afinidades y un trato de igualdad, se expresan los pensamientos y sentimientos íntimos y, también, se forjan vínculos de confianza y atención al otro. Los jóvenes en sus relaciones afectivas manejan significados acerca de lo que son las diferentes maneras de relacionarse (amigovios, *frees*) y los vínculos sociales de intimidad, confianza, cuidado e incertidumbre amorosa que ellos aprenden a manejar, así como las capacidades de expresar los afectos, descubrir otras maneras de sentir y atender a las necesidades del otro.

Analizo también los riesgos que viven los estudiantes en cuanto al consumo de alcohol, el ejercicio de la sexualidad y terminar sus estudios en tres años. Ellos tienen una percepción limitada de estos riesgos y tienden a sentirse confiados pues se sienten acompañados de sus amigos o parejas. La exposición a estos riesgos parece que incorpora posteriores momentos de plática y reflexión acerca de los mismos.

MÉTODO

La presente investigación se inscribe en un enfoque de tipo sociocultural interpretativo. El trabajo estuvo dirigido a elaborar una descripción de la acción simbólica de los sujetos que se expresa en las prácticas, discursos y contextos en que participan. La manera en que realicé la recolección de datos consistió, en forma general, en un enfocamiento progresivo (Glaser y Strauss, 1967; Flick, 2004). Inicié el diseño de la investigación con una revisión teórica del tema y planteándome preguntas generales que, conforme avanzó el trabajo de campo, se cambiaron a preguntas particulares. El cuestionamiento continuo sobre lo que observaba y escuchaba me permitió elaborar descripciones de los contextos en que participan los sujetos y, después, enfocar eventos particulares de interacción o acceder a conocimientos particulares en las entrevistas.

La entrada al escenario fue acordada mediante contactos informales con autoridades intermedias del departamento de psicopedagogía y profesores del plantel. Las pláticas que realicé con ellos como informantes me permitieron identificar a grupos de estudiantes con los cuales trabajar las entrevistas y los lugares dónde observar. Decidí tomar como escenario de observación principal la explanada que se ubica a la entrada del plantel y, también, una serie de sitios (jardíneras, bardas o confluencia de pasillos) en donde se reunían grupos de estudiantes, tanto los pertenecientes a colectivos particulares (*darks* o *droguers*) como a grupos de estudiantes comunes. Los entrevistados fueron seleccionados entre estudiantes de los distintos semestres, de tal manera que pude

obtener datos múltiples para facilitar la comprensión global de un proceso como es la formación de la identidad.

El trabajo de campo consistió en 40 observaciones no participantes y 64 entrevistas semi estructuradas y a profundidad, la mayoría individual y otras de tipo grupal. Este trabajo lo realicé durante tres semestres en los años 2004 y 2005.

Los estudiantes entrevistados fueron seleccionados entre aquellos que frecuentaban la explanada o pasaban por la misma, aproximadamente 30 entrevistas, y otras 34 entrevistas fueron hechas a estudiantes cerca de su salón o por los corredores y bardas cercanas. Traté de entrevistar a estudiantes de los distintos semestres, aunque debido a las fechas del trabajo de campo tuve una buena cantidad de estudiantes de los semestres pares (9 de 2º; 23 de 4º y 22 de 6º semestre) y menos de los impares (3 de 3º; 5 de 5º semestre y 2 grupales a recursadores, respectivamente). De acuerdo con el género de los entrevistados hubo un balance entre los mismos, 30 chicos y 29 chicas y 5 en grupos mixtos. La mayoría de las entrevistas fueron individuales (42) y otras grupales (22).

Los padres de los estudiantes entrevistados son profesionistas, profesores universitarios y comerciantes y otros son empleados o tienen un pequeño negocio.

Las entrevistas me permitieron entrar en una situación comunicativa con los estudiantes, de tal manera que pudiera establecer un contacto con sus vivencias y dejara fluir aquello que ellos me contaban pero, simultáneamente, dar alguna dirección a la entrevista de acuerdo con los temas de mi interés y mantener una escucha atenta (Arfuch, 1995; Taylor y Bogdan, 1986). La mayoría de las veces las entrevistas

se efectuaron en lugares que permitieran la interacción cara a cara y pocas distracciones de los estudiantes, usualmente sentados en una barda o una jardinera.

Es conveniente mencionar que mi identidad de persona madura podía desbalancear, en algunas ocasiones, la realización de entrevistas y el abordaje de temas íntimos con los estudiantes, motivos por los cuales solicité apoyo a dos ayudantes mujeres, quienes estaban recién egresadas de psicología educativa, y con ellas trabajé la formulación y ordenamiento de las preguntas en las entrevistas semi estructuradas sobre los temas de las relaciones de pareja y sexualidad con los estudiantes. El uso de este tipo de entrevistas obedeció a que tenía identificados los temas de mi trabajo y requería explorar con amplitud el conocimiento de los y las jóvenes acerca de los mismos. Posteriormente, junto con mis ayudantes, realicé entrevistas a profundidad sobre algunos temas delicados como el embarazo y el aborto. Estas entrevistas permitieron indagar el conocimiento de los jóvenes sobre asuntos u opiniones, de manera específica y a profundidad, hasta llegar a considerar los detalles pertinentes. Así mismo, me permitió recuperar elementos enunciados en sus respuestas que no llegué a comprender inicialmente o retomar detalles para incorporar descripciones de ejemplos, situaciones o relatos acerca de los mismos. Considero que logré un cierto balance entre lo que pretendía indagar y aquellos significados que generaban los estudiantes de manera espontánea sobre sus experiencias (Mishler, 1986). Las entrevistas fueron realizadas en un clima de confianza y con mucha participación de los entrevistados; de hecho, ellos y ellas se mostraron en general muy accesibles

a ser entrevistados y, en varios casos, mostraron su contento de poder ser escuchados por otra persona que se interesaba en lo que pensaban.

Las observaciones no participantes en espacios públicos, como la explanada central, las enfoqué inicialmente en las distintas actividades de los estudiantes, los grupos de estudiantes y la interacción entre los géneros. Posteriormente, las enfoqué en la vestimenta y el manejo del cuerpo, los contactos corporales entre los géneros y las actividades conjuntas o separadas que realizaban y, de manera inesperada, llegué a combinarlas con una escucha disimulada de las pláticas grupales y conversaciones en corto de parejas o tríos. Las notas de las observaciones las transcribí casi inmediatamente y procuré describir el contexto o situación de los eventos e incorporar la mayor cantidad de expresiones literales de los estudiantes.

Es importante destacar que la formación de la identidad es un proceso que se lleva a cabo durante todos los semestres, y de hecho los estudiantes viven las actividades de juveniles y de estudio en forma simultánea. La manera como las relacionan y les dan un balance varía a lo largo de los semestres. Los datos de las entrevistas sobre un tema, por ejemplo la sexualidad, y las inferencias de los mismos se circunscriben a los estudiantes entrevistados. No todos los estudiantes tienen un ejercicio de la sexualidad o consumen alcohol de manera regular. La descripción de la identidad que presento no pretende dar uniformidad a un colectivo ni puede ser generalizada a todos los estudiantes del CCH; por el contrario, esta descripción corresponde a unos sujetos que compartieron sus vivencias y experiencias en un momento y

lugar particulares. Las afirmaciones que hago sobre su identidad corresponden a lo dicho por los estudiantes entrevistados acerca de ámbitos particulares de su experiencia.

Vale la pena subrayar que en este estudio no enfoqué las diferencias entre grupos de estudiantes y los sentidos atribuidos a las distintas experiencias. En su lugar, me pareció relevante enfocar momentos del proceso de formación de su identidad considerando su experiencia en los ámbitos analizados. En esta forma, la decisión que tomé fue seleccionar estudiantes de los diferentes semestres y analizar los significados que atribuían a los temas considerados. Busqué tener un número semejante de estudiantes de ambos géneros y analizar si había diferencias entre éstos. La pertenencia a un género fueron las diferencias que comparé en algunas partes del análisis y, en alguna medida, la experiencia de los jóvenes se expresa en su comprensión de los ámbitos analizados al tener presente el semestre cursado.

EL CONTEXTO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (CCH) PLANTEL SUR

El Colegio de Ciencias y Humanidades forma parte de la oferta educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), junto con la Escuela Nacional Preparatoria, para realizar estudios de bachillerato propedéutico. El CCH fue creado en 1971 como un proyecto innovador para la enseñanza en el nivel medio superior, con el fin de duplicar el número de plazas de estudio de este nivel. En una forma general, el proyecto del CCH privilegió en la enseñanza

el desarrollo de las capacidades de estudio (el aprender a aprender y el aprender a hacer); el manejo de los métodos experimental y socio histórico; y la utilización de los lenguajes, como el español y las matemáticas, para comunicar el conocimiento y los razonamientos sobre los fenómenos naturales y sociales.

El docente se convirtió en un facilitador de los aprendizajes, más que en la fuente del conocimiento, y un guía para que los estudiantes accedan a los conocimientos utilizando el trabajo en equipos. Según el ideal institucional, el docente ayuda a analizar y sintetizar la información de investigaciones documentales y trabajos académicos, coordina su exposición en el aula y promueve la discusión de las ideas, en un clima de libertad, participación democrática, responsabilidad y desarrollo de la autonomía entre los estudiantes.¹³

Durand (2002) afirma que las prácticas educativas en este colegio están asociadas con la formación de ciudadanos participantes, más autónomos, se privilegia el aprender a aprender y el pensamiento crítico. Aunque también considera que presenta diversos problemas que necesita superar (ausentismo de los profesores, porrismo y baja eficiencia terminal).

¹³ Una presentación de las ideas fundacionales del CCH se encuentra en *Gaceta UNAM*, número extraordinario, 1 de febrero de 1971, y en *Cuadernos del Colegio*, número doble, 10-11, en 1981. Una exposición y fundamentación del Plan de Estudios Actualizado, fue publicada como documento técnico (Coordinación del CCH, 1996).

En una investigación pionera, Zorrilla (1998) analizó la forma en que este proyecto educativo se llevó a la práctica y planteó diversas dificultades no resueltas en la enseñanza cotidiana, como el ausentismo de los docentes o las dificultades del trabajo en equipo. Conviene anotar que no me interesa entrar a una discusión curricular del CCH, más bien, plantear algunas ideas acerca de cómo lo viven los estudiantes, lo que describiré en los capítulos siguientes.

Los estudiantes viven el proyecto educativo del CCH como una experiencia novedosa desde que entran a sus instalaciones y comienzan sus clases. El número de materias se reduce, tienen la libertad de entrar o no a sus clases, los docentes los animan a expresar sus ideas y consideran sus participaciones en el aula, aprenden habilidades de estudio nuevas y conviven con estudiantes de distinta procedencia social y con conocimientos culturales interesantes (Hernández, 2006).

El diseño arquitectónico del CCH plantel Sur también resulta novedoso debido a su enorme extensión y a que cuenta con múltiples espacios académicos. Este diseño está adaptado a un terreno con desniveles y piedra volcánica llena de vegetación. Los desniveles fueron aprovechados al construir edificios de dos plantas y conectarlos por corredores que se mejana una cuadrícula. Tiene, además, una amplia biblioteca, un edificio completo con computadoras, tres edificios con laboratorios, varias canchas deportivas y un gimnasio, área de comida rápida y cafetería, salas de audiovisual, un jardín del arte para exposiciones y dos explanadas. Las aulas cuentan con un par de pizarrones y una iluminación amplia, así como mesas y sillas móviles que se pueden organizar de distintas formas para propiciar el intercambio y discusión de las ideas. Los múltiples espacios públicos y servicios disponibles hacen de este plantel un lugar estimulante para el estudio. En forma simultánea, los distintos espacios, sus intersecciones y la amplia disponibilidad de bardas, bancas y jardineras lo hacen un lugar que propicia el intercambio social y la vida juvenil.

VIDA JUVENIL, SOCIALIDAD E IDENTIDAD

We are such stuff as dreams are made on.
W. Shakespeare, *Storm*.

La identidad de los estudiantes se configura a partir de su participación en las actividades cotidianas de una escuela. La escuela como institución puede ser analizada considerando las prácticas y los discursos que dan sentido a la acción de los actores educativos. Aunque suele estudiarse a la escuela y los actores enfocando los procesos de enseñanza, la vida en las escuelas de bachillerato también incorpora una diversidad de actividades que la hacen un espacio de vida juvenil.

Un análisis de los procesos de formación de la identidad de ser estudiante en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) requiere considerar dos aspectos: por un lado, la vida juvenil que realizan los estudiantes y, por el otro, las actividades de estudio. Estos aspectos constituyen los dos grandes núcleos de actividades en que participan los estudiantes, los que pueden ser analizados como ámbitos de experien-

cia que son explorados por los estudiantes y, justamente, en la medida que son recorridos y manejados dan forma a su identidad. La identidad se construye como una participación en las prácticas culturales y la capacidad de hablar sobre las mismas (Holland *et al.*, 1998). En este capítulo analizo los procesos de formación de la identidad relacionados con la vida juvenil y en el capítulo siguiente enfocaré las actividades de estudio.

Los ceceacheros cuentan con un plantel y un plan de estudios que propician la vida juvenil. La vida juvenil comprende múltiples actividades en las que los estudiantes pueden realizar una socialidad amplia al interactuar con sus compañeros, conocer a otros grupos de jóvenes, compartir diferentes actividades con el otro género y apropiarse de marcos morales que orientan sus actividades.

LA BUENA ONDA DE SER ESTUDIANTES

El espacio amplio y las posibilidades de realizar múltiples actividades parecen invitar al despliegue de la vida juvenil, especialmente en cuanto a un conocimiento de otros estudiantes.

Cuando uno entra al CCH se siente un clima fresco por el paisaje arbolado y un ambiente agradable, al ver a tantos jóvenes ocupados en platicar, caminar, discutir, jugar, descansar o sólo ver a sus compañeros. La entrada principal conduce a una explanada amplia con tres áreas despejadas y varias jardinerías, la cual funciona como lugar de encuentro para muchos estudiantes. Recorriendo el plantel, es común encontrar a

estudiantes solos, en parejas o hasta grupos de doce, sentados en las bardas que rodean a los edificios y corredores o en las jardineras, platicando o jugando.

Considero que el diseño arquitectónico del plantel Sur facilita la circulación de los estudiantes y su interacción social. De hecho, los estudiantes entrevistados señalan que cuando iniciaron sus estudios lo que más les impresionó fue el tamaño del plantel, lo agradable del lugar por sus áreas verdes y la cantidad de personas distintas con las que se puede convivir. Una estudiante comenta que le gusta el plantel, además del nivel académico, porque

... (es) un espacio muy padre ¿no?, que hay mucha área verde y pues a mí me gusta mucho el área verde y todo eso ¿no? (Andrea, 3er. semestre).

El sentirse a gusto en un entorno puede considerarse como parte de una identificación con una escuela. Miguel, estudiante de 2º, coincide en que le gusta este bachillerato pues: "...llevar las materias es muy fácil, aparte lo más chido es que estamos en la UNAM..."

Una cierta facilidad en los estudios se ve reforzada por el sentido de pertenencia a una gran institución. Hay una concordancia entre el diseño de los espacios y un sentimiento de bienestar. Los estudiantes entrevistados expresan un sentimiento de pertenencia a esta escuela como una forma de identificación con la misma.

AMBIENTE Y DIVERSIDAD JUVENIL: LA EXPLANADA

El lugar se convierte en lazo.
M. Maffesoli, *El tiempo de las tribus*.

El contexto juvenil se anima hacia el medio día, cuando algunos estudiantes parecen hacer una pausa en sus estudios.

Hay un aumento de estudiantes que salen de su aula, o toman una pausa para almorzar, y otros recién llegan. La explanada se llena de estudiantes vistiendo de manera sencilla y cómoda (pantalones de mezclilla, playeras y sudaderas o chamarras ligeras). Ellos son jóvenes entre los 15 y 19 años, caminan despreocupados, algunos todavía con su cara de niño y una sonrisa presta a escapar ante los comentarios de sus compañeros. Ellas muestran una seguridad en su paso y expresión relajada, e incluso alegre, algunas. Las jardineras y bardas, se llenan de estudiantes en pequeños grupos mixtos o parejas dedicadas a platicar o dedicándose a abrazarse y besarse. Unos minutos después, los estudiantes regresan a sus aulas y se quedan sólo algunos a echar el cotorreo (platicar, bromear, jugar). En el cambio de turno, la explanada se vuelve llenar y las actividades se multiplican. Se escucha el murmullo de pláticas múltiples como una cascada que baja y sube su sonido, dependiendo si nos concentramos en el murmullo general o una plática cercana que estalla en risas. Los estudiantes se muestran relajados, observo rostros tranquilos y sonrientes; en otros, hay cansancio.

La oportunidad de acudir a la escuela abre la posibilidad de conocer a jóvenes semejantes a uno que comparten intereses y proyectos. Los diferentes contextos de socialización

familiar y social son expresados en las interacciones cotidianas y, en cierta forma, comparados y suavizados para dar lugar a una manifestación de la identidad: ser estudiantes. Los estudiantes que observé en la explanada tienden a borrar las diferencias en su trato y asumir una igualdad, pues como dice Mariana: “Compartimos el interés en estudiar y venimos al mismo lugar ¿no?” Pienso que el contexto de estar en una escuela pública y las actividades juveniles estimulan este trato igualitario. Levinson (2003) también encontró esta tendencia a un trato igualitario entre los estudiantes de una secundaria, aunque lo atribuye a una característica cultural de identificarse con la ideología institucional de la escuela secundaria pública mexicana.

Los estudiantes comparten una permanencia en la escuela durante 28 horas a la semana.¹⁴ Ellos se mantienen alejados de escenarios con riesgos, como la calle, y dedican su tiempo a estudiar, pero también a otras actividades importantes, como el establecimiento de relaciones de amistad y noviazgo; lo veremos en los capítulos siguientes.

En distintos lugares del plantel es posible realizar actividades juveniles, como jugar y platicar alegremente, dado que se cuenta con barditas y pequeños espacios frente a los edificios para reunirse. La explanada central es el sitio de reunión de los estudiantes y se presta para realizar múltiples actividades.

En la explanada se genera un ambiente juvenil propicio a la realización de múltiples actividades en un solo lugar. Los estudiantes se pueden dedicar a: juegos deportivos y de

¹⁴ El currículo actual del bachillerato CCH considera 24/29 horas de clase a la semana, de acuerdo con el semestre cursado, y 332 créditos (Dirección General del CCH. *Plan de estudios actualizado*, 1996).

contacto (tochito, pelota, perseguirse o forcejear); platicar en grupo o conversar en pareja; descansar y estar juntos; hacer un trabajo u organizar una exposición; observación e interacción entre los géneros y comportamiento amoroso (acercamientos, ligues); consumir alimentos a diferentes horas del día e incluso algunos toman alcohol discretamente. La explanada parece funcionar como lugar de encuentro entre los estudiantes pues ahí quedan de verse, esperan, se juntan y luego arman su cotorreo o van a fiestas, sobre todo por la tarde y los viernes.

El contexto juvenil está conformado por distintas actividades gratificantes para muchos de los estudiantes y son una parte importante de su vida juvenil. En una entrevista grupal, al plantear la pregunta del tipo de lugar que es el CCH, dos estudiantes recursadores respondieron: Luís: “Un lugar de reunión... un lugar de reunión de hacer amigos...no sé, todo. Añade su compañero Miguel: “Para socializar y aparte aprender.” La explanada es también el escenario donde se muestra la diversidad juvenil. Algunos funcionarios y profesores tienen una opinión desfavorable acerca de los estudiantes que frecuentan la explanada, pues los consideran flojos y dedicados a actividades con poco provecho. En cambio, entre los estudiantes entrevistados existe una actitud positiva hacia pasar algún rato en la explanada pues consideran que ahí obtienen conocimientos interesantes sobre la vida en el plantel, la política y otras visiones del mundo.

La descripción de los grupos de jóvenes que pasan varias horas en la explanada fue objeto de observación continua varias semanas. Los nombres que identifican a los grupos juveniles y la ubicación de los lugares fueron hechos de acuer-

do con lo platicado por los mismos jóvenes. La explanada se puebla con distintos grupos de estudiantes que ocupan lugares fijos en y alrededor de la misma. Si uno se sienta mirando de frente a la entrada del plantel aparecen: los cholos cerca de la entrada, los *droguers* en una barda a la derecha y cerca se reúne un grupo de fresas, más adelante están grupitos de estudiantes del último año; al lado izquierdo están los cubos (activistas políticos) y los *hippies* y artistas (tocan guitarra, bongos), más a la izquierda están unos *darquetos*; en la parte de atrás, algunos “fósiles” y “recursadores” (son estudiantes que deben algunas materias y no terminaron en tres años sus cursos); y en las jardineras distintos grupitos de estudiantes comunes que platican, comen o descansan. En el cambio de turno, la animación en la explanada se desborda y parece una mezcla entre un parque y una fiesta. Los maestros que pasan no pueden evitar echar una mirada y saludar con un ademán a algún estudiante conocido. Hay una vigilancia intermitente por el personal de vigilancia central y empleados del plantel en sus recorridos periódicos.

La multiplicidad de actividades y grupos con identidades culturales definidas anima el ambiente y se genera una socialidad amplia entre los jóvenes. Maffesoli (2002) destaca la importancia de la socialidad¹⁵ entre los jóvenes como el disfrute de estar y sentir juntos, el contacto, el convivir de una manera horizontal y con afectos que fluyen fácilmente. En algunos momentos del cambio de turno, se crea en la explanada un ambiente parecido a un carnaval o una fiesta instantánea. Es

¹⁵ Maffesoli (2004) prefiere utilizar el término socialidad, más que sociabilidad, para referirse a los procesos lúdicos y comunitarios que caracterizan el sentir juntos en las reuniones sociales (véase pp. 159).

posible observar a los distintos grupos de estudiantes conviviendo de manera enteramente juvenil: los grupos se mezclan, se escucha música de guitarra o unos tambores y se ponen a bailar en parejas o grupos, otros se dedican a observar sonrientes a sus compañeros, unos más se persiguen o las parejitas se abrazan y besan sin mayor preocupación. Pienso que estos momentos relajan el orden escolar y abren la oportunidad de acceder a un orden emocional, de sintonizar un momento de convivencia intensa con otros jóvenes. Bauman (2005a) amplía la idea de socialidad de Maffesoli para comprender los procesos de relajación de los límites sociales, el compartir afectos y la horizontalidad de los intercambios sociales, de posibilidad de sentir un orden distinto. Él considera que la socialidad es un proceso que permite captar momentos de fluidez y cambio social y la opone a la socialización, como la incorporación de los sujetos a una estructura social ordenada, clasificada y fragmentada propia de las sociedades modernas.

Existe una libertad para involucrarse en el conocimiento de diferentes jóvenes; uno los puede ver cotidianamente y llegar a platicar con ellos sin mayor problema. En una entrevista con una estudiante de 4^o semestre, comenta que le encanta el CCH y le pregunto:

E: ¿Qué es lo que te encanta?

Sofía: Todo, la verdad me gusta como el ambiente, me gusta como que haya tantos ambientes tan diferentes, el ambiente como que de los darquetos, el ambiente como de los pachecos (suelta una risa), que hay muchos ambientes diferentes eso es bien bonito, y te das cuenta que estaba en un sector como que muy chiquitito (una secundaria particular) en el ambiente que yo estaba viviendo...

La diversidad de estos grupos es una extensión de la diversidad juvenil que se puede encontrar en una ciudad moderna. El CCH está abierto a las influencias culturales externas y, en buena medida, es receptivo ante ellas, pues forman parte de la identidad de sus estudiantes. Estos grupos expresan formas diferentes de hablar sobre la experiencia juvenil y anticipan la diversidad que encontrarán en el mundo social. Aunque estos grupos juveniles también estén presentes en muchas ciudades del mundo, considero que su presencia no es un síntoma de una homogenización cultural sino, por el contrario, una forma en que los jóvenes dan un sentido propio a lo que observan en los medios de comunicación de masas y que les resulta atractivo.¹⁶

La permanencia de estos distintos grupos dentro del CCH puede ser interpretada como una fuente de recursos identitarios disponibles para algunos o muchos de los estudiantes comunes, los cuales amplían el mundo familiar y escolar de algunos estudiantes. Holland *et al.* (1998) consideran que una característica del mundo social es el dialogismo como la comunicación entre las distintas voces, que responden a una posición en las prácticas culturales, y que la identidad es un proceso de conformar una voz propia. El reconocimiento de grupos de jóvenes distintos y, más aún, el entrar en conversación con ellos, amplía la experiencia cultural de esos estudiantes.

¹⁶ Giménez (2002) argumenta contra el poder supuestamente homogenizador de los medios de comunicación de masas para configurar identidades globales; en tanto que estos medios emiten mensajes efímeros y superficiales, no hay una interactividad con los destinatarios y, por ende, son de tipo monológico, y tampoco consideran las formas de apropiación de los mensajes que tienen los diferentes grupos de acuerdo con sus contextos locales.

La convivencia y aceptación de estos grupos de jóvenes denota una actitud tolerante entre los estudiantes. Pueden interesarse en conocer a estudiantes distintos, sea por el grupo juvenil o social al que pertenecen. La tolerancia parece combinarse bien con el igualitarismo y la vida juvenil. La interacción social entre los estudiantes parece requerir tan solo una presentación o un saludo ante una sonrisa. El conocimiento de otra persona se realiza en un ambiente seguro y con la facilidad de entrar o salir del encuentro;¹⁷ tengo la impresión de que estos encuentros se dan en un contexto confiable, pues uno puede establecer el contacto por un saludo y luego platicar o, por el contrario, mantener la distancia con un saludo rápido.¹⁸

Michelle, una estudiante de 5º semestre que pasa largos ratos en la explanada, afirma que le gusta este ambiente porque: “El CCH es una escuela vibrosa”. En mi opinión, esta frase condensa el significado del ambiente juvenil que viven los jóvenes que frecuentan la explanada en el plantel Sur.

OBSERVAR Y PARTICIPAR CON EL OTRO GÉNERO

A lo largo de mis observaciones, pude percatarme de la convivencia continua y abierta entre los dos géneros. Esta convivencia tiene dos características distintivas: una, el participar en

¹⁷ En la reciente Encuesta nacional sobre la juventud, se indica que la escuela, junto con la familia, son percibidas como las instituciones de mayor confianza entre los jóvenes (SEP-IMJ 2005).

¹⁸ Goffman (1989) analiza la forma en que se presenta la persona y las estrategias utilizadas en los encuentros sociales. Estos análisis me sirvieron para describir las interacciones y comportamientos analizados en este trabajo.

actividades conjuntas y otra, un cierto interés por conocer al otro género, sea como compañeros, amigos o prospectos de novios.

Las chicas se han incorporado a actividades que involucran el contacto físico y el uso de la fuerza. Ellas participan cada vez más en juegos de patineta, básquetbol, rayuela, *tae kwan do* y otras. En distintas observaciones, se repitió un patrón en el que algunos chicos están jugando entre ellos y luego se incorpora una chica; ellos la aceptan y continúan el juego aunque no de manera tan fluida. En actividades de contacto físico entre chicos y chicas, parece que ellas no se miden en lo que hacen y, por el contrario, ellos cuidan de no hacer un uso de su fuerza o un contacto brusco con ellas. En la explanada, veo a una pareja de chico y chica que juegan a pegarse con unos cinturones en las piernas y muslos. Él muestra mayor habilidad y le da golpes medidos a ella, más bien ligeros, y ella azota el cinturón donde caiga. Él corre y ella busca pegarle, se nota que le pega fuerte. Ellos se la pasan unos quince minutos correteándose y golpeándose.

La participación de las mujeres en estas actividades es una ampliación de su interacción social, así como un ajuste de los comportamientos varoniles para dar cauce a su participación; en la literatura que revisé no había menciones a esta participación. Las chicas entran a participar en actividades de contacto físico, incluso bruscas, en las que era más común la participación de los chicos.

Pude observar también una multiplicidad de actividades dirigidas al conocimiento, encuentro y ligue entre los dos géneros. Me di cuenta de que algunas chicas realmente siguen con la mirada a los chicos, hasta tienen la sonrisa a

flor de labios, como dispuestas a intercambiarla por un saludo; como una forma de conocer a un compañero. Además, atrajo mi atención que este tipo de cuestiones sean objeto de pláticas y debate entre ambos géneros, como una forma de intercambiar abiertamente conocimientos, que describiré en el capítulo dedicado a las relaciones afectivas. Los y las jóvenes participan activamente en conocer al otro género y tratar de explicarse entre ellos cómo son y los motivos para comportarse de una cierta manera.

Por otro lado, considero que las chicas muestran su capacidad de expresar sus gustos por los jóvenes y tomar la iniciativa para acercarse a ellos, no tan solo dar señales para facilitar el acercamiento masculino, como veremos más adelante, en el capítulo dedicado a las relaciones afectivas. Existe una comunicación entre los géneros para la interpretación de situaciones complicadas –por ejemplo, ante un interés afectivo– y cómo actuar ante ellas. El conocimiento mutuo sobre el comportamiento de los dos géneros ocupa una buena parte de las pláticas que se pueden escuchar entre los estudiantes.

En una recapitulación general de los análisis presentados, es evidente que la vida juvenil resulta sumamente atractiva para la mayoría de los y las jóvenes. La convergencia de un espacio físico y social agradable, disponible para realizar actividades juveniles, y la libertad para disfrutarlo hacen que, en menor o mayor medida, ellos participen en la vida juvenil dentro del plantel. Es interesante hacer notar que este contexto juvenil es producido por la participación en las actividades y, a su vez, estas actividades proporcionan recursos para conformar la identidad de los estudiantes

como jóvenes. En mi opinión, existe una interacción entre los recursos proporcionados por un contexto juvenil y la formación de la identidad de los estudiantes como jóvenes. El contexto educativo del CCH facilita una articulación entre estos dos procesos de formación identitaria. Muchos estudiantes los combinan de manera más o menos balanceada, en tanto que otros dedican demasiado tiempo a la vida juvenil. La voz del sentir y vibrar juntos aparece como la marca de esta socialidad, es una voz atrayente que se interioriza con facilidad en la formación de su identidad.

La convivencia y participación de los estudiantes con otros jóvenes genera una apertura de su experiencia personal. Las diferencias de origen social y trayectorias personales les permiten comparar y compartir sus experiencias, estilo de vida e intereses. Los temas de plática se diversifican, se descubren afinidades y otras maneras de comprender al mundo. Considero que esta apertura a nuevas experiencias puede resultar sumamente atractiva a muchos estudiantes y poco interesante a otros; no obstante, es la apertura a una fuente de nuevos conocimientos y experiencias que darán forma a su identidad, como mostraré en los capítulos siguientes.

La socialidad amplia que viven los estudiantes conforma un ambiente propicio para conocer a la diversidad juvenil. Los estudiantes pueden observar a otros jóvenes con identidades culturales bien definidas y, en algún momento, platicar con ellos y tener acceso a recursos identitarios específicos. Los grupos que conforman la diversidad juvenil cuentan con atributos de vestimenta, conocimientos distintivos sobre música, literatura o política, comportamientos y formas de hablar propios que muchos o algunos estudiantes

comunes pueden explorar y, en alguna manera, llegar a establecer identificaciones con ellos.¹⁹

La observación y participación en diferentes actividades con el otro género también resultan atractivas a la mayoría. Aunque este tema será objeto de un análisis extenso en otro capítulo, conviene destacar el disfrute que muestran ambos géneros durante sus interacciones y una exploración acerca de sus maneras de comportarse. Las chicas llegan a participar en múltiples actividades y son incorporadas en varias que requieren habilidades físicas. Los chicos que observé se muestran receptivos a su participación y les dan un trato suavizado en actividades de tipo físico.

En las jardineras y bardas se dan multitud de pláticas y conversaciones sobre diversos aspectos de su experiencia juvenil (como los romances, las relaciones sexuales, las fiestas y borracheras) con intercambios comunicativos intensos, donde afloran los pensamientos, sentimientos y deliberaciones que, a mi juicio, son momentos especiales que delimitan las identidades personales de los estudiantes. En una investigación cualitativa en que fue utilizada la observación participante, Ávalos (2007) identificó también que estos temas, junto con la familia y el consumo cultural, ocu-

¹⁹ No analizo esta diversidad juvenil debido a que enfocaré mi trabajo en las relaciones de amistad y afectivas, así como en la reflexividad y marcos morales puestos en juego en éstas. Pienso que muchos de los jóvenes que participan en los grupos juveniles viven al CCH como una institución de vida, que puede funcionar como una institución en la que son socializados y establecen identificaciones profundas con la misma; lo cual les da un sentido global y los capacita para realizar sus actividades de amar, trabajar, disfrutar y estudiar dentro de la propia institución. Aprecio esta sugerente observación hecha por E. Remedi (2007) en una presentación de los avances de mi trabajo. Una exposición de esta concepción de las instituciones se encuentra en Remedi (2004), pp. 27 y 38 y en Enríquez (1998), pp. 84 y 92.

pan el mayor tiempo de plática en un grupo de 4° semestre en este plantel.

Las pláticas cercanas y el involucramiento emocional que acarrearán configuran los pensamientos y sentimientos íntimos de los participantes (Shotter, 2001). La participación en estas pláticas y la elaboración de las vivencias cotidianas son una forma de explorar estos ámbitos de la experiencia, las cuales propician un intercambio de conocimientos y, en buena medida, una reflexión de los estudiantes ante situaciones o problemas en su vida. Además, la escuela como un contexto acoge y permite que los jóvenes generen esta socialidad y ellos, a su vez, incorporan otras actividades juveniles que son características de este plantel.

ESTUDIO: APLICARSE Y DECIDIR POR SÍ MISMO

Un sistema de educación debe de ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura. Sin ella, se tropiezan en sus esfuerzos por alcanzar el significado.

J. Bruner, *La educación, puerta de la cultura*.

Los alumnos enfrentan nuevos retos y situaciones en este nivel de estudios. Ellos estudian con textos más complejos, en comparación con los jóvenes de secundaria, y tienen la libertad para realizar sus actividades escolares cuando lo decidan. El discurso del disfrute de la vida juvenil que describí anteriormente, ahora se confronta con el trabajo escolar como la otra parte de la identidad como estudiante. En las entrevistas que realicé aparecen una serie de significados relacionados con su opinión acerca del plan de estudios, el hacer “investigaciones” y el aprender por sí mismos, que nos señalan significados centrales de ser estudiante en el CCH.

ESTÁ FÁCIL PERO HAY QUE APLICARSE

El significado de estudiar en el CCH está relacionado con una opinión positiva acerca del plan de estudios. En las entrevistas, la mayoría de los estudiantes de los primeros semestres afirman que “el plan está muy bien” pues llevan pocas materias (seis o siete de acuerdo con el año de estudio), las materias están “fáciles” y los maestros “son buenos”, se interesan porque ellos “comprendan los conocimientos”. Sin embargo, las cosas se pueden complicar por la falta de constancia en los estudios, por un maestro exigente o por un cambio en las demandas de estudio en el último año del bachillerato.

Brenda, una estudiante de 4º semestre, dice:

Sí, es la importancia que le des a las cosas, porque si no te vale y dices bueno “al rato, mañana” y así te la puedes llevar y las cosas se van quedando, debes materias y al final, ya le tienes que buscar por todas partes para pasar [las materias].

El entrar a clases o no, hacer los trabajos o dejar de hacerlos es algo que se decide cotidianamente y, al parecer, es una condición institucional que se maneja en la planeación de la enseñanza. Los estudiantes tienen la libertad de decidir acerca de su dedicación al estudio.

Algunos maestros les encargan distintas actividades a los estudiantes para revisar un tema y esto les consume tiempo y esfuerzo. Armando, un estudiante de 6º semestre comenta: “...nos hacen hacer cosas que no van de acuerdo para cuatro horas a la semana de clase.” Relata que para un tema requieren investigar en un libro, hacer una encuesta, buscar

información en el periódico, organizarla y luego exponerla en clase.

El nivel de exigencia de los maestros aumenta al pasar a 5° y 6° semestre pues los cursos son una preparación para los estudios de licenciatura. Rocío, una estudiante de 6° semestre, comenta:

...tal vez ahorita nos están acostumbrando [a una dificultad mayor], por si pasamos a la Facultad, que ya es más pesado y nos están acostumbrando...

Las opiniones de estos estudiantes manifiestan la libertad que tienen para dedicarse a estudiar y la constancia que ello requiere. La libertad y constancia forman parte de un discurso moral que adquieren muchos estudiantes. El aprender a manejar su libertad los conduce a enfrentar las consecuencias de sus decisiones. Es importante destacar que este discurso moral no se aprende automáticamente sino que, por el contrario, es asumido por la mayoría de los estudiantes como parte de su identificación con este bachillerato.

HACER “INVESTIGACIONES”

El significado del trabajo estudiantil también está referido a un conocimiento de las formas de enseñanza y el aprender a “investigar” sobre un tema. De hecho, el conocer las formas de enseñanza y adquirir habilidades de estudio especiales es un aprendizaje que hacen muchos de los estudiantes en el primer año de estudios. En las entrevistas

realizadas, ellos comentan que el primer año del bachillerato es de “conocimiento y adaptación” a las formas de enseñanza del CCH.

Los estudiantes entrevistados se dan cuenta de que estas formas les demandan hacer trabajos de “investigación”, “exposiciones” frente al grupo y “participar” en clase aportando sus ideas u opiniones. Mario, estudiante de 6º semestre, responde acerca de lo que piensa en general del CCH:

Todo el sistema del CCH se me hace muy... es, yo creo, que es una alternativo,... Entonces estar en el CCH es totalmente diferente [a la secundaria], la clase la arman tanto el maestro como los alumnos.

La interacción de los maestros con los estudiantes propicia un intercambio de conocimientos y, en cierta medida, que los estudiantes puedan involucrarse en las clases. El alentar las participaciones de los estudiantes es una forma de hacer más dinámica la clase, propicia la expresión de las ideas y amplía las posibilidades de relacionar el contenido con las propias experiencias de los estudiantes.

Patricia, estudiante de 4º semestre, comenta que le gustó mucho el ambiente y las actividades de investigación:

...; lo que me gustó de aquí es que, mmm, los maestros te dicen “mira este es tu tema, esto es lo que tú vas hacer”, tú vas, lo expones y lo investigas, te digo como que en otros lados como que te dan la receta y aquí te dicen cómo hacerlo, no te dan la receta, tú solito lo vas haciendo;(...) lo que me gusta de aquí, es que eres autosuficiente y tienes mucha libertad, es lo que me gusta de este lugar.

Ella afirma que el maestro te dice qué hay que hacer pero no te da la receta, la realización de investigaciones incorpora el aprendizaje de un saber hacer que, en un cierto momento, se transforma en habilidades o capacidades que el estudiante puede utilizar por sí mismo. El contraste que ella hace con dar la receta parece referirse a una versión hecha del conocimiento como resumir o copiar un libro.

Aunque la presente tesis no enfoca el desarrollo de nuevas habilidades académicas, pues ello requeriría de una investigación propia, conviene mencionar, como hipótesis, que los estudiantes reportan pistas interesantes sobre estas habilidades en sus relatos. En forma tentativa, me parece que el aprender a ser autosuficiente constituye un cambio en la manera de pensar de los estudiantes pues ahora: a) ellos dicen que pueden establecer una relación directa con el conocimiento presentado en los textos, con una mediación indirecta del maestro, y b) aprenden a hacer un uso dirigido a ciertas metas de sus capacidades de pensamiento. Estos alumnos, entonces, de manera progresiva pueden adquirir habilidades para aprender por sí mismos de los documentos y libros. En otros términos, los estudiantes son llevados a apropiarse de una identidad como aprendices autónomos en su vida escolar y personal.

MANTENER UN PROMEDIO

Hay un significado del trabajo estudiantil referido a aprobar las materias y obtener un promedio que les permita hacer uso del pase reglamentado a las licenciaturas.

Marco, un estudiante de 4° semestre, afirma que:

A pesar de que sea poco el trabajo (en las materias), sí le tienes que echar muchas ganas, porque mantener un promedio tampoco es tan fácil y ya más para las carreras que vamos a elegir, que son de alta demanda.

El avance en los cursos y semestres requiere una consistencia en el trabajo escolar.

Milka, estudiante de 6° semestre, relata que ella era muy buena estudiante en la secundaria pero que aquí bajó su promedio debido a que:

...me confié en que ya sabía lo que estudiábamos y leía poco... luego no estudiaba y pasaba bien los exámenes...

Milka enuncia la facilidad que presentan los programas del primer año que están organizados como un repaso de los temas principales de secundaria y, en consecuencia, presentan contenidos que ella ya conocía. Ella afirma que necesitó un esfuerzo sostenido en los semestres posteriores para no bajar su promedio.

El estudiar y comprender los contenidos puede ser un trabajo que requiera un mayor esfuerzo para algunos estudiantes. Así, por ejemplo, Martín, un estudiante de 4° semestre, responde acerca de su situación:

Pues ahorita es difícil, muy, muy difícil, porque hay cosas que no comprendo y que tengo que comprender a fuerzas para poder pasar, tengo que tener un cierto promedio para que en el futuro llegue a hacer algo de provecho,...

Él deja ver un sentimiento de obligación para avanzar con sus estudios y lo difícil que le resulta. No obstante, mantiene la disposición de continuar estudiando. Expresa también una condición institucional de acreditar sus materias y, si aspira a tener el pase reglamentado al nivel de licenciatura, tiene que mantener un promedio.

En buena medida, el mantener un promedio tiene como base una constancia en las actividades de estudio. Considero que esta constancia en el estudio forma parte de un sentido de pertenencia a participar en la identidad estudiantil, en tanto que un estudiante tiene como actividad principal el estudiar y realizar actividades junto con otros compañeros.

Los estudiantes entrevistados parecen realizar un uso estratégico de su trabajo escolar y tratan de cumplir con lo necesario para pasar las materias y, en varios casos, mantener un promedio que les de la oportunidad de elegir la licenciatura de su preferencia. Pienso que es evidente la naturaleza estratégica de las actividades de estudio (Dubet y Martuccelli, 1998). El marco moral de la actuación estratégica es de tipo utilitarista, en tanto busca obtener la mayor ganancia de las acciones realizadas. No obstante, considero que también se da un manejo de un marco moral de autenticidad y centrado en su formación, en el cual los estudiantes aprenden a utilizar su libertad y hacerse responsables de su avance en los estudios y, finalmente, de su formación personal. Los estudiantes llegan a formarse una voz propia acerca del trabajo sobre las materias, sus relaciones sociales con otros estudiantes y su vida.

ESTUDIO Y APROPIACIÓN DE DISCURSOS MORALES

En las entrevistas indagué sobre el sentido de los aprendizajes y el trabajo de mantenerse como estudiantes. Ellos vinculan su dedicación a los estudios con un discurso moral en el que aparecen significados relativos a la libertad, la responsabilidad y la madurez personal. El manejo de este discurso da cuenta de un proceso de hacerse cargo de sus aprendizajes y de un crecimiento personal, como veremos enseguida.

Libertad y responsabilidad

En el CCH los estudiantes cuentan con una libertad amplia que va desde cómo se visten y las actividades que realizan, hasta su forma de pensar. No obstante, los estudiantes aprenden que la libertad es relativa a las consecuencias de lo que uno hace y los compromisos que asumen voluntariamente. El análisis de las entrevistas me permitió identificar los significados sobre la libertad que elaboran los estudiantes entrevistados.

El significado central de la libertad es la capacidad de decidir sobre sus actividades escolares. Adriana, una estudiante de 6° semestre y con promedio sobresaliente, al comentar acerca de los cambios del bachillerato con respecto a la secundaria, dice:

Bueno, uno... yo creo es la libertad que te dan, ¿no? Eso en cuanto a que ya puedes no entrar a clases si quieres...

La libertad forma parte de la integración al sistema de enseñanza y aparece como algo importante en la experiencia estu-

diantil. Sin embargo, en tercero o cuarto semestre uno puede encontrar algunos estudiantes que se lamentan de haber reprobado cursos, por no asistir a clases regularmente, y ahora enfrentan la consecuencia de deber dos o hasta cinco materias. Los estudiantes entrevistados aprenden que la libertad conlleva ciertos riesgos y que uno, como persona, tiene que hacerse responsable de sus actos y de sus consecuencias.

Los estudiantes expresan, también, el significado de la libertad como la capacidad de pensar por sí mismo, la cual aparece inicialmente como una obligación y luego, como libertad propiamente. Adriana continúa:

...y en cuanto académicamente, yo creo que el mayor cambio pues es lo que le comenté hace rato, que los maestros ya te exigen que tú pienses, razones más, o sea, ya no te dan todo, te dan la herramienta, ¿no? Te dicen cómo pero ya tú tienes que empezar a hacerlo...

Este cambio académico aparece como una exigencia de los maestros para que los estudiantes piensen o razonen en sus trabajos y en sus participaciones en clase. Este cambio es importante pues conduce a los estudiantes a enfrentar una demanda académica mayor y generar habilidades nuevas. Estas habilidades están relacionadas con el aprender a aprender, el aprender por sí mismo, y dan lugar a un uso del pensamiento como un procedimiento o método, en el cual uno razona lo que estudió acerca de los fenómenos o situaciones y trata de llegar a conclusiones propias.

Al parecer, la exigencia de pensar por sí mismos pasa de una obligación a transformarse en una libertad de pensamiento, depender de la capacidad de razonar propia y no de

la autoridad magisterial. Es conveniente destacar cómo aparecen estas dos dimensiones de un pensamiento autónomo, tanto para lo intelectual como para lo moral, generándose en las prácticas de enseñanza y asumidos en las decisiones cotidianas.²⁰

Los estudiantes afirman el significado de la libertad como un compromiso con uno mismo. A unos estudiantes recursadores que comentan el tema de la libertad, les pregunto si ésta es propia del CCH o si saben que se manifieste en otras escuelas:

Gabriel: En otras escuelas también se da, en cualquier escuela se da, más en esta etapa de la vida, donde pues tus papás ya no están tanto al pendiente.

Juan: Ya no están tan detrás de ti como en una etapa de la secundaria, que estás súper checadito, que incluso se ve mucho lo que es la secundaria, [en] lo que es la firma de boletas,..., o sea todavía tienen que estar tus padres viendo y firmando todo lo que hacías; ahorita ya en el CCH, ya no, y no simplemente aquí sino en todas las escuelas de medio superior...

En estas respuestas se reconoce a la libertad como propia del nivel educativo y una actitud de los padres de estar al pendiente a distancia. Existe, al parecer, entre algunos padres una creencia cultural acerca de que el ingreso al bachillerato conlleva dar espacio a que los jóvenes ejerzan una libertad sobre su dedicación al trabajo escolar.

²⁰ En un sentido semejante, Puig (2003) destacó el uso de investigaciones sociales en estudiantes de secundaria españoles como procedimientos para favorecer la expresión de juicios morales acerca de temas o problemas de actualidad.

Las intervenciones continúan:

Juan: También está la responsabilidad de uno.

Luis: Ajá, es donde aprendes.

José: Aquí nadie me dice métete o ve a tu salón, y toma clase, o sea aquí más bien así como que entro o no entro, sí tu responsabilidad es muy grande pues dices tengo que entrar a eso vengo aquí... a estudiar.

Gabriel: Ajá, ya es donde entra tu conciencia y dices pues este... si vine de tan lejos cómo le voy a hacer para nada más quedarme afuera o sea vengo desde mi casa hasta... hasta acá y para no entrar y saltarme una clase pues no; y ya no es cuestión de que lo voy hacer por mis papás, varios sí lo hacen, sino lo voy hacer por mi, porque yo quiero y porque...

José: Compromiso personal.

Gabriel: Y porque yo me quiero superar, simplemente.

En estas intervenciones ellos establecen la relación entre la libertad y la responsabilidad, como un hacerse cargo de algo y una conciencia moral. La responsabilidad, así mismo, es algo que se aprende en la práctica, en el ejercicio de la libertad de decidir, pero que ahora no se realiza por una autoridad externa (los padres, los maestros) sino por una decisión propia del estudiante de asumir lo que es propio de su identidad: estudiar. Hacerlo por ellos mismos, como un compromiso con su formación y deseos de superarse. La obligación impuesta externamente, en la secundaria, se convierte ahora en un compromiso asumido frente a la superación personal.²¹ El hecho de que ellos hayan reprobado varias mate-

²¹ Wenger (2000) afirma también la importancia de asumir compromisos como una forma de afiliación con una comunidad y la formación de una identidad en la misma.

rias y se quedaron otro año para acreditarlas parece hacerlos sensibles a este aprendizaje moral: el ejercicio de una libertad con la responsabilidad que conlleva. Me parece que ellos han generado un discurso internamente persuasivo acerca de la realización de sus actividades de estudio como un compromiso personal con su formación.

El marco moral que manejan vincula, por un lado, la libertad con la responsabilidad para decidir en términos de lo que quiero ser como persona y, por la otra, la libertad de pensamiento como una capacidad para razonar por sí mismo. La apropiación de este discurso moral conjunta la autonomía y la identidad en tanto el estudiante es capaz de razonar por sí mismo y se compromete con su formación.

Los conceptos de libertad y responsabilidad tienen un trasfondo filosófico complejo e implicaciones distintas de acuerdo con el marco moral en que se inscriben. La manera en que algunos estudiantes vinculan la libertad con la utilidad o las consecuencias de sus acciones (estudiar y mantener un promedio) corresponde a un marco moral consecuencialista.²² Pero el significado de la responsabilidad cambia en la opinión de otros estudiantes hacia otro marco moral más racionalista, al argumentar desde la perspectiva de una autonomía y el compromiso con su formación personal, y no sólo desde las consecuencias. La alternancia entre estos dos marcos morales aparece como parte del proceso de formación de la identidad.

²² Una exposición accesible sobre las filosofías morales del consecuencialismo y el racionalismo puede consultarse en Gómez-Heras (2003).

Maduración

El tema de la maduración aparece vinculado con la responsabilidad como un crecimiento. La maduración se expresa por medio de un discurso moral en el que los estudiantes entrevistados afirman su autonomía y una capacidad de dirigir su desarrollo académico y personal.

En algunos, la madurez aparece como un discurso moral externo. Elena, estudiante de 3º, vincula la responsabilidad con la madurez que demanda el nivel educativo:

..., al entrar aquí tú ya tienes más responsabilidades, porque ya estás más cerca de saber qué carrera vas a escoger. Pues se supone que tienes que madurar aquí más que en la secundaria.

Vemos un discurso moral expresado en forma impersonal como un “tener que”, de acuerdo con el nivel educativo de bachillerato. Ella concibe la madurez en el sentido de: “Tanto a lo que quiero... así a futuro, como en mi forma de pensar”. Sin embargo, concibe la madurez en general, en relación con el futuro que uno desea y una forma de pensar.

El significado de la madurez también se relaciona con las prioridades que uno asume y la reflexividad acerca de las mismas. Lucía, estudiante de 5º semestre del grupo de los darquetos, cuenta que los dos primeros años se dedicó a andar con sus amigos, reprobó materias, y ahora se siente presionada por terminar. Ella dice:

...igual pues ya como que vas adquiriendo esos grados de madurez..., al definir prioridades te planteas..., qué te va a dejar más: que ese viernes estudies para tu examen del lunes o que te vayas a emborrachar con tus amigos. ¡Ah!, pues ya lo vas pensando más que antes.

La madurez aparece vinculada a las prioridades que se define uno mismo y al ser reflexivo sobre las decisiones. La madurez ahora tiene como fuente la capacidad personal de priorizar las cosas que se quieren y las consecuencias derivadas. La reflexividad lograda la hace enfrentar el dilema de ceder a lo placentero de estar con los amigos frente a un compromiso con su trabajo escolar. La definición de prioridades autónomamente indica una elección de ciertos valores y reafirma un sentido de la formación de su identidad. La reflexividad, entonces, es una capacidad que se aprende al enfrentar situaciones y decidir un curso moral de acción (Giddens, 1997).

Algunos estudiantes manejan un significado de madurez referido al trabajo que se requiere para conseguir algo. Adriana, estudiante de 6° semestre, afirma:

... ya he madurado un poco más [...] y creo que ya más o menos empiezas a valorar de que si quieres algo pues te va a costar trabajo" ... yo sé que voy a entrar a un nivel más difícil [en la universidad]...

La madurez involucra un trabajo dirigido hacia aquello que consideramos valioso, de tal manera que el paso a la licenciatura requiere una dedicación mayor al trabajo académico. Ella asume que una parte importante de su identidad como estudiante es un trabajo consistente.

La madurez tiene también el significado de tener una estabilidad con metas. Eduardo, estudiante 6° semestre, comenta de la madurez, en relación con un amigo, que:

...tiene otros pensamientos más estables en su vida, te das cuenta en la persona que es estable en su vida... –él hace una contraposición con

su amigo: yo tenía una inestabilidad en la secundaria. ¿Por qué? O sea, era muy inconstante en las cosas, o sea, cómo te diré, vaya una persona muy infantil...

La madurez aparece ligada a la estabilidad en la manera de pensar y ser en la vida. El llegar a ser una persona constante en lo que se quiere y no ser cambiante como en la infancia. Este amigo lo influyó en cuanto a que: "...piensa muy diferente, va hacia una línea recta...a lo que quiere." La madurez también involucra el plantearse un camino o metas y avanzar lo más directamente posible hacia ellas.

En los cuatro significados de la madurez descritos aparece un discurso moral que los articula. En un inicio, como un deber ser externo y luego, como una capacidad reflexiva interna, que permite definir prioridades y responsabilidades, asumir un esfuerzo y tener una estabilidad de metas. La madurez como un crecimiento personal y moral permite dar un sentido a las actividades cotidianas y dirigir la vida hacia ciertos bienes o valores, los cuales conforman la identidad como estudiante y persona.

Es conveniente destacar que este análisis se basa en lo dicho en las entrevistas y que aquello que hagan los entrevistados en sus actividades puede ser diferente. No obstante, el aparecer como un discurso bastante consistente entre los estudiantes entrevistados no le resta significado.

En una recapitulación general, es posible afirmar que los estudiantes expresan un discurso moral que se entrelaza con la formación de su identidad. La participación junto con otros estudiantes en las actividades de estudio les genera un sentido de pertenencia. Las actividades cotidianas de estudio son

una manera de establecer lazos entre los compañeros, compartir un trabajo sostenido, intercambiar pensamientos y sentimientos. La conjunción de ser jóvenes y estudiantes les da la oportunidad de experimentar, trabajar y apropiarse de los conocimientos y significaciones del mundo que consideran relevantes para la formación de su identidad. La propia organización curricular favorece la apropiación de este discurso moral, así como la potenciación de su reflexividad.

Los significados enunciados en las actividades de estudio hacen explícito que hay un proceso de formación de la identidad. El esfuerzo y la constancia requerida para avanzar en los estudios dan cuenta del trabajo sobre la identidad como una voz propia. La libertad y la responsabilidad refieren a la necesidad de hacerse cargo de su propia formación. La madurez expresa un sentido de alcanzar ciertos logros, de una estabilidad y de tener una claridad mínima acerca de las metas que se buscan. Los estudiantes amalgaman estos distintos significados en términos de una voz que habla de hacerse cargo de sus estudios y su crecimiento como persona.

El discurso moral que manejan los estudiantes está conformado por conceptos centrales de la ética, como la libertad y la responsabilidad, aunque con significados distintivos que no están integrados en un solo marco moral. Los estudiantes ponen en juego distintos marcos morales y eligen uno de ellos para responder ante un contexto social o situación, es decir, no hay un marco moral que dé un sentido integral a sus actuaciones, como en el ejemplo de Lucía, que contrasta dos marcos: el del disfrute con sus amigos o atender a las consecuencias de no preparar su examen. Es posible afirmar que los estudiantes experimentan en distintos ámbitos cul-

turales y, en esa medida, conectan con ciertos marcos morales para actuar en un sentido o reflexionar sobre lo que hicieron. El discurso moral que manejan utiliza concepciones morales que adquieren significados particulares dependiendo del contexto y actividades en curso, los significados que manejan se amalgaman en su uso práctico.

La apropiación de un discurso moral parece ser parte de un proceso de auto formación de la identidad. Las experiencias derivadas de estudiar en esta escuela van generando ciertas capacidades internas en muchos de los estudiantes y éstas, a su vez, aumentan la reflexividad sobre la propia formación. Los estudiantes entrevistados se vuelven cada vez más capaces de distribuir su tiempo en distintas actividades haciéndolas compatibles, establecer relaciones de amistad y manejar diferentes tipos de relaciones afectivas y de explorar su sí mismo para mostrarlo a otros. El discurso moral que manejan agrupa bienes y valoraciones que dan un sentido a sus actuaciones cotidianas y, también, les permitirá moverse en nuevos ámbitos personales.

Pienso que existe una tensión entre la vida juvenil y el estudio que se resuelve, la mayoría de las veces, en el sentido de priorizar la formación de su identidad como estudiantes. Ellos realizan valoraciones de sus experiencias y toman posiciones morales, destacan el trabajo académico que hacen para completar sus estudios y el proceso de formación que experimentan como personas.

Por último, conviene mencionar que la tensión entre la vida juvenil y el estudio tiene una contraparte en la moralidad de los estudiantes. En efecto, hay dos marcos morales que luchan y se superponen en la elección de actividades y bienes que las

guían. La vida juvenil implica socialidad y ésta, de acuerdo con Maffesoli (2004), a su vez, implica una ética comunitaria en la que se valora la proximidad, el disfrute del momento y el sentir juntos. En tanto que en el estudio hay una combinación de dos marcos morales: uno estratégico para avanzar en las materias y otro de autenticidad y formación personal a partir de asumir la libertad y hacerse responsable del avance en sus estudios, ya no hay quien les obligue a estudiar y ahora ellos se hacen cargo de sus aprendizajes y de sí mismos. Los marcos morales se activan dependiendo del contexto de la actividad en curso pero, también, de las identificaciones y el compromiso con lo que se hace; lo cual fortalece algunas de las voces que va orquestando cada estudiante.

LAS AFINIDADES ELECTIVAS: LA AMISTAD

La amistad, (siguiendo a Aristóteles) "..., sirve de transición entre el objetivo de "la vida buena" ..., y la justicia, virtud de una pluralidad humana..."

P. Ricoeur, *Sí mismo como otro*.

La amistad es un vínculo social altamente apreciado en distintas sociedades. Los vínculos generados en la familia entre sus miembros son reorientados para establecer relaciones de afinidad con otras personas. Las amistades se escogen de manera voluntaria y permiten conocer otras familias y ámbitos de la experiencia social. Las relaciones de amigos funcionan como un puente hacia la participación en distintas instituciones sociales.

Pahl (2003) afirma que en la sociedad contemporánea, ante la crisis de la familia y la movilidad laboral, las relaciones de amistad adquieren cada vez mayor importancia. Considera que este cambio obedece a dos procesos: por un lado, los amigos están haciéndose cargo de diversas tareas, deberes y funciones sociales que antes cumplían los familiares y parientes, como ayudar en situaciones de enfermedad; por el otro lado, afirma una revalorización del significado

de un amigo íntimo o muy apreciado, de tal manera que se tiende a juzgar la calidad de las relaciones con nuestros parientes sobre la base del ideal superior de los amigos.

El establecimiento de relaciones de amistad intensas es una característica de la juventud. Las amistades juveniles funcionan como un puente que le permite al joven establecer relaciones externas al núcleo familiar e incluso desarrollar una socialidad en los grupos de amigos y las culturas juveniles (San Antonio, 2006). Las amistades y los grupos de amigos adquieren una importancia fundamental para los jóvenes. En el campo de la psicología evolutiva, se considera que los adolescentes se vuelven dependientes de las opiniones de los demás y, en consecuencia, los grupos de amigos adquieren gran importancia (Delval, 1994; Coleman, 1980). En cambio, desde una visión sociológica la cuestión de la amistad se remite a la socialización dentro de las culturas juveniles y la adopción de gustos o estilos afines.

Guerra y Guerrero (2004) afirman que los estudiantes destacan, como parte de lo significativo del bachillerato, las relaciones de amistad y la importancia que tienen durante sus estudios.

En mi trabajo de campo observé la multiplicidad de actividades que los jóvenes realizan juntos, sea en parejas o grupos combinados de ambos géneros, las cuales denotan la importancia de las relaciones sociales que mantienen. En la explanada es común observarlos conviviendo y ocupados en distintas actividades. Encontré también que ellos platican el tema de la amistad con mucha facilidad y gusto. Esta facilidad lo hace aparecer como una experiencia importante en su vida. En las entrevistas grupales, los jóvenes expresan significados simi-

lares en los que parece no importar el semestre cursado pero sí algunos matices por el género de pertenencia.

Las y los chicos muestran un discurso bastante elaborado acerca de la amistad y los distintos vínculos que son recreados en la misma. La amistad es una elección que conlleva una relación de intimidad y confianza. Los amigos comparten afinidades y se influyen mutuamente y, en algún momento, llegan a parecer ante otros como muy semejantes.

NO ES LO MISMO TENER COMPAÑEROS QUE AMIGOS

A diferencia de la secundaria, en la que los estudiantes compartían básicamente el tiempo de clases, los estudiantes del bachillerato realizan diferentes actividades y llegan a pasar juntos muchas horas en la escuela. Las actividades que llevan a cabo son, por un lado, las que son parte del currículo del CCH, como las compartidas en el aula pero también el trabajo fuera de ésta para hacer tareas en equipos y, por el otro, las de tipo juvenil que conducen a desarrollar una socialidad, como platicar, descansar, divertirse o comer.

Al cambiar en cada semestre la composición del grupo, los estudiantes se ven involucrados con diferentes personas en sus cursos y, a lo largo de los semestres, tienen muchos conocidos y amigos de otros grupos escolares. Diana, una estudiante de 4^o semestre, comenta:

...vas haciendo amistades en cada año y después te encuentras a los compañeros del otro ciclo escolar y, no pues, ya todos se saludan y... de esa manera se van haciendo más amigos y, ya cuando vienes a terminar, pues ya conoces a toda la escuela.

En las entrevistas, los estudiantes formulan una distinción entre los amigos como compañeros y los amigos cercanos. Ana María, de 6º, afirma que en la escuela:

... la mayor parte de la gente [que conoces] son relaciones sociales, porque... te cambian cada semestre de salón y de grupos, entonces más que nada son relaciones sociales [en cambio, amigos] ... en sí que puedes tener [son] como cinco a lo mucho; ...[pues] no a toda esa gente le puedes explicar lo que sientes...

Ella hace la distinción a partir del establecimiento de una relación de confianza en la que sea posible expresar lo que uno siente a otra persona. Elisa, su compañera, interviene y dice que:

...aquí y es muy difícil conservar una amistad muy, muy difícil; porque ya cada quien está en su rollo,.., como que son amistades de un rato, son muy pocas las que vas a considerar.

Elisa considera que las distintas actividades llevan a que cada quien se ocupe de sus asuntos, sólo se comparten actividades escolares, y resulta difícil establecer una amistad. La amistad parece requerir afinidades y cercanía.

En una forma semejante, Andrea, de 3er. semestre, afirma que: "(conoce) mucha gente, que le habló chido pues sí,...pero pues amigos, amigos no,..." Ella comenta que tiene amigos para divertirse o para estudiar pero que, de hecho, sólo tiene una buena amiga que: "... me escucha y yo la escucho... que si realmente necesitas hablar con alguien ella te va a escuchar sin ponerte peros..." El ser amiga aparece,

de nuevo, como una relación de cercanía y de apoyo, más allá de llevarse bien o de realizar juntos una actividad. Considero que esta distinción resulta importante pues separa las situaciones de socialidad cotidianas, en las que, desde luego, también pueden participar amigos cercanos, de aquellas que establecen vínculos más duraderos como la amistad.

El término de amigo es usado para referirse tanto a un compañero como al mejor amigo o amiga íntima. En el momento de hablar de las relaciones de amistad aparece de manera definida la distinción entre amigos como compañeros y amigos propiamente. Los compañeros son aquellos con quienes puedes compartir el trabajo escolar, pláticas sobre diferentes temas, gustos semejantes en la forma de vestir, la diversión o el relajo, pero no una cercanía para expresar los sentimientos o saber que alguien te comprende.²³ La descripción de las actividades realizadas con los compañeros puede ayudarnos a comprender mejor su significado.

ACTIVIDADES REALIZADAS CON LOS COMPAÑEROS

Los estudiantes llevan a cabo una enorme variedad de actividades con sus compañeros, las cuales tienen dos polos identificables: uno de tipo escolar y otro de tipo juvenil.

Luis E., de 5^o semestre, comenta:

²³ Es interesante notar que la distinción hecha por los jóvenes entre los amigos para disfrutar, por utilidad o conveniencia y los cercanos o íntimos, también fue hecha por Aristóteles en su *Ética Nicomáquea*. La permanencia de estas distinciones es un argumento en favor de la importancia de la amistad a lo largo de la historia.

...aquí nos podemos quedar todo el día platicando, oyendo (música, otras pláticas), recorriendo la escuela, viendo qué onda con las actividades culturales...

Luis E. plantea que pueden realizar múltiples actividades que los ocupen todo el día y sus compañeros tratan de maximizar el uso del tiempo pues: "... no se quedan en ningún momento quietos, siempre están activos". A diferencia de los amigos de Luis, durante mi trabajo de campo observé que también había grupos de jóvenes que podían pasar largas horas sin hacer otra cosa más que observar a otros estudiantes. Unas chicas de 2º comentan sus actividades:

Nos vamos de vagas por ahí (risas), es que ahorita tenemos horas libres, entonces en este lapso a veces nos vamos a Perisur (el centro comercial cercano), otras veces nos mojamos con globos o con las regaderas (para el pasto) que están aquí, o sea, el chiste es convivir con todos.

Las actividades de estas estudiantes están centradas en la convivencia y la diversión resultante, aunque muestran remanentes un poco infantiles en su socialidad.

Nina y Elizabeth, de 4º semestre, integrantes de las fresas, afirman que las actividades que realizan son:

Nina: Platicar, ir a la café [cafetería], nos acompañamos para ir [a] hacer tareas o a comprar cosas.:

¿Y sobre qué temas platican?

Elizabeth: Pues de los chavos (risas) nada más, o de las clases o de algún amigo en común que en ese momento pase por aquí.

Estas chicas destacan la actividad de platicar, sobre todo del otro género, y aparecen otras actividades de tipo escolar y fuera de la escuela. La actividad de platicar es importante en la vida de muchas de las chicas, pues es una forma de compartir ideas y sentimientos o, simplemente, escuchar las vivencias de sus otros compañeros.

Deyanira, 6º semestre, comenta que:

Mira si estamos aquí [en la explanada] platicamos de los choros de cada uno, que ya le pasó esto o el otro [sic], jugamos o simplemente vemos quiénes pasan, en ocasiones nos vamos a desayunar o a comer, según sea el caso o, a alguna fiesta.

Ella también destaca la actividad de platicar, sea en corto o en grupo, acerca de los intereses (rollos, problemas), compartir alimentos o ir a fiestas, como actividades que amplían su convivencia.

LA COMUNICACIÓN CON AMIGOS Y AMIGAS DEL OTRO GÉNERO

A lo largo de las observaciones me percaté de que los estudiantes pasan mucho tiempo conviviendo en grupos mixtos y menos en grupos de un solo género. En estos grupos mixtos existe mucho contacto físico, como abrazos y cercanía, y pláticas colectivas o bromas entre todos. Aunque también me di cuenta de que había grupos mayoritarios de chicos y una o dos chicas, o bien, grupos de chicas que pasaban largos ratos juntas y, ocasionalmente, llegaba algún chico y ellas cambiaban de tema. Decidí que otro tema relevante

acerca de la amistad era conocer las preferencias entre tener amigos o amigas del otro género.

Algunas estudiantes que entrevisté hicieron alusión a que, en un cierto momento de su amistad en grupos de puras amigas, se daban relaciones de comparación y competencia. Así, por ejemplo, unas estudiantes de 4º semestre comentan:

Myrna: "Pues yo creo que un amigo funciona mejor siendo del sexo opuesto, porque las amigas son, a veces, medias... todas vibreamos, todas chismeamos y pues nunca vas a tener contenta a la gente; en cambio, un hombre te permite conocer más de ellos, no te critica, puedes saber qué piensan, cómo son, etc. [risas.]

Bety: No, [hay] la misma confianza, no, pero conoces más a fondo a los hombres y yo creo que tienen más cosas que aconsejar, porque nosotros nada más nos vibreamos, todas nos echamos con todo ¡Aay!, ¡que te ves mal, eso no te queda, ridícula!

Myrna: Como dice Bety, todas las mujeres se juzgan y un hombre no se fija tanto en cómo vienes, qué traes, qué te combina, qué no te combina, te habla por lo que tú eres y no por lo que traes (puesto)."

Las chicas consideran que con los amigos no sufren una crítica continua de su apariencia y pueden encontrar consejos, y conocen un poco más acerca de cómo son ellos en tanto género. Las chicas resaltan un aspecto negativo de la convivencia entre mujeres: las críticas y competencia entre ellas, lo cual puede desgastar una amistad.

En una forma similar, algunos chicos a quienes les pregunté sobre esta cuestión respondieron:

Luis E.: Con las amigas como que me siento más abierto a, a expresar mis cosas, lo que siento, también ellas sienten esa confianza conmigo.

Él reconoce la facilidad de las mujeres para establecer una relación de confianza, de tal manera que le resulta más fácil expresar sus sentimientos (cosas), y de manera recíproca.

Saúl, 5º semestre, afirma:

Un amigo hombre, mmm, como te explico, o sea puedes hablar con él de todo, sin... sin preocuparte de algo qué va a decir de mí... a una amiga mujer le confías más las cosas que a un hombre, o sea, ... ella siempre te va a apoyar, siempre, siempre, siempre una amiga te va a apoyar, o sea, estés bien, estés mal, ... y un hombre no, siempre te está cague y cague, o sea, será tu amigo pero siempre te estará molestando, no, es que no me parece que hagas esto por esto o por aquello..., pero como que las mujeres son más comprensibles y entonces son más chidas.

Saúl destaca el apoyo y comprensión de sus amigas, le resulta fácil establecer una relación de confianza con ellas, mientras que con sus amigos puede platicar de todo pero se expone a sus críticas.

Aunque desde el punto de vista femenino la interacción con un compañero también puede tener inconvenientes. Andrea, 3er. semestre, dice:

Aunque con un hombre sí tienes que guardar un poco de distancia. E: ¿Por qué? A: Porque sí haces un movimiento en falso, se pueden dar alas, ¿no? Se pueden ilusionar, o pueden malinterpretar...

Ella continua comentando acerca de que los chicos pueden pensar que trata de ligárselos (“tirarles la onda”) y luego vienen los malentendidos y los distanciamientos.

La amistad entre los géneros resulta apreciada por las dos partes, aunque los motivos sean diferentes. Los chicos entrevistados aprecian la comprensión de las mujeres y se sienten en confianza para expresarles sus sentimientos, aunque entre ellos haya una confianza para hablar de todo. En tanto las chicas aprecian que los chicos no hagan comentarios negativos ante su arreglo, la posibilidad de conocerlos como género y tener un consejo.

LOS SIGNIFICADOS DE LA AMISTAD

*When you're down and trouble/and you need some loving care/
Close your eyes and think of me/ and soon I will be there.
C. King, You 've got a friend.*

Durante la realización de las observaciones, me di cuenta de que en forma periódica había cartulinas, en la puerta de acceso principal, con felicitaciones a amigos(as) por ser el día de su cumpleaños. Las cartulinas, de colores llamativos, contenían el mensaje de felicitación con letras fluorescentes y dibujos de flores, corazones o estrellas. Estas características ornamentales me parecieron más de tipo femenino y, en algún momento, le pregunté a unos estudiantes de la explanada quiénes las elaboraban y ellos dijeron que sus compañeras. Entre los diferentes mensajes, me llamó la atención el siguiente:

Los amigos no nacen se hacen, una amistad verdadera nunca se improvisa, se teje con el tiempo, y con todo lo pequeño que luego se hace grande con el paso cómplice del viento, con sencillez y sinceridad, pocas veces podemos decir que tenemos una gran amiga como tú, feliz cumple Alicia, Grupo 112. Atentamente tu tía.

El cartel es de color rosa con una muñeca dibujada. En este mensaje se presentan varios de los significados que tiene la amistad para los estudiantes: una relación elegida (hecha) y unos lazos tejidos en el tiempo; con detalles, sencillez y sinceridad. Las ideas que manifiestan en este mensaje sobre la amistad, junto a otras expresiones que analizaré enseguida, la hacen parecer una agregación de significados que se presentan en distintas formas, según las experiencias en la escuela.

Pienso que los significados de la amistad son una configuración en la cual aparecen varios núcleos semánticos entrelazados y que pueden dar lugar a distintas imágenes, dependiendo de alguna característica de la misma que se destaque; razón por la cual resulta difícil formular una categorización fija ni tampoco una jerarquía entre las mismas. La idea de amistad entre los y las jóvenes guarda una correspondencia estrecha con la forma fluida de la vida juvenil y adaptable a los contextos en que la viven. No obstante, pienso que es posible elaborar una descripción de los significados de la amistad y el modo en que se relaciona con unos marcos morales puestos en juego. Conviene mencionar que la moralidad que identifiqué es de tipo práctica y se caracteriza por los vínculos establecidos y la fuerza de acuerdos implícitos.

Los jóvenes enuncian diversos aspectos de la amistad y de los buenos amigos, que pueden agruparse en cuatro núcleos de significado:

- Atención y cuidado
- Confianza y apoyo
- Consejos
- Apertura a otras ideas

Atención y cuidado. La atención y cuidado se refieren a que la amistad forma vínculos en los que se asume una capacidad de responder ante las necesidades del amigo y, en una u otra forma, estos vínculos se renuevan con el trato en la misma. La amistad es un lazo que requiere atención hacia el otro y un cuidado para mantenerla a lo largo del tiempo. Enseguida analizo distintas respuestas de los estudiantes y cómo se relacionan los significados en este núcleo.

Victoria, estudiante de 6º, expresó:

... pues [los amigos] son esas personas que siempre están ahí contigo cuando los necesito y que yo estoy con ellos cuando me necesitan, que en las buenas y en las malas siempre estamos ahí...

La disponibilidad para responder a las necesidades de los amigos y su reciprocidad aparecen como significados centrales. Esta disponibilidad se conjunta con la atención que le damos al amigo, de tal manera que podamos estar cerca cuando lo requiere. Además, se plantea la reciprocidad en esta relación, sin importar si se tratan de buenos o malos momentos.

En una forma semejante, Andrea, considera que una amistad es algo que:

...pues sí [se trata de] construir... que los dos vamos fortaleciendo, [cuidando] de no salir con tonterías... procuro dar todo por esa amistad... estando segura de que es recíproco.

Aparece el significado de un vínculo que requiere un cuidado, evitar lastimarlo con algo indebido. En la amistad uno puede dar lo que tiene a un amigo y esperar que sea recíproco. Andrea continúa:

...y pues en una amistad...tienes que saber que pasa dentro de la otra persona, pues si la otra persona sabe que hay dentro de mí pues eso lo aprecio, ¿no?

El que estemos atentos al amigo nos puede ayudar a saber su estado de ánimo y si tiene algún problema. La cercanía entre los amigos permite establecer una empatía con sus expresiones faciales y saber qué le está pasando. Los jóvenes entrevistados cuentan con un significado de la amistad como un vínculo de cuidado, no basta con la simple compañía, que demanda atención y un cuidado continuo.

Confianza y apoyo. Un núcleo de significados entrelazados es el de la amistad como el establecimiento de una relación de confianza y apoyo. En las entrevistas, los y las jóvenes plantearon de distintas formas que uno se muestra tal como es:

...lo que es ella y tú le muestres lo que eres [tú]. –Esto conlleva–: muchos sentimientos, comunicación y realmente... bueno... más que nada, confianza en esa persona. [Además que] puedas contar con [el amigo] y te escuché, y mis locuras no lo alejen (Nina, 4º semestre).

El significado de la amistad gira en torno a la confianza y el mostrar los sentimientos, lo cual involucra una comunicación y un reconocimiento como otra persona. La confianza y la capacidad de expresar lo que uno siente a un amigo, incorpora un sentido de mostrarse totalmente, sin fingir ni ocultar lo que uno es. El reconocimiento como un semejante, con su propia individualidad, abre la posibilidad de intercambiar sentimientos e ideas en una forma igualitaria y, también, apoyarse mutuamente.

Manuel, 6º semestre, considera que en la amistad puede platicar de tus problemas pues: "...yo sé que hay confianza, porque no pasa y al rato lo va a estar divulgando, sé que lo que le dije a él, ahí se va a quedar..." El establecimiento de esta confianza conlleva una discreción para no comentar cosas personales del amigo. El uso de la discreción aparece como un acuerdo en la acción que mantiene la amistad y, si se revela algo privado del amigo, puede llevar a replantear la relación amistosa o romperla.

Lucía, una estudiante *dark* de 5º, afirma que los amigos:

...son así como [pausa] mmm, como otro pilar básico, que hay cosas que no puedes compartir con tu familia, por ciertas circunstancias, y entonces pues... pues ahí están los amigos para ayudarte... para ehh, son como un apoyo, para que te ayuden y tú les ayudes.

Lucía afirma el apoyo que puedes recibir de tus amigos, ante situaciones que uno prefiere no contarle a un familiar.

Aunque también aparece el caso de algunos estudiantes a quienes se les dificulta el establecer relaciones de amistad. Eduardo, 4º semestre, afirma que en su infancia sí podía

hacer amigos en quienes confiar: "...pero ahora como que ya... este, sí tienes un amigo así... amigo...amigo piensan que eres *gay* ooo que, no sé, eres raro..." Él alude a sus dificultades expresivas y a que la confianza entre los chicos puede ser malinterpretada por otros compañeros. En varios momentos de mis observaciones pude darme cuenta de que los jóvenes no mostraban su afecto a otros chicos con abrazos, a veces más bien con golpes, y que las bromas acerca de su sexualidad rápidamente eran respondidas.

Considero que la amistad como una experiencia conlleva una capacidad expresiva y de confianza, los amigos comparten sus sentimientos e ideas de manera completa y abierta. La amistad, entonces, es un compartir lo que uno es y siente, aun en situaciones difíciles, y contar con alguien que las entienda y te apoye. La confianza puede considerarse como un acuerdo en la acción que mantiene y fortalece una amistad. Schutz (1974) considera que en la interacción, más que la consideración de principios universales, hay acuerdos construidos en la práctica y revocables en la misma. Los acuerdos en la acción conllevan el manejo de ciertos valores éticos existentes como tales en el mundo cultural pero que, al actuarse, son apropiados por los jóvenes.

Aconsejar. El núcleo de significados de la amistad como un aconsejar y buscar el bien del amigo está enlazado con el contarle al amigo sus problemas, pues el amigo puede aconsejarte como enfrentarlos. Betty, estudiante de 5º, considera que un amigo:

...es alguien que te escucha y que te sabe orientar cuando tienes algún problema,... que si hiciste algo mal te lo diga, porque cuando no te lo dicen esos no son amigos; te dicen tus verdades aunque a veces duele.

El dar consejos es una capacidad de comprender al amigo (escucharlo) y examinar juntos su situación, e incluso tomar una posición moral ante un problema y hacerle ver que una acción no fue correcta. El decir las verdades incorpora una cercanía y tratar de comprender una situación, sin engañarse, aunque sea difícil para el amigo.

Nina, 4º semestre, considera que un amigo:

...trata de darte soluciones [acerca de] cómo deben de hacerse las cosas, nunca te va a dar un consejo que te llegue a lastimar, sino que te va a dar opiniones buenas para ti...

Nina destaca la naturaleza moral de las soluciones y la actitud positiva hacia el amigo, cuidarlo y no lastimarlo. Aunque también el aconsejar puede tener un matiz valorativo, en palabras de Juan, 5º semestre, pues un amigo: "...te apoya en todos los buenos y los malos momentos, y también que te haga críticas constructivas." El hacer críticas constructivas parece ser también una capacidad para comprender una situación y proponer acciones que hagan reflexionar al amigo, aunque sólo sea a él quien le corresponda decidir el curso de acción y asumir sus consecuencias.

Apertura a otras ideas. La apertura a otras formas de pensar es otro núcleo de significados de la amistad. En efecto, los estudiantes aprenden a expresar sus ideas y a conocer otras maneras de pensar en las pláticas con los amigos.

Rubén, estudiante de 6º semestre, considera que entre sus amigos:

...todos tenemos diferentes formas de pensar y es lo que nos ha hecho grandes a todos,... nos une (el que) compartimos ciertos puntos de

vista,..., ya no nos hacemos tan cerrados; vas creciendo con ellos o sea vas aprendiendo ciertos factores de vida..., y vas aprendiendo cosas que tú no sabías y vas creciendo con ellos...

En la amistad pueden existir distintas formas de pensar, y no sólo afinidades, que facilitan el intercambio de ideas al expresarlas en un clima de confianza. La diversidad de formas de pensar enriquece las experiencias de vida de los jóvenes, haciéndolos crecer juntos.²⁴

Lucía, estudiante *dark* de 5º semestre, afirma que con sus amigos se da:

... como un intercambio de ideas, de cosas de... te abre una pequeña o varias pequeñas cosas que tú desconoces ¡no!... bueno por poner un ejemplo qué son los comics, te abre ese mundo, que te guste o que te enseñe que son los juegos de rol... este, un autor... o cosas así,...

El intercambio de ideas lleva a compartir gustos y reforzar las afinidades al elegir a los amigos. Las pláticas e intercambios amistosos aparecen aquí como un espacio para compartir ideas y desarrollar las afinidades que conformarán una forma de ser joven, una identidad como amigos. Es importante destacar cómo la amistad facilita el intercambio de experiencias y el crecimiento intelectual de los amigos, volverse más abiertos al mundo. En mi opinión, aparece aquí un significado cognitivo de la amistad como apertura de formas de pensar e intercambio de identificaciones con el

²⁴ Weiss (2006a) y Weiss, Guerra, Guerrero, Hernández, Grijalva y Ávalos (2007) también destacaron la apertura a diferentes formas de pensar dentro de la vida juvenil en estudiantes de distintos bachilleratos.

mundo simbólico; de elaborar con el otro distintos sentidos de las experiencias platicadas.

SOCIALIDAD, AMISTAD Y FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD

La amistad y la formación de la identidad del individuo se encuentran entrelazadas. El establecimiento de relaciones de amistad abre un ámbito de experiencias en el cual los y las chicas pueden participar en una multiplicidad de actividades juveniles y, también, experimentar una relación de igualdad con otra persona.

El ambiente juvenil que se genera dentro de este bachillerato, en buena medida, responde a una propuesta educativa que se concreta en distintas actividades de estudio realizadas junto con otros estudiantes. La importancia de la amistad entre compañeros se destaca por la posibilidad de interactuar en un plano de igualdad en las actividades escolares pero, sobre todo, en la convivencia cotidiana en los sitios abiertos como la explanada, las canchas o las jardineras. El ambiente juvenil adquiere un sentido de socialidad amplia en ciertos momentos del día, cuando se da el cambio de turno y especialmente los viernes, o cuando se da un evento cultural como un concierto de rock o función de danza. Muchos jóvenes se juntan en la explanada en grupos de tamaños variables, realizan diversas actividades, aparecen los grupos juveniles (*fresas*, *droguers*, *cubos*, *darks*) y las pláticas adquieren un nivel de murmullo creciente, desafiado por algún grito o saludo efusivo.

Las actividades principales se entretienen y, de repente, algunos chicos tocan tambores, o se escucha música, y unas

parejas bailan, mientras que otros comienzan a tomar unos tragos de alcohol, se dedican a vender dulces o pedir dinero para ir a una fiesta. En varias observaciones, llegué a sentir un ambiente sumamente relajado y un acompasamiento entre las actividades sin que hubiera molestia entre ellos, pero con brotes de relajo y alegría súbitos, de tal manera que daba la impresión de un festival instantáneo con una regulación dispersa de otras actividades. En breve, se llega a sentir el disfrute de estar juntos y salir de la escuela... permaneciendo en ella. La socialidad como un proceso de flujo de energía social, que depende de rituales colectivos y permite ver y ser observado por los otros, como una comunidad emocional y fuente de identificaciones en cuanto sentidos, valoraciones y proyectos de vida pero también de recuerdos colectivos de un momento en la existencia (Maffessoli, 2000).

En efecto, la posibilidad de acceder a este contexto de socialidad fomenta la interacción social entre los géneros y el conocimiento de distintas formas de vivir la juventud. Esta socialidad dinamiza la organización social, le da fluidez y propicia una interacción de manera horizontal; los individuos actúan en consonancia con los grupos y al ritmo de las reuniones amplias de personas. Se genera una atmósfera juvenil de convivencia, proximidad y facilidad de encuentros, libertad para mostrar otros aspectos del sí mismo y acceder a otras formas del ser joven (culturas juveniles); lo cual es un proceso básico en la conformación de una identidad de muchos jóvenes ceceacheros.

La mayoría de los estudiantes tienen dentro de la escuela un espacio para ser jóvenes y establecer contacto con otros jóvenes, de una manera intensa y olvidándose de sus tareas

escolares. La experiencia de la socialidad vivida dentro de la escuela conlleva un sentimiento de pertenencia, como el haber vivido ciertos momentos con los amigos en un lugar, de compartir con otros una forma de ser o identidad.²⁵

Este tipo de socialidad dará lugar a recuerdos y anécdotas que se expresarán en las pláticas cotidianas. En la medida en que estos acontecimientos son enunciados como objeto de pláticas y dan forma a una memoria compartida, se transforman en un objeto de reflexión conjunta que destaca ciertos aspectos de la identidad de los participantes, suavizan los momentos duros o de confrontación y da a los recuerdos una luz luminosa. La reflexividad se puede aliar con la narrativa y llegar a una idealización de los recuerdos, en la cual los caracteres de los participantes y acontecimientos se transforman en recuerdos luminosos.

La socialidad funciona como un contexto que acoge diversas interacciones de los compañeros y amigos, no sólo colectivas. En este sentido, las relaciones de amistad pueden reformarse y nutrirse de los sucesos vividos en las fiestas o en los conciertos a los que asisten los amigos. Las pláticas repetidas dan lugar a conocimientos compartidos, la compañía cotidiana se vuelve amistad cercana y las experiencias se elaboran como narraciones. En el marco de la socialidad, los estudiantes tienen acceso al otro y la diversidad de voces que lo conforman, estableciendo identificaciones con estas formas de ser joven y orquestándolas en una voz propia, su identidad.²⁶

²⁵ Hamm y Faircloth (2005) coinciden en la importancia de los sentimientos de pertenencia a una escuela y su base en las relaciones interpersonales como la amistad.

²⁶ Holland *et al.* (1998) afirman que las identificaciones consisten en un vínculo emocional fuerte entre los individuos y figuras o aspectos del mundo cultural. La manera en que los individuos llegan a estas identificaciones, por supuesto, requiere una participación en unas prácticas y el manejo del discurso que le da sentido.

La amistad propiamente dicha aparece, más allá de la mera compañía, como una afinidad elegida (Goethe, *Las afinidades electivas*). Los amigos realizan una elección del amigo, sea por afinidad o complementariedad, y comienzan a compartir sus actividades y experiencias, de tal modo que uno conoce al amigo y, simultáneamente, se va conociendo a sí mismo. Alberoni (1998) afirma que la amistad es una filigrana de encuentros entre individuos distintos pero que se tratan como iguales, encuentros que enriquecen la relación y en los que se reconoce la autenticidad del amigo. El mostrarse como uno es, con la mezcla de sus sentimientos y pensamientos, de sus defectos y cualidades o de sus contradicciones, abre la posibilidad de realizar un intercambio de experiencias y establecer identificaciones con el otro. Los jóvenes entrevistados parece que desarrollan aún más su capacidad expresiva al mostrarse ante el otro y darle un sentido compartido a sus experiencias.

La amistad forja un vínculo que facilita el crecer juntos, tanto en la expresión de sus gustos y sentimientos, como en su pensamiento y su valoración del mundo socio cultural. El crecer juntos tiene un doble sentido: primero, en cuanto a cultivar una amistad como un estar al pendiente del amigo, conocer sus gustos y las cosas que le pueden molestar. El segundo sentido se refiere al proceso de convivir en un tiempo y en unos sucesos, y otros de manera separada, de compartir recuerdos y tener trayectorias distintas; de tal manera que se mantenga un cierto intercambio aunque puedan existir periodos de años de no frecuentarse, unos amigos son capaces de reanudar una conversación como si se hubieran visto ayer. La identidad de un individuo es personal

pero se construye en experiencias compartidas, tanto en las sedimentaciones pasadas como en las trayectorias por realizar (Ricoeur, 1996).

Los vínculos que se establecen en la amistad son recíprocos y promueven una búsqueda de lo que sea mejor para el amigo. El bienestar del amigo se procura en la cercanía para alegrarse juntos o compartir una pena, en la capacidad de aprender de la experiencia y reflexionarla de acuerdo con su momento y situación social. El apoyo y cuidado del amigo es algo que requiere un trabajo y se traduce en la renovación de la amistad, en una forma desinteresada. La reciprocidad y estima del amigo son vínculos primarios de la amistad que pueden extenderse a las demás relaciones sociales de los individuos. Estas características de la amistad se pueden identificar desde la Antigüedad clásica (Aristóteles, en su *Ética Nicomáquea*) y se mantienen vigentes hasta hoy en día (Savater, 1996). La amistad, al ser una relación en la que se forman vínculos y comparten valoraciones, tiene componentes morales que describiré más adelante al hablar de los marcos morales.

Los y las jóvenes entrevistados expresan también una serie de vínculos y acuerdos en la acción, como la confianza o el estar al pendiente del amigo, que indican su cualidad de ser un trabajo continuo, más que concepciones o principios abstractos.²⁷ La renovación de estos acuerdos en la acción es lo que define la cercanía y duración de la amistad, la necesidad de cuidarla y hacerla crecer.

²⁷ Los significados de la amistad en cuanto a confianza, intimidad y apoyo aquí descritos son distintos a los valores aristotélicos abstractos de lo bueno, lo bello y lo racional.

La amistad da lugar a una empatía entre los amigos, como una capacidad para comprender su mundo, a la vez que le mostramos lo que es significativo para nosotros. En los encuentros entre amigos, descubrimos con asombro compartido partes del mundo socio cultural que, en buena medida, nos apropiamos como un mundo propio.

En las descripciones acerca de la amistad y sus significados, los jóvenes enuncian un discurso en el que se pueden identificar dos marcos morales. En la amistad entre compañeros destacan el sentir y estar juntos: de convivir en grupos de distinto tamaño y participar en diferentes acontecimientos de manera horizontal; la experiencia del cotorreo como el compartir saberes, juegos y diversión y, por último, el obtener conocimiento del otro género. Pienso que el discurso moral del estar juntos es el del disfrute del presente y lo emotivo, de sentir la energía del colectivo y dejarse llevar por la diversión o el espectáculo que generan ellos mismos. La socialidad amplia da lugar a vivencias que se disfrutan y a un sentido del presente como central; en la medida en que son platicadas y compartidas estas vivencias se convierten en experiencias y en una memoria colectiva.

La amistad con los amigos cercanos tiene su propio discurso moral que se expresa como un crecer juntos. La multiplicidad de experiencias que conforman una vida y su intercambio en los encuentros amistosos, permite el establecimiento de vínculos (como la reciprocidad y el apoyo) y de acuerdos en la acción que permiten su renovación (como el cuidado y atención al amigo). En el crecer juntos existen componentes morales que se articulan en relación con mostrarse de manera completa ante el otro (confianza), de reve-

lar las cualidades y defectos como persona, comprender y expresar los sentimientos, tener una apertura a otras ideas acerca del mundo y compartir valoraciones y posiciones acerca de los acontecimientos vividos, así como el reflexionar junto con otro sobre los sucesos cotidianos y los planes futuros. El amigo es un otro que al conocerlo me permite conocerme a mí mismo. El desarrollo o profundización en ciertas capacidades del sí mismo se expanden al cultivar relaciones de amistad. La voz del amigo es la del cuidado y el crecer juntos en un mundo que se descubre de manera conjunta.

La socialidad amplia en que se involucran los y las chicas es mantenida por un contexto que da pie a las expresiones de la vida juvenil. Además, la organización del trabajo que demanda actividades en equipo puede permitir un conocimiento más cercano con otras personas que, tal vez, se conviertan en buenos amigos. Aunque no analicé la vinculación entre trabajo escolar y amistad, me parece que el proyecto educativo del CCH apoya y favorece las relaciones de amistad y compañerismo de manera general.

LAS ELECCIONES AFECTIVAS: EL NOVIAZGO Y VARIANTES

El amar es... la prueba suprema[...] ante la cual todas las demás tareas no son sino preparación. Por eso no saben ni pueden amar aún los jóvenes, que en todo son principiantes. Han de aprenderlo.

J. M. Rilke, *Cartas a un joven poeta*.

Una buena parte de los jóvenes participan de la experiencia del noviazgo durante el bachillerato, sea por su involucramiento activo en la misma o de manera indirecta por las situaciones observadas y pláticas con sus compañeros. El análisis que presento de los significados del noviazgo parte de una descripción del contexto de socialidad y la atmósfera afectiva que se genera entre ambos géneros, en la que se observa una multitud de acercamientos, y la interacción entre los distintos grupos de jóvenes abre oportunidades de encuentros. Las relaciones de compañerismo y amistad entre los jóvenes permiten identificar a los prospectos e iniciar un acercamiento que puede transformarse en una relación afectiva.

Las relaciones de noviazgo generan un espacio social propio de la pareja y una redefinición de sus relaciones con los compañeros, pero sobre todo, una exploración de los

sentimientos y pensamientos sobre el sí mismo al entrar en una relación de confianza, intimidad y apasionamiento con el otro. Los misterios de la sexualidad se comienzan a explorar de manera práctica y son prefigurados los sentidos de las relaciones de pareja. Existe una vinculación fuerte entre las relaciones de noviazgo, el amor y el ejercicio de la sexualidad que desarrollaré en el capítulo siguiente; aquí formularé algunas ideas iniciales.

ATMÓSFERA AFECTIVA Y HORIZONTALIDAD EN EL TRATO

A lo largo de las observaciones que realicé pude constatar una atmósfera afectiva en las diversas actividades que realizan los jóvenes. Ellos se reúnen en pequeños grupos o parejas en los corredores, barditas o jardineras y conviven de manera cálida. Es común observar expresiones de afecto como abrazos y diferentes contactos corporales entre ambos géneros o juegos de contacto físico entre los chicos que incluso pueden incluir a algunas de sus compañeras. La atmósfera afectiva se anuncia desde los saludos con las expresiones de gusto dibujadas en los rostros, los distintos tipos de abrazos intercambiados, las pláticas animadas, los juegos, hasta los besos y abrazos. Los momentos de una expresión desatada de esta atmósfera se dan en la explanada, hacia el mediodía y media tarde de los viernes, cuando se reúnen muchos jóvenes y aparecen los distintos grupos juveniles y ésta se desborda en la música, el alcohol, la mota y el sexo.

Los diferentes grupos de jóvenes pueden llegar a adueñarse de un lugar cercano a su aula o en las múltiples jar-

dineras, hasta tomarlo como punto de encuentro, y se da una tolerancia a las actividades que puedan realizar otros grupos. En el grupo escolar los diferentes subgrupos que lo conforman conviven y realizan sus actividades sin mayor problema, estas actividades son una oportunidad para interactuar entre los subgrupos o de manera individual. En una u otra forma, los jóvenes llegan a conocer los nombres de sus compañeros(as) y pueden entablar una plática escolar o amistosa.

Las chicas que muestran renuencia a interactuar y juntarse sólo con su subgrupo, se les conoce como “mamonas” y los otros jóvenes deciden evitarlas. Ana María, estudiante de 6° semestre, comenta:

Muchas personas dicen que soy mamona, pero muy su opinión [risa], pero no, de hecho sí tú me hablas chido, tienes la misma contestación, así me hable cualquier persona; y yo creo lo que a mí me faltó fue salirme de este grupito así como que empezar a buscar otros grupos, en los cuales desenvolverme...

En tanto que a aquellas chicas que saludan a medio mundo y están dispuestas a platicar con cualquiera que se les acerca se les llama “buena onda”. Existe, al parecer, una creencia compartida entre los jóvenes acerca de que todos son iguales y nadie es más que otro como estudiantes, es decir, hay la postulación de una regla implícita acerca de la horizontalidad en los intercambios.

CONTACTOS Y ENCUENTROS

En mis observaciones, me di cuenta de que mucha de la atmósfera afectiva se genera en torno a la interacción entre los géneros y, especialmente, dentro del género femenino. Maffesoli (2004) señala que la socialidad se expresa en un buscar el contacto y cercanía con el otro; como veremos, los contactos entre los géneros también aparecen como una forma de mostrar el compañerismo y cercanía afectiva.

El saludo con un beso en la mejilla y un abrazo es muy común entre compañeros, mientras que el saludo de mano o con un gesto se da entre conocidos. Una vez hechas las presentaciones, tiende a predominar el beso y, a veces, el abrazo. Observé que algunos estudiantes con apariencia de tipo popular, se les dificulta usarlo de manera regular y ellos eran forzados a realizarlo por el acercamiento de sus compañeras. Así mismo, me di cuenta de que muchas veces cuando interactúan, o simplemente están sentados, la distancia entre ambos géneros es mínima o casi inexistente. El contacto corporal es común entre los compañeros y un marco para el vivir juntos de muchas experiencias de la vida juvenil. Enrique, un estudiante recursador, hace la observación de que los abrazos entre compañeros son frecuentes, que hay un sentimiento: “En el aire, se siente más que nada [risa] el amor, el amor entre... todos.” Considero que este sentimiento de afecto es lo que envuelve a las interacciones como una cálida atmósfera. La calidez en el trato puede dar lugar a un cambio de los comportamientos y hacerlos más cercanos; desvaneciendo las distancias entre los géneros y los grupos de jóvenes, aunque sólo sea al nivel de un compañerismo igualitario.

En las observaciones en la explanada, veo que las chicas tienden a abrazarse y caminar juntas, incluso, algunas tomadas de la mano. Ellas se tocan el cuerpo, los brazos, la cara o se acarician el cabello durante sus frecuentes pláticas. En tanto que los chicos tienden a tener un contacto corporal de manera más brusca, encimándose, abrazándose o de plano golpeándose. La brusquedad en sus contactos se transforma en una actitud dócil ante los contactos iniciados por las chicas.

Así, por ejemplo, cuando juegan a hacer “caballito” a una de sus compañeras, ellos se acercan o acomodan para que la chica se suba a sus espaldas, se abraza a su cuello y luego la pasean un rato, sin usar sus brazos para sostenerla de los muslos. Las chicas pasean colgadas del cuello de sus compañeros.

Ellos no se proponen en estos contactos, no las tocan con las manos en los muslos o glúteos directamente pero las sienten con otras partes de su cuerpo, al menos cuando no se ha pasado a otra relación más cercana.

Los contactos frecuentes y la expresión de los afectos de manera no verbal constituyen, en mi opinión, una forma de interacción común entre los géneros en esta escuela. A manera de hipótesis, pienso que este tipo de interacción puede ser una influencia de los estilos de comunicación de clase media y de género femenino que encuentran un entorno receptivo en el contexto del CCH. A lo largo del trabajo de campo, observé que a los estudiantes de apariencia popular les costaba más trabajo interactuar y acercarse a sus compañeras, fueran de aspecto popular o clase media. En comparación, sus compañeras de apariencia popular no mostraban mayores dificultades en estas interacciones. Me parece que

la presencia –cada vez más numerosa y en múltiples actividades– del género femenino ha dado pie a una expresividad mayor del afecto y una calidez en los contactos cotidianos. Aunque también conviene mencionar la actitud receptiva de los chicos y su participación gustosa en los contactos. Considero que el propio contexto escolar lo potencia y genera una atmósfera cálida en las interacciones juveniles.

La expresión abierta de los afectos es un contexto socio cultural en el que los jóvenes exploran el comportamiento del otro género, ya sea al participar en actividades conjuntas, platicar acerca de sus formas de ser y conociéndolo de forma cercana. Pienso que la manera en que los jóvenes observan el manejo de los afectos, junto con la simbolización que añade el lenguaje a los mismos, enriquecen su vida interna y valoriza lo que sienten. El vínculo entre las actividades placenteras y las emociones vinculadas dan lugar a comunidades emocionales, en las que sólo se comparte el sentir juntos en un cierto momento, que son incorporadas como parte de la identidad colectiva de los jóvenes. Maffesoli (2004) plantea que los contextos que promueven el contacto y cercanía entre los participantes generan una ética comunitaria basada en la cercanía, darse valor, disfrutar con el otro y estar atento a lo que siente el otro; a la vez que anticipan las características de nuevas formas de interacción y organización social.

Pienso que existe una línea oscilante en los contactos corporales entre aquellos de compañeros y los erotizados de un(a) prospecto(a). En la medida en que las relaciones de compañerismo y amistad se desarrollan, los y las chicas aprenden a identificar esta línea oscilante y colocarse del lado que pre-

fieren en ese momento. Una forma de apreciar esta línea oscilante en los afectos es el análisis de los abrazos intercambiados. En tanto que la forma de abrazar indica la cercanía afectiva y, ocasionalmente, la oportunidad de mostrar un interés amoroso. A lo largo del trabajo de campo, observé con detalle los abrazos entre los dos géneros. Sin ánimo de postular un esquema de clasificación, es posible identificar varias características de los mismos que delatan un continuo que va de lo amistoso a lo erótico.

Observé un saludo de compañeros cuando los jóvenes se dan un beso en la mejilla y ella toca el hombro de él o su brazo, y viceversa, con un contacto corporal reducido y rápido. Existe, otra variante del abrazo amistoso cuando se besan en la mejilla, se cruzan los brazos rodeando de lado el cuello y la espalda, y se da un contacto breve del torso entre ambos. El conocimiento mutuo y la cercanía, pueden dar lugar a una tercera variante de abrazo, en la cual se cruzan ambos brazos sobre la espalda y existe un contacto de los torsos un poco más prolongado, un par de segundos, y un estrecharse con cierta fuerza.

Otro tipo de abrazo, más sensual, es cuando la chica coloca los brazos alrededor del cuello, él la abraza de la espalda y pega su cuerpo al de ella, hay una caricia en la espalda y se separan al cabo de tres o cinco segundos. Éste es un abrazo completo que indica mayor cercanía afectiva y placer compartido en el contacto; aunque también puede darse entre amigos cercanos.

Un abrazo más de pareja, se da cuando ella levanta los brazos alrededor de su cuello y él la toma de la cintura, o media espalda, acariciándose el cuello o el pecho y se dan

un beso en la boca por varios segundos. Por último, observé algunos abrazos en los que había múltiples contactos de ambos, en el cuello, pecho o el trasero, muchos besos intensos y caricias íntimas.

En la explanada, estoy sentado en una jardinera y volteo al lado mío, como a un metro, y observo a una parejita como de 16 años los dos. Ella es menuda, besa suavemente a su novio. Ella está parada en medio de las piernas de él, quien está sentado. Ella lo besa en la boca, con besos suaves y luego le prende el labio y se lo jala con sus labios, lo mira a los ojos y se medio sonríen. Ella acerca su pecho a la cara de él, luego lo besa en la boca y en la frente, él le sonrío. Ahora, ella levanta sus manos y rodea su pecho, apretándolo con sus manos y destacándolo, luego él pone sus manos en los pechos de ella, apretándolos ligeramente. Volteo a verlos de frente y ella me mira un instante, baja las manos de él y lo besa; se sonrían entre sí, como si los hubiera observado en una caricia íntima pero sin haberse incomodado para nada. Ellos siguen con sus besos y caricias unos veinte minutos más.

Aunque es conveniente apuntar también que, a veces, hay chicas que se inquietan cuando observan besos y caricias llevadas al extremo. Andrea, de 3er semestre, dice:

... pero [se ven] por muchos lados, sí se ve así, ¡Aay, güey! Váyanse a otro lado, ¿no?-, sí hay mucho, pues sí hay mucha calentura.

E: Pero, ¿qué has visto? (dime más o menos).

A: Por ejemplo, aquí abajo (en el revolcadero) ya casi, casi están teniendo relaciones, ¿no?, ya están fajando, están... o sea ya no es un simple beso, ¿no?,..., ya es algo más, y pues sí saca de onda, pero sí da mucho aquí en el CCH...

Aunque Andrea se “saca de onda” con los fajes extremos, los considera una parte de la vida juvenil en ciertos lugares. Las parejitas realizando besos y abrazos ligeros y extremos son escenas comunes en algunas jardineras o rincones de las instalaciones. La presencia pública y esparcida de estas muestras de afecto y sensualidad es un aspecto notable de este contexto estudiantil. Observé que los otros jóvenes parecen no prestarles mayor atención e, incluso, muestran una tolerancia hacia ellas cuando las observan. Es importante mencionar que estas parejitas son una presencia reducida ante el enorme número de jóvenes ocupados en otras actividades.

Considero que estas muestras de afecto señalan una ampliación de lo privado a lo público en dos sentidos. Primero, en cuanto a que el comportamiento afectuoso, o declaradamente erótico, pasa de un ámbito propio de la pareja en sitios privados a manifestarse en uno abierto y público. Las muestras de afecto se incorporan como parte de la vida pública en ciertos lugares.²⁸ El segundo sentido es en cuanto a que la presencia aceptada de estas muestras públicas de afecto dan forma a una opinión tolerante entre los jóvenes.²⁹

²⁸ Aunque Giddens (1997) considera que la sexualidad está ubicada en lo privado, pienso que en los entornos urbanos las muestras de afecto por medio de contactos se hacen de manera abierta cada vez más y lo privado e íntimo se lleva a discusiones públicas, como los *talk shows* en televisión.

²⁹ Habermas (1990) plantea que la generación de una opinión pública, en el siglo XVIII, permitió tener un espacio público para discutir las relaciones entre las personas, la nueva subjetividad expresada en la novela, y no sólo las cuestiones políticas. Arfuch (2002) afirma que los cambios suscitados entre lo público y lo privado son un efecto de los discursos puestos en juego al debatir sus límites y el paso de uno a otro pero que, finalmente, destacan la importancia de la subjetividad en la vida social.

Los y las jóvenes observan que es posible besarse y acariarse públicamente y no se preocupan de un rechazo o que provoquen mayor malestar entre sus compañeros. En las instalaciones de la escuela se pueden realizar estas muestras de afecto, las cuales no son objeto de una descalificación pública. La actitud tolerante propicia que las parejitas se sientan seguras y puedan mostrar su afecto abiertamente.

Los acercamientos afectuosos/gustosos entre los y las jóvenes se generan de manera cotidiana a partir de las actividades escolares o de la dinámica establecida entre los subgrupos. Cuando un o una chica identifica a otro que les resulta interesante o atractivo, se lleva a cabo una indagación acerca del mismo y se localiza en qué grupo escolar toma clase, su horario y nombre. Es común que el interesado(a) obtenga ayuda de sus compañeros y la búsqueda tenga como escenario de partida la explanada. Una mañana observé lo siguiente:

Ahora se acerca un chico a una compañera y le dice: “Pregúntale su nombre. Ándale, tú sí puedes” Ella: “Bueno, sí” y se dirige a un grupo grande de jóvenes, se queda platicando un rato con otra compañera. Ella regresa y le comenta algo a él que no alcanzo a escuchar, luego se alejan.

Una vez ubicado, se busca una presentación por otra persona, usualmente de su mismo sexo, y se inicia una serie de encuentros casuales que pueden dar lugar a una relación de amistad después de algunas pláticas incidentales. Los encuentros pueden propiciarse mediante una serie de señales no verbales que van desde los saludos y abrazos, las pláticas con los y las compañeras acerca de alguien, el contacto

visual mantenido y el esbozo de una expresión de agrado (“echar el perro”) y el acercamiento o cortejo.³⁰ Enseguida presento una serie de descripciones breves acerca de la tarea de propiciar un acercamiento afectivo.

Una forma de dar señales que lleven a un encuentro es por medio de las miradas, sea que uno se dé cuenta de ciertas miradas o trate de captar la mirada del otro. En uno de los corredores, observé la interacción entre unas chicas: una está de frente al pasillo recargada en una barda y la otra de espaldas al pasillo, la primera comenta que acaba de pasar un chico. Él volteó a verlas y luego le miró el trasero a la segunda y se sonrió al hacerlo; las dos chicas intercambian una mirada y sonríen como cómplices.

Me parece que las chicas se sintieron halagadas por llamar la atención de ese chico, no importando que sólo le vea el trasero a una de ellas. Puede ser que esta señal sea correspondida en un encuentro próximo con un saludo.

Una mañana escucho en la jardinera de enfrente una plática animada entre dos chicos con una chica, como de 17 años, que van a preguntarles a otras compañeras. Uno de ellos dice:

–¿Cuando pasa un chavo bien acá, a poco no volteas medio cuerpo–
La primera compañera dice: –Sí, claro, igual que ellos voltean a verlo?–
La segunda compañera dice: –Sí, pero leve (volteando el cuerpo ligeramente).
La estudiante que los acompaña interviene: –Pero no [cómo los] hombres–
La acompañante dice: –No, es distinto–.
Uno de los estudiantes interviene: –No, ya dijeron que es igual.

³⁰ Me parece que ambos géneros utilizan diversas estrategias para acercarse y mostrar un interés como una actuación de su sí mismo en un encuentro (Goffman, 1989).

La plática es una discusión acerca de qué tan discretas son las chicas para mostrar su atracción por los chicos. Al parecer no existe un acuerdo entre estas jóvenes. No obstante, destaca la posibilidad que tienen de platicar acerca del comportamiento de uno u otro género entre grupos mixtos de jóvenes. Parece como si las dificultades de conocer e interpretar el comportamiento de un género requiere una colaboración de ambos géneros.

Los y las jóvenes se dan cuenta de la intencionalidad expresada en ciertos abrazos de tipo sensual. Juan, un estudiante de 6° semestre, afirma que: "...una chava se da cuenta cuando quieren con ella o se la... medio fajan." Entonces ella puede marcar su distancia, en ese momento o en otras ocasiones, o dar entrada al chico. También las chicas pueden utilizar este recurso del abrazo apretadito para explorar sus posibilidades de acercamiento al otro. Sin embargo, cuando el chico no es del agrado de la chica puede producirse un rechazo por su abrazo "morboso" "caliente".

Observé en muchas ocasiones cómo las chicas, en grupos de dos o tres compañeras, expresan sus gustos acerca de los chicos que les resultan atractivos.

A mi lado pasan unas chicas, la primera voltea a un lado y le dice a la segunda: -Ese es el chavo que te digo- y señala con la mirada hacia un lado. La segunda voltea ostensiblemente y le pregunta: -¿Cuál?-, pues hay muchos chicos enfrente, la primera le vuelve a señalar con la mirada y noto que le dice algo, mientras continúan caminando derecho como si no pasara nada. La segunda voltea y parece identificar al chico en cuestión.

Las chicas no sólo dan señales al chico que les gusta, ahora expresan de manera abierta y pública sus gustos con alguna compañera. En otras observaciones, noto que algunas chicas realmente siguen con la mirada a los chicos, algunas hasta tienen la sonrisa a flor de piel como dispuestas a intercambiarla con él; lo cual es una forma de coquetear.

Considero que el paso de dar señales a hacer públicas sus preferencias es una característica notable en el comportamiento de las chicas. Ellas se muestran con la capacidad de elegir y decirlo, y no sólo dar señales de su elección. Me parece que este comportamiento manifiesta una forma de asumir la identidad femenina, en cuanto a la iniciativa de buscar un encuentro afectivo y borrar límites sociales por su condición de género femenino.

Estrechamente relacionado con esta actitud, escuché varias pláticas acerca de sus preferencias de un novio posible o imaginario.

Llego a la explanada y me siento en una jardinera, cerca de unas seis chicas y un chico, todas como de 16 años. Platican acerca de los estudiantes que les gustan: Aa1: -Jorge se me hace el chavo más guapo... de toda la escuela-. Aa2: -Sí verdad, pero acuérdate de que yo lo vi primero. Aa3: -Sí, está bien bueno, pero yo lo vi al último y [él] me toca. Aa1: -¿Qué onda, somos socias -sonriendo. Luego todas las chicas se sueltan riendo. El chico no interviene pero se nota que se la pasa entretenido con los comentarios de sus compañeras.

La realización de estas pláticas me parece que es una entrada, aunque sea imaginaria, de las chicas en el ámbito de

las relaciones afectivas. Pues si bien los aludidos puede ser que nunca se enteren de las preferencias que suscitan, ellas se ubican imaginariamente en la posibilidad de elegir un objeto de deseo. La expresión pública de sus gustos entre sus compañeras les permite también comparar sus elecciones y saber si hay un acuerdo en las preferencias del grupo. En esta plática, el acuerdo en las preferencias del grupo les proporciona un referente externo acerca del atractivo y forma una opinión, aclarándose a sí mismas qué características son deseables en un hombre. Ellas luego hacen comentarios acerca de otros chicos y afirman que pueden andar también con ellos pues: "Tienen un pensamiento libre". Continúan repartiéndose imaginariamente a otros chicos y expresan sus preferencias. Una dice: "Ese chavo, es tu caldo, ¿no?" Enseguida otra interviene: "Pa' mí que es tu chile (*sic*)", luego hay risas compartidas.

En este comentario las chicas alburean con una distinción entre las primeras fases de una experiencia erótica ("echarse un caldo") y la consumación de la misma en una relación sexual.

Otra chica pregunta acerca de cómo se vería un hombre con tanga, otra añade "sí, pero con tanga de hombre". Más adelante, otra comenta cuando le dijo a un chico: "Oye, tienes tu cierre abajo" y cómo él se puso colorado. Después, una narra que se subió al pesero junto a un compañero y ella se sentó primero, luego él se iba a sentar pero hubo un enfrenón del pesero y tocó con su brazo el trasero del compañero; ella dice que lo sintió: "...firme pero suavecito" y se ríen todas. Ellas continúan con esta plática un rato más.

La carga erótica de esta conversación es explícita, me parece que es bastante cercana a las pláticas que pueden suscitar-

se entre grupos de chicos. La expresión abierta de estos episodios es una afirmación del placer que experimentan las chicas, sea al platicar de sus elecciones o de la guapura de algunos chicos. Es como si ellas conformarían una comunidad imaginaria con sus fantasías acerca de los chicos y sus características deseables.

Por último, durante el trabajo de campo escuché pláticas entre las chicas acerca de los ojos de sus prospectos y la importancia de la mirada.

En una observación en la explanada, veo como una chica menudita se queda mirando a un chico alto que camina hacia la jardinera donde estamos sentados. Ella lo mira fijamente a los ojos y con una expresión de gusto dibujada en su rostro, con una ligera sonrisa pronta a entregarse. Él no la voltea a ver, mira hacia el edificio detrás de nosotros y pasa apurado. Luego que pasa, ella dice: "Tiene bonitos ojos" y sonrío, su compañera asiente con una sonrisa.

En otras observaciones, escuché pláticas parecidas entre las chicas. En una de ellas, una dice: "Me gusta ver la forma en que miran los hombres, pues dice muchas cosas acerca de cómo son ellos" La chica enuncia una distinción implícita entre los ojos y la mirada. En la mirada de las personas se expresan sus sentimientos y actitudes acerca de ciertos sucesos u objetos, en especial, el interés de acercarse al otro.

Estos comentarios son importantes en tanto que las chicas parecen interpretar con cierta facilidad/sensibilidad el significado de la mirada de los chicos. En la mirada de ellos aparece la posibilidad de un encuentro pero, sobre todo, los sentimientos y deseos que puedan tener acerca de ella. El significado cultural de la mirada es complejo, aquí destaco

su significado como la identificación de un reconocimiento y la cercanía afectiva que las miradas denotan.³¹

Una parte importante de la formación sentimental de ambos géneros es el conocimiento e interpretación de las señales intercambiadas en los contactos corporales y la forma de las miradas. El poder de la mirada como un reconocimiento del deseo del otro y el aprendizaje de sus códigos, la expresión de los sentimientos íntimos y la comunicación no verbal que posibilitan. Los y las jóvenes que escuché desarrollan un aprendizaje de capacidades expresivas de sus sentimientos (amistosos, tiernos) y deseos participando en una multiplicidad de actividades con el otro género. Las actividades y conocimientos intercambiados permiten realizar simultáneamente una participación en las actividades afectivas y momentos de reflexión sobre los significados del comportamiento de ambos géneros. La forma de sentir y actuar del otro género es apropiada como una voz “susurrante y atractiva”, una voz que nos habla en la interacción cotidiana pero que tenemos que aprender a saber qué nos dice; el aprendizaje de su codificación nos permitirá comprenderla, saber cómo actuar y qué sentir cuando iniciamos un acercamiento afectivo. La formación de la identidad de los jóvenes se enriquece con la incorporación de esta nueva voz, que adquiere tonos susurrantes y anticipa amorosos deseos.

³¹ El poder de las miradas ha sido un recurso utilizado en la literatura romántica como, por ejemplo, en el episodio de la lectura de poemas entre el seductor y Cordelia (S. Kierkegaard, *Diario de un seductor*); así como un uso extenso en el lenguaje cinematográfico.

EL ACERCAMIENTO Y EL RECONOCIMIENTO DE LAS AFINIDADES

*The look of love is saying so much more/
than just words could ever say,...*

The Look of love.

B. Bacharach, intérprete, Diana Krall

El establecimiento de una relación afectiva pasa por un aprendizaje complejo dirigido a conocer y atraer a quien se ha elegido. El acercamiento aparece como una complicación, mayor o menor, para llamar la atención del otro e iniciar una relación. Si bien puede ser concebido como un aprendizaje estratégico de ciertas habilidades, también presenta componentes expresivos de la persona para mostrarse como uno realmente es y obtener el reconocimiento del otro (Taylor, 1994). La autenticidad de los sentimientos y mostrar al otro lo que uno es realmente, son componentes importantes en un lazo afectivo. El establecimiento de una relación afectiva tiene como una de sus fases la identificación de las afinidades electivas, saber quién es el otro y las cosas que compartimos. En este apartado sólo analizo algunas de las capacidades que desarrollan los y las jóvenes en el acercamiento, en un capítulo posterior abordaremos algunos significados en torno al enamoramiento.

El acercamiento consiste en aparecer ante el otro como un objeto amoroso posible. En este sentido, el presentarse ante el otro es un primer paso pero insuficiente. Enseguida es necesario hacerse atractivo o interesante. Al tocar el tema del acercamiento en entrevistas, indagué acerca de los atributos o características que les llamaban la atención en el otro género. Las chicas entrevistadas afirman que les gusta

“el aspecto físico” (guapos, altos y fuertes), “los ojos y la mirada” y que tengan “buen trasero”; también les atrae que sean “inteligentes” o “medio cabrones” y que las traten bien (“sean atentos”, “cuiden”).

Andrea dice:

Vamos, primero sí es lo físico, pero muchas veces así, no sé, son atractivos, ¿no? Pero la mirada, me fijo mucho en la mirada de las personas... de los hombres (contesta apresuradamente)... y ya hablando así emocionalmente y todo, pues más bien que sepan tratar una... bien a una mujer, es más, en general a todos..., y pues que haya una buena relación entre los dos, que haya buena química.

En las observaciones registré que los chicos que son altos y atléticos eran seguidos por las chicas, así como los que realizan el activismo político, tocan la guitarra o traen un automóvil a la escuela.

En cuanto a las características de las chicas, los jóvenes entrevistados destacan que tengan “buen cuerpo”, sean “buena onda” (amable, tranquila, linda), “guapas” y que “jalen” en la diversión. Saúl, 5º semestre, afirma: “...primero me tiene que llamar la atención porque yo soy muy distraído,...entonces tiene que atraer mi mirada, puede estar gordita todo lo que quieras, pero tiene que atraer mi mirada...” Algunas chicas con desempeño sobresaliente, me comentaron que ellas atraen a los chicos pero “para que los ayudaran en sus tareas y exámenes” (Verónica, Milka). En las observaciones, me di cuenta de que las chicas delgadas, guapas, “desmadrosas y mal habladas” y que vestían ropa apretada eran las más populares.

En cuanto a saber cuándo una chica quiere con ellos, unos chicos recursadores de 19 años afirman que:

Luis: –No, somos bien güeyes [risa]. Javier: –La verdad somos bien tontos, sí como que nos cuesta un poquillo saber... No obstante, Luis comenta que al ver “como mira una chava a un tipo, uno puede darse cuenta de su interés”. Añade Javier: –más bien luego te enteras por amigos o por amigas [a quién le gustas].

Estos comentarios indican que los jóvenes tienen dificultad para identificar las señales del otro género hacia ellos para iniciar un acercamiento. Sin embargo, también se han dado cuenta de la importancia de las miradas al observar a sus compañeros, o bien, atender a lo que les dicen sus compañeras.

El acercamiento inicial puede ser en un plano amistoso o un encuentro casual, pero la dificultad es aparecer ante el otro como un objeto amoroso. Viridiana, 6º semestre, afirma que su novio actual: “...me gustaba mucho, mucho, pero cuando trataba de platicar con él se ponía muy nervioso [risas] y se iba, entonces yo decía, ¿cómo me le acerco?” En varias entrevistas, es identificada esta dificultad y la manera como la resuelven los dos géneros. Luis Enrique, de 5º semestre, me comenta que él ha platicado con sus compañeras y ellas le han dicho:

...regularmente es portándose amable con el muchacho, hablándole todo el tiempo, tratando de estar cerca., [en sí], se ponen a platicar [tratan] de mostrarse casi siempre, ¡mira estoy aquí!, pero de forma más sutil.

El estar cerca, platicar y arreglarse son la forma indirecta de mostrarse ante el otro de las chicas. Luis Enrique muestra

cómo sus compañeras le han confiado parte de su forma de acercarse a un prospecto. En la formación de la identidad, los jóvenes aprenden a comunicarse con el otro género y a explorar la manera de ser de ellas.

Por su lado, los chicos pueden ser más o menos directos al mostrar interés por una compañera y buscarla. En entrevista, unos estudiantes recursadores comentan que:

Gerardo: –Ah, pues primero, no sé, mostrarle interés... en cuestión de hablarle más seguido... Javier: –Buscarla un poco más, eh... Gerardo: –no sé, hacerle detalles. Javier: –Yo creo que [ellas] toman mucho en cuenta la mirada.

Mientras que otros jóvenes, pueden hacer el acercamiento de manera directa como Luis Enrique dice:

...ponerse más guapo, mostrándose como que, yo soy...el más inteligente, yo soy mejor en esto, o sea, en caso de que tengan novio, como comparándose, diciendo yo sería capaz de hacer esto, mírame.

Al parecer, existe todavía una perspectiva de género diferenciada acerca de los acercamientos. Los chicos entrevistados tienden a asumir que el acercamiento es una acción de búsqueda, en la cual es necesario perseverar con ciertos detalles (regalitos, invitaciones) hasta lograrlo. En tanto que las chicas parece ser que se hacen notar con sutileza, arreglándose y apareciendo en el lugar indicado, hasta atraer al elegido.

En el acercamiento aparecen algunos riesgos que es necesario evitar, tales como que no lo tomen en cuenta o asustar al otro. Manuel dice:

Hay veces en que dices ¡Ahh! esa chava quiere conmigo, pues ya vas bien lanzado y a la mera hora, nada. Luis: –Sí, eso te deja ciscado y ya después dices ¡No!, para que le muevo. Javier: –Porque muchas veces, [se te queda] el miedo al rechazo.

Estos chicos enuncian una característica distintiva de las relaciones afectivas: la incertidumbre. En el acercamiento, como en cualquier asunto amoroso, uno navega en un mar de incertidumbre (Balzac, *Las ilusiones perdidas*; Musil *El hombre sin atributos*). En una relación amorosa, ambos amantes necesitan pruebas continuas de que se mantiene la reciprocidad en el sentimiento amoroso (Barthes, 1982).

Por su lado, las chicas también evitan un rechazo teniendo acercamientos indirectos. Luis Enrique comenta que una vez estuvo en una discusión entre sus compañeras y que ellas coincidieron en que: “... una tendría que estar estúpida para acercarse luego y decirle [a un chico] ¡Me gustas! quisieras salir conmigo; pues claro que no, el otro se asusta o se enoja o de plano ni dice nada.” Al parecer, las chicas no pueden sobrepasar ciertos límites en sus acercamientos afectivos, pues los chicos se intimidan o alejan. El rechazo surge como un límite que difícilmente se puede pasar por alto, a menos que la situación dé pie a un acercamiento directo, como en una fiesta. Una de las experiencias que los chicos viven, en uno u otro momento, es superar el miedo al rechazo y lanzarse cuando sienten que pueden ser aceptados; las chicas también lidian con la experiencia del rechazo como parte de la formación de su identidad de género. Las experiencias del rechazo también pueden resultar significativas en la conformación de una identidad.

LAS RELACIONES AFECTIVAS: DE CHOCOLATE, AMIGOVIOS,
FREES, NOVIOS

Las relaciones afectivas que sostienen los jóvenes cubren un espectro amplio desde los novios de chocolate hasta las relaciones de novios. La amplitud del espectro nos indica grados distintos de cercanía y un aprendizaje de formas distintas de relacionarse afectivamente.

Los novios de chocolate. Estas primeras relaciones se caracterizan por un acercamiento afectivo tierno y el compartir dulces experiencias, como ir a “tomar un helado” o caminar “tomados de la mano”. Ana, 3er semestre, afirma que estas relaciones se dan sobre todo en la primaria y la secundaria, al ser las primeras relaciones afectivas: “[uno] no sabe ni que hacer, ¿no? Es así de ¡Ay! Toda tímida primero, pero tuve una relación de dos meses, sí estaba muy chida realmente (suspira y como lloriquea) pero pues quien sabe,...es cuando aún somos inmaduros y no sabemos como tratar a la otra persona, ¿no?” Es un aprendizaje complejo, pues se trata de un primer ensayo de un vínculo afectivo fuera de la familia, llegando a establecer esas primeras elecciones afectivas y explorarlas junto con el otro. El sostener una relación más allá de lo amistoso con el otro género involucra a toda la persona, uno aprende a mostrar sus sentimientos y pensamientos, a la vez que conoce los del otro, aunque sólo sean dulces vivencias.

Los amigovios. Es una relación combinada de amistad y momentos de cercanía afectiva. En esta relación se da una amistad y un conocimiento mutuo, que se mezcla con episodios de abrazos y besos, sin un compromiso explícito. Miguel, un estudiante recursador, afirma que los amigovios:

“...cuando se encuentran se abrazan, se besan, así como si fueran novios pero, más que nada es por decir así, es miedo a iniciar una relación acá en el CCH; que está el chavo teniendo una novia, (ella) teniendo un novio, este ya se van a estar privando de ciertas amistades..., más o menos por eso.” Los amigovios parecen ser una forma de extender los acercamientos afectivos, como si fuera una relación de amigos cariñosos, que no interfiere con otras relaciones afectivas ni de amistad. Gerardo enuncia: “Sin embargo, al estar de amigos cariñosos, pues puedes estar con todos a la vez y o sea así como decimos, sí se puede o en momentos podemos estar abrazándonos, podemos besarlas, depende también cómo sea la persona, ¿no?, pero pues sí podemos estar con todos, así a la vez”. El compromiso de una relación de noviazgo se aligera y permite conocer a otras amigas cariñosas. En algunos casos, la relación de amigovios puede incluir el contacto sexual, lo cual depende de la amiga.

Las relaciones por calentura. Estas relaciones tienen una duración breve, dos o tres semanas, y resultan una forma de dar rienda suelta a la hormona. Saúl considera que estas relaciones son más propias de los chicos: “...pues es el típico chavo calenturiento que quiere andar con una, con otra y con otra...” Pienso que estas relaciones son la exploración de nuevas sensaciones y emociones enfocadas en lo sensual erótico, una manera de conocer y disfrutar el contacto corporal y, con suerte, de propiciar un contacto sexual. Aunque en las entrevistas ninguna chica admitió tener este tipo de relaciones, en cambio algunas dejaban ver que pueden acceder a las mismas; una de las chicas dice: “...igual y se te antoja un faje o (tener) una relación pues, se da en el momento, ¿no?”(Magdalena, 5º semestre).

Los frees. Estas relaciones libres consisten en un estar juntos como novios o en una relación sexual pero por momentos, sea en una fiesta, borrachera, unas vacaciones o en ciertos ambientes. En una entrevista grupal, otro grupo de recursadores aborda este tema:

Manuel: –Muchas veces no es tu novia y le das un trato como si lo fuera, y no sólo es una, sino son varias. Gabriel interviene: –Es como un acuerdo. Luis Manuel confirma: –Es como un acuerdo sin hablarse, o sea, es decir, no somos novios, pero pues cuando estemos juntos chido y cuando no, pus tú estás por tu lado y yo por el mío.

El acuerdo implícito es mantener una relación libre, cada uno con sus actividades u otra relación, pero cuando lo quieren se comportan como novios. Parece haber un compromiso emocional mínimo. En efecto, Giovanni afirma que: “No hay sentimientos de por medio, puedes tener una relación con alguien sin tener sentimientos así”. Luis Manuel reafirma: “Es más bien una relación sin sentimientos. Nada más lo carnal (abrazos, besos)”. Giovanni: “A veces se puede incluir lo sexual, pero depende de la chava.” La discusión continúa entre ellos acerca de si es posible que se dé una relación cercana sin sentimientos, la conclusión, en voz de Gabriel, es: “A mí se me hace absurdo eso [de] sin sentimientos, porque de alguna u otra manera sientes...” En estas relaciones cuenta más la libertad de decidir con quién anda uno, sin mayor compromiso emocional.

El noviazgo. Es una relación en la cual se establecen vínculos afectivos, de confianza y un compromiso de compartir experiencias. A lo largo de mis observaciones, me di cuenta de que

el CCH es un contexto socio cultural seguro y consentidor para establecer relaciones de noviazgo. Observé a muchas parejitas en distintos momentos de su relación, desde los que inician y se la pasan ocupados en prolongadas pláticas y abrazos tiernos, hasta los que pelean y rompen enojados. No obstante que es común escuchar que estas relaciones son breves e inestables, constituyen parte central en el proceso de formación de una identidad en tanto que uno se abre ante el otro y se da un involucramiento sentimental-erótico.

Los noviazgos juveniles son importantes porque estas primeras experiencias amorosas dejan su suave huella indeleble en la memoria, en la forma de experimentar los enamoramientos posteriores, así como anticipan los rasgos de lo que será una relación de pareja. En tanto que su cultivo requiere un trato sostenido, a pesar de las contingencias que se vivan, las gratificaciones recibidas y los compromisos que conlleva una relación.

Me parece importante destacar que esta variedad de formas de relacionarse afectivamente amplía las opciones disponibles, lo cual no significa que no se dieran en otras épocas sino que ahora son más aceptadas socialmente. El comportamiento afectivo de los jóvenes tiene opciones diversas y ellos se guían por distintas formas de concebir el amor y la moralidad. Aunque también estas opciones colocan a ambos géneros ante la necesidad de elegir una u otra, aprender cómo quieren relacionarse afectivamente y, en el mediano plazo, la generación de una capacidad reflexiva para establecerlas junto con el otro.

LOS SIGNIFICADOS DEL NOVIAZGO: VÍNCULOS AFECTIVOS, ELECCIONES AFECTIVAS Y EL CULTIVO DE UNA RELACIÓN

Los significados del noviazgo son múltiples y, al parecer, están entrelazados con las experiencias compartidas durante el enamoramiento y formación de una pareja. Conforme los y las jóvenes pasan de un interés por una persona atractiva a entablar un noviazgo, viven y comparten una serie de experiencias que dan un primer significado al noviazgo, alrededor del cariño y compañía, y conforme la relación crece, los significados se amplían y profundizan al establecerse los vínculos de confianza y atención al otro. Es posible concebir al noviazgo como un viaje sentimental, una experiencia compartida, en la que se recorren varias estaciones y se modifican las identidades de las dos personas que lo emprenden.

Los significados del noviazgo aparecen como destellos brillantes que iluminan una parte del camino pero dejan oscuro el siguiente tramo, por lo que es necesario aprender a conocer el camino, las veces que sean necesarias, y trazar nuestras propias rutas para recorrerlo. En este sentido, parece interesante pensarlos como estaciones en un nuevo territorio, el amoroso, y describirlos como destellos que iluminan esa parte del territorio, más que como configuraciones que nos sitúan en un mundo simbólico cultural.

El noviazgo aparece como una experiencia que no a todos(as) les parece indispensable en su vida juvenil. Cecilia, 2º semestre, afirma que: "... al menos en mi caso no es muy necesario, si llega pues está bien y si no, yo creo que no es algo indispensable, o sea, sí a veces en algunos momentos o situaciones te gustaría contar con alguien." Aunque es

obvio que si no se ha tenido una experiencia, difícilmente podemos decir algo de la misma, también es cierto que vivimos en un mundo socialmente constituido y vemos a las personas tomadas de la mano y enamoradas todos los días. Ella no lo considera necesario pero, en ciertos momentos, sí le gustaría tener a alguien a su lado.

Relación de confianza y apapacho. El significado básico del noviazgo es el tener una relación de confianza junto con el “apapacho”. En una entrevista grupal con estudiantes de 3º, plantean que:

Aldo: –Yo creo que son muy padres [los noviazgos], porque tienes compañía, tienes alguien que te apapache, alguien con quien platicar, no estás solo.

Interviene Alejandra: –Pues bueno, también porque no te sientes solo y tienes a otra persona, bueno...ya no es sólo el amigo sino que le puedes expresar más cosas, más sentimientos. Es como que una nueva experiencia, no es algo establecido.

Platicar con otra persona tus cosas personales involucra una relación de confianza, de tal manera que le puedes mostrar lo que sientes y piensas. El contar con alguien que te apapache y acompañe va más allá de lo que se puede compartir con un amigo(a).

Sacar la calentura. Otro significado del noviazgo es como un medio para desfogar la calentura juvenil. Uno de los recursadores, Eriseo, comenta que conoció a compañeros que:

Muchas veces por andar de caliente, bueno yo tengo esa teoría, muchas veces empiezas con una chava por estar de caliente, por esa calentura...

Interviene Luis Manuel: –Puberta.

Los chicos aprenden rápidamente que una forma de conseguir el beso y el apapacho es pedirle a una compañera que sea su novia. El buscar un noviazgo para satisfacerlo es una forma de lidiar con las urgencias del cuerpo en esta edad. Aunque uno puede quedarse atrapado en este tipo de relaciones, también puede allanar el paso a una práctica de la sexualidad y aprendizajes estimulantes acerca del otro género.

Cariño compartido, confianza, reciprocidad y cuidado del otro. El significado central del noviazgo es establecer una relación de cariño compartido, confianza y cuidado del otro. En varias entrevistas aparecen entretejidos estos significados y lo que representan en cuanto a construir una relación de pareja.

Nayeli, 5° semestre, considera que en su noviazgo tiene:

...una persona especial con la que compartes gran parte de tu vida, ciertas cosas que a lo mejor no compartirías con otra persona y con él sientes la necesidad de decirlo, y lo elemental, sentir un cariño que sea compartido y recíproco;... a un novio le platicas, le dices y te cuenta, o sea, compartes.

El hecho de enunciar que se trata de una persona especial nos indica un enamoramiento, una persona con la cual puedes compartir casi todo y existe un cariño recíproco. La reciprocidad en los sentimientos es una forma de ser junto con el otro, sentir que el amor es recíproco.

Viridiana, también con una nueva relación, afirma que:

Entonces hasta ahorita lo estoy conociendo mejor, o sea hasta ahorita nos vamos conociendo los dos y es padre, es muy padre abrirte con una persona y que él también [lo haga].

Una parte importante del enamoramiento es conocer al otro y lo que comparten, el sentir que uno puede abrirse al otro e identificar las afinidades que los hagan ser una pareja (Alberoni, 2004). La autenticidad de lo que se muestra del sí mismo al otro y las identificaciones cruzadas hacen un efecto de encantamiento por lo que se encuentra en el otro; no aquello que se oculta o lo que se presume. El enamoramiento parece consistir en una identificación de las características del otro y su ajuste a mi deseo.

Manuel, 5° semestre, considera que en su relación actual:

...ella me apoya y me diga sabes que tienes mucha tarea, ah, pues va yo te ayudo; y yo igual trato de ayudarla, no sé, son relaciones más serias, más estables y ya, si no duran pues ni modo...

El apoyo recíproco en una relación de noviazgo ayuda a que funcione con cierto balance, le da estabilidad en un compromiso mutuo.

Por su parte, Josué, de 6° semestre, considera que:

...igual el sentimiento de amor, pero desde el punto de vista de pareja, ¿no?, o sea es diferente el amor de la madre, al amor de la pareja, igual es ...este la confianza, el apoyo en todos los aspectos, ¿no?, familiares, escolares; pues a veces ella me echa la mano con tareas, me explica cosas o cuando estoy deprimido por problemas familiares me aconseja o me mima, me cuida, me ha ayudado en pedos económicos también [cuando] no tengo ni un quinto para venir aquí a la escuela y ella me aliviana totalmente, entonces así es... es como... no sé... cuando me voy a caer, son las manos que me detienen vaya,...

Él destaca el amor en la pareja y el apoyo que se recibe de múltiples maneras, las manos que lo sostienen y cuidan; que se asemeja mucho al amor materno. La atención y el cuidado aparecen aquí como núcleo de una relación amorosa, que puede ser cambiante en los apoyos pero recíproca en los vínculos.

Yolanda, 6° semestre, dice que el noviazgo:

...es como un ensayo antes de que te cases, empiezas a ensayar qué es lo que te gusta de una persona, qué es lo que buscas, entonces ya vas viendo qué es lo que quieres para cuando decidas estar con alguien ya, a largo plazo.

En una relación de noviazgo, las y los jóvenes pueden explorar las afinidades y qué quieren de una relación, como una auto exploración de sí mismos y del otro para saber qué tan afines pueden ser. Por último, Giovanni comenta que mantiene una relación de noviazgo de un año y dos meses y describe el cambio experimentado:

Me siento bien, sí al principio, sí era así como bien superficial, y como que ahora (me digo) tengo una novia órale ¡bravo! tengo una novia igual y mañana corto, no sé, pero ahorita a estas alturas ya no, ya no, es un poquillo más formal. Eriseo: Exactamente. Giovanni: Ya hay amor, [antes] simplemente era atracción, no sé, física;... ya ves sentimientos, comprensión, muchas otras cosas más...

El paso de la atracción física y el enamoramiento, al amor de pareja parece constituir un cambio importante. El deslumbramiento inicial y las afinidades descubiertas, ahora dan paso a

vínculos de apoyo y atención que aportan una estabilidad a la pareja. Me parece que el establecimiento de una pareja es una resultante del involucramiento afectivo y un trabajo sostenido entre ambos, de tal manera que se crea una relación y se enlazan dos existencias, al menos momentáneamente, para compartir un viaje que nadie sabe cuánto durará.

El desarrollo de relaciones afectivas abre un mundo de experiencias nuevas para los y las jóvenes entrevistados. Las afinidades identificadas con el otro y la expresión de los sentimientos, junto con la auto exploración de las emociones, genera un proceso de identificación cruzada y elaboración de vínculos para conformar una pareja. Los jóvenes incorporan a su identidad personal nuevas experiencias vividas de manera compartida y acomodan sus maneras de sentir y pensar el uno al otro. En la experiencia amorosa se genera un reconocimiento mutuo, en tanto objetos de deseo uno de otro, y sujetos de cuidado uno para el otro. En este sentido, la identidad se amplía hasta conformar una comunidad de dos que se nutre del placer y los cuidados intercambiados (Alberoni, 2004). El enriquecimiento simbólico y emocional derivado de las relaciones afectivas es importante en su desarrollo como persona.

Considero que los significados dispersos que aparecen en ambos géneros sobre la relación de pareja es significativa, en tanto que ellos y ellas comienzan a vivir en compañía del otro durante más tiempo y tratan de compartir sentimientos y valoraciones sobre la propia relación. El aprendizaje que elaboran sobre sus sentimientos ya no depende de un solo individuo sino de la relación con el otro, además de los compromisos que ellos asumen voluntariamente para compartir experiencias. La continuidad de la pareja tiende a verse como la resultan-

te de las atenciones y cuidados que se intercambian, así como de la anticipación del tipo de relaciones y proyectos de pareja que puedan construir en un futuro. La moralidad del cuidado y la atención que apareció en el análisis de la amistad, ahora se potencia con el vínculo afectivo erótico de la pareja. La forma práctica en que se muestra esta moralidad es en el ejercicio de la sexualidad, como veremos en el capítulo siguiente. La formación de una identidad de pareja requiere conciliar dos visiones del mundo y elaborar un proyecto compartido, en el cual la atención al otro y el ceder de ambas partes permiten acordar una dirección y acompasar los pasos de la pareja.

LAS COMPLICACIONES EN LAS RELACIONES

Podemos considerar que las relaciones de noviazgo constituyen un enriquecimiento de la identidad personal y social de los jóvenes entrevistados. Sin embargo, también presentan una serie de complicaciones en cuanto a los amigos, el tiempo dedicado al estudio y crear formas de convivir con los pequeños problemas de una relación (los celos, la sensación de poca libertad, el soslayar ciertas cosas y el compromiso) y las visitas a la familia. La manera en que se viven estas complicaciones y su discusión dentro de la pareja demanda una cierta capacidad de comunicación y de búsqueda de compromisos, de tal manera que la relación sea satisfactoria para ambos y no se vuelva una carga (Giddens, 1995).

En una entrevista con un grupo de recursadores, uno de ellos comenta sobre el aislamiento de los novios del resto de sus compañeros en sus actividades y el síndrome Yoko Ono.

Javier: –Yo creo que, no sé, el tiempo que convives con tus amigos igual tienes que dividirle o sea tres con mis amigos... tres con mi novia, al igual hasta le das más tiempo a ella y menos tiempo, o sea...
Giovani: –Ajá y ahí es donde comienzan los conflictos con los amigos...
Javier: –Exactamente, con los amigos es que antes estabas más tiempo con nosotros, ve ahora ya no.
Luis: –Se ponen celosos, el síndrome Yoko Ono [risas] [la viuda de Lennon].

El tiempo compartido con la pareja es vivido por los amigos como una separación. Los amigos se ponen celosos de la novia y la pueden culpar porque el amigo ya no se junta con ellos. El chico también puede sentir el aislamiento en la pareja, dándose cuenta de que sus amigos se alejan y, en una u otra forma, puede intentar incorporar a su novia dentro de las actividades de los amigos o coordinar sus actividades con ella y sus amigos.

Un asunto también difícil de manejar es una cierta pérdida de la libertad en la pareja. Saúl considera que una cosa que no le gusta de una relación es la:

Libertad [que se pierde], sí la libertad es lo que más me desespera, porque no me deja fumar, no me deja tomar, no me deja salir con los amigos, o sea, sí me deja, pero no es lo mismo, o sea, no puedes ir y largarte con tus amigos así como así, tienes que hablar con ella y sabes que se va a enojar, por muy, no sé, por mucho que se quieran, los celos nunca van a dejar de existir, eso es lo más difícil de tener novia, la libertad (perdida).

En una relación de pareja, uno ya no puede decidir varias cosas por sí mismo pues requiere tener presente al otro.

Cuando no coinciden las actividades o intereses, la pérdida en esta capacidad de decidir puede ser vivida como una falta de libertad. El lidiar con estas situaciones y poder llevarlas en paz requiere idear maneras de plantearlas y encontrar los momentos adecuados para no suscitar conflictos. La relación con la pareja establece un lazo de cuidado que, en algún momento, puede sentirse como una cuerda que nos limita (Bauman, 2005b).

Otro asunto relacionado con el aislamiento de los novios es que pueden pasar largas horas sumidos en la placidez de los abrazos y las caricias, las pláticas inagotables y deleitándose en los encantos del otro. Milka comenta que:

“... me he dado cuenta de que unos compañeros se vuelven novios, luego se dedican a estar juntos y se quedan en las jardineras sentados, y luego ya casi ni van a clases.”

En mis observaciones, registré a distintas parejitas de novios que se quedaban horas platicando y besándose en la explanada o en las jardineras; especialmente, cuando estas parejas andaban en el cortejo y en el enamoramiento. El tiempo que pasan juntos, precisamente, es el tiempo dedicado a conocerse y explorar sus afinidades, un tiempo de disfrute y auto exploración de sí mismos y como pareja.

Lesly, 5° semestre, considera que una parte que no le gustó de cuando comenzó a andar con su novio fue enterarse de:

Sí, de hecho sí porque en mi caso era...lo conocía [de antes] pero no lo mega conocía, conocía un poco de su vida y cositas; pero cuando ya empezamos a andar y que me empezaba a contar todo lo que había hecho en otras relaciones, sí te sacas de onda, porque dices ¡Aay, demonios! ¿No que lo conocía? y dices, ¿qué onda?, se te mueve todo

el piso, te empiezas a poner celosa o dices o... pero pues ya lo tomas como experiencias que ya pasaron, ¿no?

El conocimiento de las experiencias pasadas de la pareja puede ser difícil de manejar. Los celos son otra parte de los sentimientos que experimentamos y es necesario saber manejarlos dentro de la relación; aunque también pueden ser una oportunidad para llegar a acuerdos sobre las cosas que no nos gustan que haga el otro. Los acuerdos en las parejas y los límites que se imponen son una forma de manejar la incertidumbre del vínculo amoroso.

Existe un conocimiento de la pareja y una reflexión acerca de qué cosas no es conveniente contarle al otro. Ana, de 6° semestre, narra un episodio de un enojo que tuvo con su novio y dejó de verlo tres días. Una amiga la invitó a salir el viernes a un antro y ahí conoció a un tipo que le gustó, se besaron y acariciaron, y el sábado sucedió algo semejante. El domingo vio a su novio y le dijo:

No pues, ¿sabes qué?, me besé con un tipo "X". Y se enojó y todo eso, yo dije todavía que le fui sincera, porque has de cuenta que en el momento que cuando iniciamos (el faje), pues la verdad no pensé en él, ni pensé: ¡Aay, me estoy vengando; ni todo eso, no o sea simplemente viví lo que estaba viviendo en ese momento, ¿no? Entonces este, ya cuando, cuando le dije así como que ¡Aay, chale, todavía de que estoy siendo sincera con él, porque realmente quiero que funcione esta situación!... entonces como que fue así de ay y ya te digo él se enoja, así me dijo... -No pues sabes que, ya no quiero tener ahorita nada, mejor ni me hables-. Y le digo -Sabes qué, pues perdóname-. Yo casi rogándole.

En otro momento de su relación, Ana comenta que se presentó una situación semejante cuando su novio la vio platicando con otro chico, le reclamó con celos y ella pensó:

Aay, pues o sea nada que ver, ¿no? yo y él, pero la neta es que el otro chavo sí me gustaba, pero no... [risa] pero lógicamente no lo voy a decir, sabes que sí, sí me gusta, ¿no?, no porque tú sabes hasta donde contar en una relación, ¿no?...

Ana ahora conoce mejor a su pareja, sabe qué cosas le causan celos, y comprendió que hay cosas que no es necesario decir dentro de una relación. La forma de ser y las respuestas que puede dar el otro son apropiadas como voces, uno aprende a soslayar ciertas cosas que pueden ser molestas, incluso perturbadoras en una relación, reservándoselas en forma personal.

Por último, están las visitas a la familia del otro y el manejo de situaciones incómodas. Los recursadores comentan que las invitaciones a comer con la familia de la novia le dan una formalidad a la relación. Ellos dicen:

Luis Manuel: –Así es muy incómodo estar acá con los jefes [en la comida]... las pláticas incómodas, los interrogatorios de qué vas a estudiar... Javier: –¿Cuánto ganas?... Luis Manuel: –¿Cuáles son tus intenciones con mi hija [risas], y cosas así. Javier: –Queremos evitar [estas] cosas que, tarde o temprano van a tener que pasar, pero como que sí es algo incómodo. Luis: –Aparte de eso como que muchas veces, en esta etapa de la vida, lo que menos estás buscando es eso, o sea agarrarte y aprisionarte en una sola relación, entonces este... cuando te empiezan hablar así como que te espantan.

El conocer a la familia de la novia parece ser un paso ineludible en una relación. Los chicos sienten que son sometidos a interrogatorios que no vienen al caso. Me parece que ellos sienten que se comienza a formalizar la relación, la familia de ella busca conocerlo y probarlo acerca de la seriedad de su relación. En cierta medida, estas comidas pueden significar el establecimiento de un compromiso más serio en la relación, lo cual ellos experimentan como un atrapamiento prematuro en una relación juvenil.

En un momento posterior de la entrevista tocamos explícitamente el tema del compromiso. Ellos lo ligaron con las comidas del fin de semana y una cierta formalización de la relación. Comentan:

Giovani: –Ajá, ya cuando la chava te invita, ya conoces a sus papás; el chavo conoce a los otros papás o cosas, así. Eriseo: –Ya son así familia. Luís Manuel interviene: –Yo evito llegar a ese punto. Entrevistador: –Sí, ¿por qué lo evitas? Luis Manuel: –Bueno yo creo que... como que le huímos al compromiso... Javier: –De cierta manera, sí, exactamente, como que ya es conocer a sus padres ya no es el compromiso con tu pareja, sino también con su familia, o sea ya fuiste y conociste a la familia; pues yo soy tal y hago tal y gano tal, ya después no simplemente es el compromiso con ella, sino con sus padres también.

Es evidente que los chicos identifican el momento de darle una formalidad a la relación y su derivación hacia el tener que responder ante la familia de ella. Aparece ahora el compromiso visto más como una obligación definida externamente a la pareja. La entrevista continúa:

Luis Manuel: –Y aparte, ya después de eso [las comidas con la familia] ya no puedes cortar con ella tan fácilmente, o sea, ya no es de decirle sabes qué, esto no funcionó, *bye, bye*. Javier: –Te busca el papá y te mata [risas de todos].

La familia aparece como una instancia que da formalidad a una relación y, sobre todo, como una voz instituida que obliga a mantener un compromiso. Los chicos identifican algunos riesgos de quedar amarrados en una relación que, en algún momento ya no les resulta satisfactoria y es más difícil romperla. Los chicos aprenden a disfrutar de una relación pero también a asumir el riesgo de una formalización prematura. Aparece el significado de la satisfacción que se vive en la relación y el ser reflexivo cuando ésta ya no lo es: reacomodar o huir de la relación (Giddens, 1995).

Los y las jóvenes entrevistadas consideran que mantener una relación de pareja es un trabajo compartido, requiere esfuerzo y cuidado del otro, la capacidad de comunicar lo que se siente y la confianza para resolver las dificultades de manera suave. Después del enamoramiento, de la exaltación y felicidad, es necesario hacer frente a los desencuentros derivados de la incertidumbre amorosa, de las diferencias y realizar los acomodos en una relación; la comunicación se vuelve cada vez más necesaria para hacer converger dos visiones y elaborar el lenguaje amoroso de su relación.

En una interpretación de conjunto del análisis realizado, considero que en este plantel se genera un contexto juvenil caracterizado por una socialidad amplia y una atmósfera afectiva, los contactos y muestras de afecto se realizan en un entorno seguro y de compañerismo. Los y las jóvenes que

observé pudieron mostrar su afecto de manera pública y no ser objeto de algún comentario o llamado de atención. Los grupos de amigos o compañeros actúan como comunidades emocionales y dan lugar a parejas sentimentales que alienan estos contactos y sentimientos, lo cual propicia que otros jóvenes también participen dándole continuidad a esta atmósfera afectiva. La participación en estas comunidades emocionales también establece un sentido de pertenencia a la institución y, en diversas maneras, a una identidad compartida entre los jóvenes que conviven en la misma. Además, los y las chicas tienen la libertad para participar en las mismas y asumir las consecuencias de hacerlo o no. Algunos chicos pueden abstenerse de participar directamente en estas comunidades pero, no obstante, se muestran tolerantes ante las actividades juveniles o simplemente observan esta manera de ser joven.

Los y las jóvenes entrevistados muestran en las relaciones afectivas su libertad de elegir a la persona que les atrae física y afectivamente. Las relaciones de noviazgo son vivencias envolventes, experimentadas de manera fragmentaria en su desarrollo y complejidad, pero también son una oportunidad de reunir dos voces en una conversación abierta a las satisfacciones y complicaciones de una relación amorosa.

La afiliación a distintos grupos y el compañerismo propician una multitud de redes de conocidos y amigos, de tal manera que uno llega a conocer a muchos compañeros y, en algún momento, eso ayuda a conocer a prospectos de novios(as), sea para otros o para sí mismo. Las actividades y pláticas acerca de los novios y relaciones afectivas constituyen una de las principales actividades de los jóvenes.

El acercamiento al otro y el enamoramiento generan una exploración interna de la identidad personal de ambos. Esta experiencia de abrirse ante el otro, ofrecer el corazón desnudo para su conocimiento, facilita la exploración de las afinidades y un entrecruzamiento de las identidades. Los enamoramientos y las relaciones, más o menos pasajeras, que establecen las y los jóvenes entrevistados les permite explorar de manera cercana e intensa al otro género.

Observamos a chicos de hoy en día descifrando señales y habilidades para mostrarse interesantes,³² mientras que las chicas se muestran más electivas y capaces de arriesgarse a un rechazo. Las chicas se muestran como sujetos que sienten deseos y con la capacidad de elegir a sus novios. Welti (2003) plantea que, si bien todavía existe un romanticismo de las chicas en las relaciones afectivas, ellas pueden tomar la iniciativa en una relación sexual. Ehrenfeld (2003) afirma que las jóvenes mexicanas actuales desarrollan una mayor autonomía en el manejo de sus afectos y sexualidad, autonomía apoyada por sus madres. Por último, Bjerrum Nielsen (2004) considera que las jóvenes escandinavas, a diferencia de sus madres, también afirman su identidad como individuos, como sujetos capaces de tener deseos y un manejo activo de su sexualidad. Pienso que esta capacidad mostrada abiertamente constituye una característica notable en la formación de la identidad de las chicas.

³² Es conveniente mencionar que varios autores, Pahl (2003) y McLeod (1998), cuestionan el estereotipo de los jóvenes como poco capaces de expresar sus sentimientos y afirman que hay investigaciones en las cuales los jóvenes muestran estas capacidades. El origen de este estereotipo está en el trabajo de Gilligan (1994) acerca de la sensibilidad al contexto y la relación de las mujeres en su juicio moral.

Establecer relaciones afectivas implica un conocimiento práctico de vivencias y experiencias más abierto entre ambos géneros. Los y las jóvenes entrevistados se muestran dispuestos a intercambiar conocimientos, a resolver las dudas que tienen sobre los comportamientos del otro género y develar los misterios del amor. Los chicos aprenden cómo dar señales de su afecto, la forma de mostrarse atractivo(a) y la interpretación de comportamientos. En lugar de encerrarse en sus propias experiencias y creencias, buscan conocer cómo son sus compañeros(as) del otro género. Los significados del noviazgo que he descrito indican la enorme relevancia atribuida al enamorarse, sobre todo entre las mujeres, y el desarrollo de una experiencia de pareja.

Los significados descritos acerca del enamoramiento y el noviazgo indican una perspectiva de género. La perspectiva masculina se muestra receptiva, aprendiendo a identificar señales y más expresiva de los sentimientos. En tanto que las chicas toman más la iniciativa en los acercamientos y destacan más la cercanía afectiva, como sentir la fantasía del enamoramiento; los cambios en los papeles masculino y femenino en las relaciones de pareja son importantes a nivel social, como intentaré mostrar en un anexo acerca del amor, al final.

Los conocimientos que llegan a compartir los dos géneros constituyen una forma de reflexividad compartida. En tanto que buscan saber cómo es el otro y cómo piensa, intercambian conocimiento de manera cotidiana, poniendo a prueba y decidiendo sus acciones basadas en este conocimiento. La forma de interactuar con el otro género es internalizada como una voz "susurrante y atractiva", una voz que escu-

chamos cotidianamente pero que tenemos que aprender a interpretar; la comprensión que hacemos es realizada junto con el otro género como un asunto que se resuelve en la actividad práctica.

La participación en las diferentes actividades que conllevan los ligues y encuentros afectivos hacen que las y los jóvenes aprendan o afinen capacidades de su sí mismo. Ellos aprenden a explorar lo que les resulta atractivo del otro a partir de su identificación junto con los otros (amigo, novia), expresar los deseos y afinidades; mostrarse de manera completa en la intimidad de sus sentimientos y pensamientos ante el otro, dar cuenta de su identidad y mostrar su autenticidad; a expresar los sentimientos y atender a las necesidades del otro, conectar con lo que el otro siente o piensa con una mirada a su cara; a intentar comprender al otro y cuidar la relación de pareja, manteniendo la confianza y nutriendo el afecto; y finalmente, aprender a narrar una historia de la relación afectiva y hacer proyectos compartidos. La intimidad y confianza desplegada en una relación afectiva debería ser capaz de resistir los efectos de la incertidumbre amorosa y las complicaciones de la pareja (Barthes, 1982).

Las elecciones afectivas de los y las jóvenes pueden considerarse como un mundo figurado en tanto son reinos de interpretación que conjuntan actividades y discursos que dan sentido a la actuación de los participantes. Los resultados de mi investigación guardan varias semejanzas con la interpretación del mundo romántico entre estudiantes universitarias que realizaron Holland *et al.* (1998), si bien hay diferencias culturales y de nivel de estudios, en tanto las universitarias estadounidenses se separan de su familia y

tienen una vida estudiantil completa dentro de las universidades. Las coincidencias identificables son: se le otorga una gran importancia al establecimiento de relaciones amorosas; las estudiantes dedican mucho de su tiempo fuera de los estudios a platicar acerca de sus relaciones; inician sus aprendizajes identificando reglas acerca de cómo comportarse y luego pasan a elaborar estrategias y, finalmente, aprenden un sentido de sí mismas como competentes al establecer relaciones afectivas. El haber tenido acceso a la perspectiva de ambos géneros me permitió considerar los dos lados de la relación, ofreciendo no sólo la perspectiva femenina. A la vez, no aparece en mi investigación de manera central la popularidad adquirida por las citas románticas, sea por las diferencias en las culturas juveniles, sea por las diferencias en la interpretación analítica. En mi trabajo destacan los cambios en la identidad de ambos géneros y los aprendizajes en las capacidades del sí mismo que acarrearán las relaciones afectivas; más que un mundo figurado de posicionamientos y competencias por la popularidad, aparecen comunidades emocionales y un aprendizaje acerca de los sentimientos.

EL ENAMORAMIENTO Y EL EJERCICIO DE LA SEXUALIDAD

... sólo en una relación con lo amado
es posible la plenitud de lo múltiple.
M. Bajtin, *Hacia una filosofía del acto ético*.

La sexualidad es vivida por los jóvenes como un mundo figurado ambivalente: deseada pero sujeta a miedos. El ejercicio de la sexualidad es un aprendizaje que se asume como un encuentro de un otro con quien se tiene un sentimiento romántico y una responsabilidad compartida, de tal manera que los acuerdos y compromisos diluyen los miedos de su ejercicio. La sexualidad es experimentada como una actividad práctica y, en mucho, como una parte fundamental de su crecimiento como personas en las relaciones de pareja y la adquisición de una erótica, de una capacidad para disfrutar de la compañía del otro, de sus sentimientos y cuerpos.

AMOR ROMÁNTICO Y SEXUALIDAD

El amor romántico y la sexualidad tienen una relación estrecha en el discurso de los jóvenes. Los significados descritos acerca del noviazgo indican que los chicos, pero sobre todo las chicas, vinculan la relación de pareja con el enamoramiento y la entrega amorosa. La construcción de una relación de pareja es también una tarea que demanda un esfuerzo continuado, de atención y cuidados mutuos en los que existe una parte de ternura y otra de erotismo. El discurso del amor romántico se despliega como una red que une distintos aspectos de la relación de pareja y se reconstruye en la propia experiencia de la pareja, así como en los recuentos que elabora cada género desde su perspectiva.

En varias de las entrevistas aparecen significados propios del amor romántico pero como un discurso general y fragmentario. Incluso algunos jóvenes pueden describir sus sentimientos al estar enamorado, aunque no están seguros de todavía haber vivido la experiencia amorosa total. Por ejemplo, en entrevista Saúl, de 5º semestre, dice:

Aay, canijo. No, en realidad o sea, puedo decir [que] la amo, la adoro pero nadie sabe que es amar, o sea me gustaría que me dieran la descripción total de qué es el amor, qué es sentir el amor; si me dicen sabes qué onda, pensar en ella, querer hablar con ella a cada rato, querer con ella estar [*sic*], o sea todo el día, si eso es amor, pues sí, sí siento amor, pero no sé, yo siento que se puede sentir algo todavía más fuerte...

Él aún desconoce un sentido fuerte del amor pero ya sabe que las palabras y las expresiones amorosas, el decir la amo,

refuerzan los sentimientos vinculados con su novia. Él intuye que se puede sentir algo más fuerte que lo haga estremecer, el amor pasión.

Por su lado, Andrea, de 3er semestre, también maneja unos significados relativos al amor romántico. Ella afirma que el estar enamorada consiste en:

...no dar todo por la persona porque muchas veces dicen ¡Aay! yo daría mi vida por ti, pero pues, ¡aay, claro que no; pero sí dar muchas cosas por esa persona, ¿no? Para mí un novio es como tu complemento, ¿no? [Es lo] que estás buscando, tu otra mitad, o más bien, tu complemento y pues se supone que te tienes que sentir muy bien, puedes platicar muy chido con él... Pero pues sí, principalmente que sepas que ahí está la persona y que te apapache y te diga ¡Te quiero! Aah [risa].

El encontrar a tu otra mitad o complemento es un significado romántico muy afín al de un alma gemela, como la única persona que te corresponde en los sentimientos y la forma de ser. Ella considera que contar con otra persona y compartir el apapacho son los significados centrales del noviazgo. Las respuestas de Saúl y Andrea convergen en un discurso sobre el amor romántico y el contacto afectivo.

No obstante esta convergencia, hay una perspectiva de género en tanto las chicas tienen una propensión al romanticismo y algunos chicos la comparten, pero destacan la entrega sexual. En una entrevista con un grupo de recursadores, Javier afirma que en una relación sexual:

...más que nada ellas no buscan sólo sexo, sino lo que es amor y todo ese rollo, en cambio uno como hombre...[comienza a toser ligeramente] uno como hombre, pues simplemente busca su satisfacción.

Javier enuncia de manera meridiana esta perspectiva diferenciada de cada género. En la misma entrevista, Luis comenta que:

...si llevas un buen rato sin tener una relación estable, así como que te llega un punto que dices, pues ya quiero una novia, caray, por lo menos alguien [con quien] pueda salir a la calle, agarraditos de la mano [risa] no sé, ir al cine... Interviene Gerardo: -A comer un helado... Javier: -Chuparle del mismo helado [risas].

En épocas de sequía amorosa, los jóvenes pueden incluso buscar una relación de chocolate, más tierna, aunque sólo les permita estrechar una mano y un contacto sentimental.

LOS SIGNIFICADOS FRAGMENTARIOS DE LA SEXUALIDAD

A lo largo del trabajo de campo, durante un año y medio, el tema de la sexualidad de los y las jóvenes fue objeto de varios eventos institucionales. El enfoque institucional era de tipo preventivo y, en alguna medida, sexológico. Consistió en proporcionar información acerca de la salud reproductiva (el uso del condón), el disfrute sexual y la no violencia contra las mujeres. En una conferencia, se abordó la cuestión de la violencia en las parejas jóvenes y la necesidad de identificarla para no caer en relaciones “destructivas”. La expositora comentó que este tema fue propuesto por grupos feministas de la universidad nacional, pues las chicas “se exponen a ellas aún desde su familia”. Realicé observaciones sobre eventos de cuatro distintas semanas de la salud reproductiva en las que se ofrecía

información sobre las enfermedades de transmisión sexual, especialmente el sida, por medio de conferencias, talleres y ferias.³³ Asistí a un taller sobre sida y erotización del uso del condón, en el cual fueron comentadas distintas experiencias sobre cómo disfrutar más de una relación sexual, incorporando el disfrute de todos los sentidos (caricias, sabores, olores, música), estimulando la imaginación y el uso del condón, y se buscó “desgenitalizar el contacto sexual” (Martha García, tallerista).

Las ferias sobre salud reproductiva consistieron en invitar a diferentes instituciones y organizaciones civiles a informar y vender productos diversos en la explanada, como condones, libros, cremas, lubricantes, velas, que ayudan a un ejercicio protegido de la sexualidad. En las ferias, el personal que atendió a las y los jóvenes era femenino y los distintos puestos fueron interesantes sobre todo para las chicas. Ellas llegan en pequeños grupos y preguntan directamente sobre los productos que les interesan. Me llamó la atención, que también acudieran parejitas y las chicas jalen literalmente a sus novios hasta los puestos. Los chicos se acercan a los puestos y se retiran, sin hacer preguntas o comprar algo. En forma ocasional, también el personal del Departamento de Psicopedagogía del CCH organizó pláticas, proporcionó orientación sobre distintos temas de sexualidad y elaboró periódicos murales sobre sexualidad y salud reproductiva. En suma, el enfoque institucional sobre la sexualidad consiste en proporcionar información y educar en salud reproductiva, se puede afirmar que maneja un enfo-

³³ Las semanas de la salud reproductiva fueron promovidas desde la administración central (Dirección General de Atención a la Comunidad Universitaria) y participaron pasantes de medicina, psicología y trabajo social de la UNAM.

que preventivo sobre los riesgos de la sexualidad y, en alguna medida, del disfrute sexual. Hay un cierto desfase de este enfoque institucional y los significados prácticos que atribuyen los y las jóvenes a la sexualidad que describimos enseguida.

Los significados que manejan los jóvenes entrevistados sobre la sexualidad son diversos. Ellos platican sobre la sexualidad en términos de una apropiación de los contenidos revisados en sus cursos y con un discurso “psicológico”. Posteriormente, una vez que se inician en el ejercicio de la sexualidad, elaboran significados prácticos acerca de la misma como un conocimiento del otro género, de sus sentimientos y el enamoramiento, del placer sexual y las relaciones de pareja. Estos diversos aspectos se llegan a combinar en la mayoría de las experiencias de los estudiantes.

Al preguntarles en entrevistas grupales acerca de la sexualidad, se plantearon distintas respuestas como la de Aldo, 2° semestre, quien afirma: “...es lo que hace diferente a un hombre de una mujer”; en tanto que Yuliana, 4° semestre, dice: “Es una función biológica del cuerpo, es algo natural y no tiene nada de malo”. En estas dos respuestas hay un significado de tipo biológico.

Por su parte, Michele, 2° semestre, afirma:

Abstinencia total [risas], es que todavía estamos muy chicas, no estamos ni siquiera conscientes de lo que es, tal vez sí nos han dado pláticas y todo, pero muchas veces las personas lo hacen nada más por saber o por sentir.

La curiosidad aparece como uno de los motivos. Gabriela, 4° semestre, dice: “Yo creo que es lo que más está de moda, es

lo que más piden los hombres". Ella expresa un significado relacionado con la presión de los hombres en cuanto a realizar el acto.

Mientras que otras la relacionan con sus vivencias, como Miriam, 6° semestre, quien afirma: "Siento que la sexualidad es un campo de exploración, de conocernos, de conocer al otro, eso es para mí la sexualidad." Ella significa a la sexualidad como parte de su cuerpo y del sí mismo, que pueden ser explorados en la interacción con otra persona, hasta formar parte de su identidad personal. Por último, Lesly, 6° semestre, afirma:

Yo creo que la mayoría de hombres lo entienden por el coito y por eso lo tratan como tabú, pero en mi caso yo digo sexualidad es todo: desde la convivencia, desde una plática, un beso, una caricia, una relación sexual y hacer el amor, ¿no? Es todo [eso], es la convivencia que tienen los dos sexos.

Ella enuncia un significado de la sexualidad como algo integral, que no puede restringirse a lo genital, y refiere a la forma de convivencia humana como seres sexuados en una cultura.

El análisis de las entrevistas me permitió identificar un significado moral de la sexualidad: considerar sus consecuencias. En buena parte de las entrevistas, se incorpora de manera recurrente la relación entre el ejercicio de la sexualidad y las consecuencias que puede acarrear. Nayeli, 4° semestre, afirma que:

Más que nada la precaución por ti mismo, porque por ejemplo, ya ahorita con tantas enfermedades que hay... ya no va a ser cuestión de que no sabía o pobrecita es que todavía está muy pequeña, o sea, de-

bes pensar en que no debes hacer cosas a lo tonto o por experimentar, sino ser responsable de ti misma...

Ella enuncia el cuidado que una chica debe tener sobre su sexualidad: evitar las consecuencias de contraer una enfermedad y hacerse responsable de sus actos. Ejercer la sexualidad requiere desarrollar una reflexividad: pensar los actos y saber qué consecuencias acarrear. Ella afirma que la ignorancia o la edad no pueden ser disculpas para no cuidarse. Miriam, 6º semestre, afirma:

Pues que cada quien la ejerce como quiere... bueno para que exista la sexualidad debe de haber derechos, libertad y..., este, sobre todo responsabilidad, porque debemos saber cuidarnos.

Ella enfatiza la responsabilidad pero la incorpora dentro de un marco de derechos y libertad de las mujeres. La influencia de los movimientos feministas aparece también en el discurso de esta joven del CCH.

Por su parte, los chicos también tienen muy presente las consecuencias del ejercicio de la sexualidad, como contraer una enfermedad y el embarazo, aunque destacan su efecto sobre sus estudios. José Luis, 4º semestre, afirma:

Realmente no me ha tocado platicar con no sé... con alguien que ya este... que ya tenga el problema del embarazo, pero yo creo que sí sería una angustia, porque te empiezan a pasar de que... por lo mientras vas a tener que detener tu carrera sí, o sea, vas a tener que dejar la escuela para trabajar y ayudarle a la chava y pues a tu hijo, ¿no?; y pues sí es una preocupación, ¿no?, ... el embarazo es una tontería cuando se da [de forma] inesperada y sin precaución.

Él delibera sobre la sexualidad y las consecuencias en sus estudios, como interrumpirlos, y la obligación moral de responder ante su pareja y su hijo. Es interesante la perspectiva de género, él considera las consecuencias para sus proyectos y luego, el cuidado de su pareja. Thomson (2000) también identificó una perspectiva de género, entre los jóvenes de clase media, en cuanto a una evitación de las relaciones sexuales, pues reducen el tiempo de estudios y pueden traer consecuencias como un embarazo de la pareja.

La descripción de los significados de la sexualidad que manejan los y las jóvenes permite visualizarlos en términos de un abanico, que abarca significados biológicos, psicológicos y culturales. La experiencia de los dos géneros en su convivencia cotidiana, junto con las experiencias afectivas correlativas, los lleva a conformar un significado de la sexualidad inmerso en las prácticas culturales. La sexualidad aparece vinculada con los significados de la experiencia amorosa, en una forma semejante a la manera en que el amor romántico tejió sus redes culturales con el ejercicio de la sexualidad en la historia.

La heterogeneidad de significados que manejan los estudiantes responde a una diversidad de enfoques teóricos acerca de la sexualidad que han permeado como discursos en los aprendizajes de los jóvenes. La transformación de la intimidad, como afirma Giddens (1995), ha conducido a que la sexualidad se traslade al discurso público y sea objeto de discursos expertos. Las y los jóvenes enfrentan la tarea de comprender múltiples discursos teóricos que los toman como destinatarios y tema de discusión.

En esta forma, observamos cómo aparece un discurso psicológico sobre los cambios que sufre el cuerpo adolescen-

te, las hormonas y el desencadenamiento de un interés en la sexualidad, los conflictos y dramas familiares y los trastornos de la personalidad en el adolescente (duelos, depresiones). La complejidad de estos cambios y su significado están asociados al logro de la madurez reproductiva, aunque todavía no emocional ni de independencia social; lo cual da lugar a múltiples conflictos, tormentas y dramas que se resuelven al lograr una identidad e inserción social. Estrechamente relacionado, está el discurso médico sobre la salud reproductiva y la sexología, que atiende a distintos problemas de ejercicio de la sexualidad, (contagio de enfermedades de transmisión sexual, embarazo temprano), el ejercicio de la sexualidad y prácticas de riesgo, combinando aspectos de reproducción y políticas sociales.³⁴

El enfoque sociológico destaca los procesos de socialización y el comportamiento sexual de los dos géneros, e incorpora análisis acerca de la familia, las relaciones de pareja y sus transformaciones, así como los cambios derivados de la revolución sexual, la crítica al patriarcado y la liberación femenina, el surgimiento de nuevas sexualidades y las luchas por su reconocimiento.³⁵

³⁴ El enfoque psicológico destaca las características de los individuos como seres sexuados y las diferencias que tienen en su comportamiento (Delval, 1997). El enfoque médico y sexológico está dirigido al logro de una salud sexual y reproductiva, sobre todo a la detección de factores de riesgo y prevención de problemas como el embarazo temprano o la propagación de enfermedades como el sida (Donas, 2001; Guzmán, Contreras y Hakkert, 2001).

³⁵ El enfoque sociológico combina el estudio de las grandes transformaciones en las relaciones de pareja, la intimidad y la familia con los significados que elaboran los individuos acerca de estos cambios (Giddens, 1995; Beck y Beck-Gernsheim, 1998; Gómez, 2004 y Rodríguez, 2001).

El enfoque cultural está dirigido a comprender las prácticas y significados de la sexualidad para distintos tipos de jóvenes y culturas, de tal manera que sea posible describir las diferentes narrativas e identidades puestas en juego en la sexualidad y comparar sus significados con otros grupos.³⁶ Aunque puede considerarse como un enfoque reciente, debemos de tener presente el hecho de que cada cultura ha generado distintos significados sobre la sexualidad y las relaciones de pareja que, al paso del tiempo, han dado lugar a producciones como el erotismo (*ars erótica*), el amor pasión o el matrimonio como una asociación (véase Taylor, 1996), así como a la poesía, las novelas, la música y las películas románticas. Los jóvenes utilizan esta multiplicidad de prácticas y saberes en la conformación de su sexualidad y elaboran sus propios significados sobre la misma.

VIRGINIDAD

Los discursos acerca de la sexualidad y su ejercicio se fragmentan y entrelazan con distintos significados de orden moral. Aunque suene anacrónico, la deliberación de las jóvenes sobre la sexualidad al ser entrevistadas comienza con el significado de la virginidad, aunque se enuncia como un distanciamiento social de la opinión de los padres y un miedo. En una entrevista grupal, Jessica, 16 años, habla de los “pensamientos del siglo pasado” de los padres:

³⁶ El enfoque cultural enfoca los significados y prácticas puestas en juego en la sexualidad, así como la forma en que se vive por distintos tipos de jóvenes en un tiempo y lugar específicos, por ejemplo, las relaciones románticas en estudiantes universitarias (Holland *et al.*, 1998) o las narraciones de adolescentes sobre el sexo, romance y embarazo en jóvenes estadounidenses (Thompson, 2001).

No sé, los papás como que algunos todavía te siguen diciendo que tienes que llegar virgen al matrimonio y todo eso,... y entonces así como que te meten ciertos miedos en torno a eso. Por eso siempre estás así con la idea de ¡No!, porque mi papá me dijo que tenía que llegar virgen al matrimonio y ya por eso lo piensas más.

Aunque Jessica refiere la voz de los padres, ella enuncia una forma de argumentar en favor de la virginidad desde los temores que inducen los padres y la demanda de pensar más sobre sus actos. Enseguida interviene su compañera Kenya, también de 16 años, quien afirma:

Yo no creo en la virginidad, y no [lo digo] porque ya no soy virgen, simplemente no creo eso, como que ya es cosa del pasado. Es que muchos dicen... supongamos algunas parejas, las mujeres dicen ¡Ayy, eres virgen!, si dices que sí: ¡Aah, pues chido! no?, si dices que no: ¡Ay, pinche piruja!, con esa no porque ya le puso ahí; y si lo vez en un hombre ¿Eres virgen? Si contestan que sí, empiezan: ¡Aay, pinche maricón, eres puto! Pero si contestan que no, ya todo mundo lo halaga y lo ve con buenos ojos. No fuera la mujer porque entonces es una pinche piruja, por eso yo no creo en la virginidad.

Kenya enuncia la existencia de una doble moral para juzgar la virginidad con criterios diferentes de acuerdo con el género. En las chicas el no permanecer virgen es objeto de una reprobación social, en tanto que en los chicos se alaba su experiencia. Ella, entonces, considera la virginidad como algo del “pasado” y asume una posición de crítica ante su valoración diferenciada.

Otro grupo de jovencitas, plantea un significado de la virginidad como un valor moral. Al preguntarle en qué consiste, Renata, de 16 años, afirma:

Por ejemplo hay muchas personas [para las cuales] la virginidad es guardar algo para entregárselo a alguien que ama y que va compartir la vida con él, y digo si esa es tu forma de pensar, ok. Pero si te van a juzgar por una tela, por una membrana, yo creo que no vale la pena..., y el hecho de que seas virgen o no, no te hace mejor o peor persona.

Renata enuncia el significado moral de la virginidad como algo valioso para algunas personas, como un bien que se guarda y se es capaz de esperar para entregarlo con quien se compartirá la vida. Aunque, a la vez se distancia de esta valoración, al afirmar que no es posible juzgar a una persona por ser o no ser virgen. El valor moral, al parecer, reside en la espera y la entrega al ser amado y no tanto en mantener una membrana.

Un significado de la virginidad bastante cercano al anterior, aunque vinculado más al amor romántico es concebirla como un regalo que se entrega. Saúl, 18 años, comenta que tiene un noviazgo y llegó un momento en que platicó con su pareja acerca de tener una relación sexual, ella le dijo que:

... sería mejor que se esperaran un poco. Entonces Saúl comenta: –un día llegó y me dijo; ¿sabes qué onda?, pues que quiero, te lo quiero dar de día de cumpleaños y ya, pues que chido, y ya, así fue. E: –Y ¿cómo te sentiste después de haber tenido la relación? Saúl: –Te sientes bien, o sea, te sientes muy, muy bien, pero después también te llega un sentimiento de culpa. E: –¿Por qué? Saúl: –Por... porque ella era virgen, y

después no sé, hay muchas chavas que se ilusionan con su virginidad, bueno es que dicen que con el chavo que perdí mi virginidad con él me quiero quedar... o sea, sí, varios puntos de remordimiento sí me atacaron, pero pues ahorita ya me di cuenta que de verdad lo hice por cariño y ella también entonces, no, no hay ninguna cosa mala.

La decisión de la novia de Saúl corresponde a un sentimiento amoroso de dar un regalo que conduce a la entrega total. Ella expresa un romanticismo amoroso en una entrega sexual y, pese a que la ilusión de quedarse [vivir] con él pudiera no realizarse, Saúl afirma que ambos lo hicieron con cariño y por una decisión compartida, sin mala intención.

En general, aparece en las entrevistas un significado ambivalente de la virginidad. María, 17 años, considera que:

Bueno, pues antes yo creo que sí valía más, hoy en día, pues ya, ¿cómo dicen? Todos saben que andan por ahí, pero nadie las ha visto [risas con sus compañeras]. Yo siento que una mujer no vale por una tela, sino vale por ella misma y, por ejemplo, si una persona no llega virgen al matrimonio, si la pareja realmente la quiere lo sabrá entender. Realmente la virginidad no es gran cosa, es una membrana que en cualquier momento se puede romper; ahora sí que la inocencia se lleva por dentro.

María enuncia un cambio en la valoración de la virginidad, tomando a broma a las vírgenes, y destaca la valía de la persona por sí misma, aunque enseguida vuelve a relativizar esta afirmación al agregar como complemento necesario la comprensión de la pareja. La valoración de la virginidad es oscilante y ambigua. La virginidad no es algo físico que defi-

ne a la persona, es una cualidad moral que se tiene. Mónica, por su parte, afirma:

Yo sí creo en la virginidad, [pero], o sea, así de que crea muchísimo, la verdad, no; porque... como que ante los hombres no te das a respetar. Entonces por alguna razón sí lo creo, pero así de que esté al 100% [convencida] pues tampoco, porque tampoco hay que llegar sin experiencia al matrimonio.

Mónica muestra una ambivalencia en sus creencias pero, finalmente, la conveniencia social de mantener el respeto de los hombres cede ante las cuestiones de la vida práctica: hay que tener una cierta experiencia sexual previa al matrimonio.

Es conveniente mencionar que las chicas entrevistadas, en su mayoría, mencionaron que eran vírgenes al momento de la entrevista, lo cual puede dar cuenta de la consideración a la voz de los padres y una ambivalencia en los significados enunciados. No obstante, considero que aparece una vinculación con el amor romántico y la decisión moral que subyace a su permanecer virgen.

Las pláticas acerca de la sexualidad y las experiencias que conlleva inquietan a algunas chicas. Así, por ejemplo, Alejandra, 17 años, recuerda que:

...entonces cuando llegas a este ambiente, que de repente, que no sé X amiga te dice: -Es que yo ya tuve relaciones y pasó esto y esto, tú te quedas así como, ¿qué onda? Entonces yo me quedaba así como que, yo iba en primer semestre y mis amigas me platicaban eso y yo me quedaba como upps, y yo que hago, ¿no?; entonces más que nada pues me puse a investigar acerca de lo que son las relaciones sexuales,

la sexualidad, los métodos anticonceptivos, o sea, lo que es el embarazo, lo que es todo, ¿no? y ya después de eso pues... en cierta forma conocer todo eso te hace pensar y ver la sexualidad de otra forma: de que cuando lo haces corres muchos riesgos, muchísimos aunque sí es bueno porque te liberas y todo eso [risas].

Alejandra describe su inquietud por las experiencias sexuales de sus compañeras y, en lugar de indagar cómo se vive la sexualidad, ella decide averiguar en forma académica acerca de la sexualidad, investigar lo que dicen los textos de sexología y salud reproductiva. Ella se da cuenta de manera científica de los riesgos que involucra el ejercicio de la sexualidad, aunque de manera ambigua reconoce también que su inquietud es una carga, una carga de la cual se puede liberar ejerciendo su sexualidad. El conocimiento que aprendió en los textos la lleva a juzgar los riesgos asociados al ejercicio de la sexualidad y a reducir su inquietud por el desconocimiento práctico de la misma.

La inquietud que sienten ambos géneros por iniciarse en el ejercicio de la sexualidad parece compartida. Los chicos la enuncian más en términos de una calentura por saber qué se siente, en tanto las mujeres también hablan de calentura pero expresan su deseo de hacerlo con alguien que conozcan. Andrea, 17 años, afirma que:

No sé, es que muchas veces es el momento, ¿no? La calentura ¡Ah! (risa), pues no sé, más bien yo para que tenga relaciones sexuales, si tengo que estar consciente de lo que voy a hacer y con quién lo voy a hacer, porque que tal si pasa un accidente y... no sé... salgo embarazada o algo por el estilo, ¿no?, más bien estar consciente... y saber... qué tan... sólida tenemos la relación.

Andrea enuncia de manera condicional la posibilidad de tener una experiencia sexual, es necesario que esté conciente de lo que va a hacer y con quién; de saber que existe un vínculo afectivo; además el ejercicio de la sexualidad trae aparejado el riesgo del embarazo. En una plática personal, una amiga que tiene una hija de 18 años me dijo algo semejante. Ella le ha recomendado a su hija que cuando decida hacerlo: “Este conciente de lo que hace, que no sea por el alcohol ni droga, que use una protección y que lo haga si existe un sentimiento. Tú lo decides.”

LA PRIMERA VEZ

La primera experiencia sexual tiene un significado diferente para cada uno de los géneros. El género femenino tiende a fantasear acerca de cómo les gustaría que fuera su primer encuentro sexual y la ilusión amorosa; en tanto que los chicos la anticipan como una prueba a su masculinidad y el lograr una satisfacción. Al preguntarle a Lisset, 18 años, cómo fue su primera relación, ella dice:

Pues yo... no era lo que me esperaba, pero sí fue muy padre, o sea, creo que como mujer esperamos algo más de la primera relación, fantaseamos mucho, que sea súper romántico; igual y no fue súper romántico la primera, pero fue muy padre, estuvo bien cuidada, también muy lindo.

La primera vez es objeto de una fantasía romántica para las chicas; cuando no se da de esta manera, el cuidado entra

como un significado valorado; aparece entonces una cierta desilusión romántica. Lisset continúa:

En mi caso, yo esperaba que la primera vez fuera sin miedo, porque yo sí tenía miedo a vivir ese tipo de situación, entonces yo sí esperaba que fuera sin miedo, yo sí esperaba algo así como entre rosas y más romántico; ... pero el niño se portó muy, muy lindo, o sea, consintiéndome, chiqueándome en todo momento, súper preocupado sobre cómo me sentía, de mis emociones, ¿si estaba bien o me sentía mal?, ¿si me dolía algo?

Aparece también el significado del miedo a una experiencia que, en algunos casos, puede ser dolorosa. El cuidado de su pareja y la comunicación le facilitaron tener una buena experiencia, aunque faltaron las rosas. En su relato, su pareja muestra una preocupación por lo que ella siente y cuida de no lastimarla. El chico asume una responsabilidad de cuidarla y tratar de que la experiencia inicial resulte lo menos dolorosa. La experiencia del dolor de la primera vez puede ser más o menos compartida por las mujeres.

Miriam, 18 años, afirma que:

Bueno, para mí la primera vez no es como la imaginamos [las mujeres] fue totalmente distinta, pero ya pasando las primeras veces que son dolorosas, ya se puede disfrutar más de ello. ¿No? Es como que descubrir nuevas posiciones, nuevas formas de excitarte, yo pienso que es eso, como que explorar al otro.

Miriam enuncia el significado del disfrute de la sexualidad, pasadas las primeras ocasiones dolorosas, y el aprendizaje

de una nueva dimensión de la sexualidad: la erótica, como un conocimiento práctico para el cultivo del placer. Además, el significado de que este conocimiento se lleva a cabo de manera compartida, explorándolo junto con el otro.

Mónica, amiga de Lisset también de 18 años, comenta por su parte:

La verdad nunca me había puesto a pensar cómo quería que fuera, sino que era de la idea que cuando se diera el momento pues iba a pasar y ya. Porque eso de estarte imaginando cómo va a ser y luego que no pase nada de eso, como que es una decepción, quedas traumada. Me gustó, fue padre y aparte el chavo se portó súper lindo, entonces estuvo muy bien, aparte que no pasó nada, no tuve ningún problema (hace gesto como de dolor).

Mónica adoptó una actitud pragmática y esperó a ver que pasaba, aunque también reconoce la importancia de los cuidados de su pareja.

Los chicos experimentan su primera vez con miedo y preocupación. Saúl, 18 años, afirma que la vivió:

Con muchos nervios [risa] me dio mucho miedo, no sabía qué hacer estaba muy nervioso, pensé que a la chava esta [sic] no le iba a gustar, o sea, sí me puse muy, muy nervioso, pero pues ya.

La inexperiencia y el desconocimiento acerca de si podría hacerlo bien le dio miedo. El significado de la primera vez como una prueba de su masculinidad y desempeño aparece como miedo y nervios. Saúl continúa su relato después de los momentos iniciales:

Pues primero lo disfruté más, este, hubo más confianza entre mi pareja y yo, tanto ella y como yo lo disfrutamos; porque los dos éramos primerizos entonces pues imagínate, ... fue ya más bonito; no sé, cambia mucho, muchos dicen que la primera vez es lo chido y según yo pues no, lo chido es la segunda o la tercera vez, porque ya como que sabes qué hacer, cómo tratarla más que nada, porque la primera vez te quedas como en ceros, ¿no? Hasta te dices, no ya me puse nervioso o cosas así. Entonces no es mientras más experiencia, sino mientras más amor, mientras más sientas por esa persona, pues más chido.

Saúl también enuncia que el ejercicio de la sexualidad es un aprendizaje de la pareja, que ambos aprenden a disfrutarlo, el disfrute está vinculado con el sentimiento por su pareja más que la experiencia adquirida. La importancia del sentimiento en la primera vez también es reconocida por Manuel, 17 años, quien dice:

Mira, la verdad es que fue por chamaco calenturiento, era de vamos a ver qué se siente, una vez realizado dije ¡Ah! Faltó el sentimiento, ahí para la otra; yo creo que es mejor con sentimiento.

La primera vez reafirma la identidad masculina y cambia la forma de ver a las chicas. En entrevista con los recursadores, ante la pregunta de cómo se sintieron después de su primera vez comentan que:

Luis: –Se siente uno como todo un hombre [risas]. Gabriel: –Depende de la perspectiva de la vida, pero cambia bien cañón. Luis Manuel: –En primera, o sea, no sé cuando estás en la secundaria, ves puras caras, ves puras caras bonitas o algo así, y ya después de eso ves otras cosas.

Luis: –Ya no ves caras. Javier: –Ya no ves caras, ves otras partes del cuerpo. Luis Manuel: –Y te cambia tu forma de ver a las personas.

La respuesta inicial es fuerte y clara, uno se siente como todo un hombre. La identidad masculina se ve confirmada. Las otras intervenciones indican un cambio en la manera de ver a sus compañeras. La exploración de la sexualidad modifica la manera de pensar y actuar de los jóvenes entrevistados. Ahora ellos entran a participar en el juego del deseo, en la identificación de la atracción entre hombres y mujeres, y la exploración del placer sexual.

Un juego que también están aprendiendo sus compañeras, como Jessica, de 17 años, quien afirma:

... las primeras veces son así como que conocer, saber lo que... como esa chispita de ¡Aay, la primera vez! De si gusto o no gusto y yo creo que como que aprendes cosas, como dice Alejandra, qué cosas te gustan más, qué cosas no y así, también te das cuenta de cosas que estuvieron mal y dices pues para la otra tiene que salir mejor.

Jessica también enuncia la exploración del placer sexual y como ir mejorando en el conocimiento erótico. Ella asume que es una persona con deseos y que puede aprender a mejorar su placer. Las mujeres se afirman como individuos capaces de sentir deseo por el otro y experimentar placer.³⁷

La primera experiencia sexual reafirma la identidad de los chicos como hombres; a diferencia de las chicas entre-

³⁷ Bjerrum Nielsen (2004) afirma la capacidad de las jóvenes escandinavas para manejar autónomamente su sexualidad pero, en forma paradójica, su inseguridad en cuanto a enamorarse.

vistadas que pueden sentir una pérdida, al no ver realizada su fantasía romántica. Estos dos significados contrastantes pueden tener que ver con un marco de significados de tipo patriarcal, en tanto que hay una dominancia de los significados de lo masculino.³⁸ No obstante, la exploración y ensayo de la sexualidad se plantea para ambos géneros como un ámbito fundamental en el conocimiento del otro género y de sí mismos en el desarrollo de una erótica.

ELLAS TOMAN LA INICIATIVA PARA HACERSE PRESENTES

Escuché varias pláticas entre grupos de chicas acerca de su arreglo y, en especial, cuando una de ellas usaba alguna prenda ajustada:

Las compañeras la “interrogaban” acerca del motivo por qué trae puesta una blusa escotada, le preguntan “¿a dónde vas a ir vestida así?, ¿para qué ese escote?”, en tanto otra compañera se le acerca y jala hacia atrás la blusa de tal manera que muestre menos su busto. La chica no dice nada y se medio sonríe, aunque se baja la blusa y de repente se aleja.

Las preguntas de sus compañeras dejan ver que hay un significado sexual en el arreglo de su compañera al destacar sus atributos físicos.

Otra plática que escuché fue acerca de cómo se les ve la ropa pegada.

³⁸ Holland, Ramazanoglu, Sharpe y Thomson, R. (2000) encontraron también que el significado de la primera vez es diferenciado por género: para la identidad de los chicos significa una afirmación y en las chicas se vive como una pérdida.

Son un grupo de cuatro chicas y un chico, una de ellas le dice algo a su compañera de su pantalón y ella comienza a girar dando pequeños brincos y levantando el trasero. Uno de sus compañeros le pide que lo repita, sonriendo y mirándole el trasero. Ella lo repite y levanta un poco más el trasero. El chico le comenta algo, que no alcanzo a oír. Otra compañera le dice, en voz alta, que “no se le ve bien el pantalón” (¿o el trasero?), que se ve mejor cuando trae su falda negra. La chica asiente con la cabeza, voltea y se ve el trasero, luego comenta que la falda “es de lycra y se le pega”, haciendo un movimiento con la mano.

A lo largo del trabajo de campo, me di cuenta de cómo cambiaba el estilo de vestir de las chicas al tener un noviazgo. Ellas cambian de usar ropa holgada, que oculta sus nacientes formas de mujer, a tener un arreglo con ropa ajustada, blusas sin mangas, pantalones ceñidos y algunas se maquillan. En ambos casos, pienso que el cambio está relacionado con el gustarle más al otro y adoptar una identidad femenina, una mujer que busca sentirse atractiva y capaz de aceptar las miradas que provoca su sexualidad.

También observé a una jovencita delgada, con ropa ajustada y usualmente maquillada con su grupo de amigas. Ella es popular entre sus compañeros y observé su ligue y noviazgo con uno de sus compañeros, el romance manifestado en sus pláticas y besos matinales.

En algún momento y estando presente su novio, ella comenzó a usar un celular con cámara fotográfica y a tomar fotos de sus compañeros, sus compañeras la buscan para enterarse de sus nuevos amigos e incluso pedirle que “le enviará la foto” de uno de ellos a su celular. En otra ocasión, ella le pidió a un compañero galán que posara y le

tomó fotos del rostro, de medio cuerpo, luego de perfil y le dice “levantando el trasero”. Él se mostró divertido e hizo caras simpáticas, aunque estuvo renuente a levantar su trasero pero luego accedió. Las chicas se la pasaron cuatro semanas buscándola para estar al tanto de las fotos nuevas y compartir la colección, así como hacerle preguntas sobre los nombres y salones donde toman clases sus amigos. Observé también a otras chicas que también tomaban fotos de compañeros y de sus amigos. En cambio, no observé a ningún chico tomar fotos a sus compañeras con su celular.

Considero que este comportamiento de tomar fotos y compartirlas entre sus compañeras indica una capacidad de elegir y juzgar el atractivo de los jóvenes entre las chicas. Ellas se la pasaron entusiasmadas y comentando las nuevas fotos, aunque no tuve forma de saber si realmente las usaron para conocer a los chicos.

Caminando por la explanada, observé cuando una chica gordita, coloradita de la cara, le dice a un estudiante alto: “Me vas a invitar al cinco letras”, con una sonrisa y él hace gesto de asentimiento. Ella repite: “invítame al cinco letras”, en voz alta. Él vuelve a asentir y se va, ella lo mira alejarse. La expresión sonriente y directa de la chica expresa una broma pero con una alusión directa de hacer algo. El estudiante lo consideró, pero se toma su tiempo, sin responder inmediatamente.

Me parece que esta solicitud de invitación constituye un comportamiento notable en la expresión de las elecciones de las mujeres. Ellas se muestran con la capacidad de elegir y decirlo, no sólo dar señales de su elección. Parece que ya

no se conforman con enviar señales y aparecerse ante los jóvenes para que las elijan.

No obstante que las chicas descritas anteriormente muestran una sexualidad segura y la libertad de elegir, también me di cuenta de que ellas, a veces, también se ven expuestas a aguantar las bromas pesadas de sus compañeros cuando andan en el ligue. En uno de los grupos estudiantiles que observé ocasionalmente durante tres meses, identifiqué a un estudiante popular llamado Rodrigo, de complexión fuerte, ojos verdes, mediana estatura, y que pasa varias horas platicando y jugando con su grupo de compañeros(as).

Un día, observé que una chica, llamada Rossana, lo sigue un buen rato, permanece cerca de él y le sonrío cada vez que sus miradas se cruzan. Ella es menudita pero con las formas femeninas bien definidas, morena clara. Ella viste un pantalón ajustado negro y una blusa blanca con escote amplio. Aunque se nota que conoce a los demás compañeros, casi no interactúa con ellos y permanece atenta a Rodrigo. Ellos se encuentran sentados juntos, Rodrigo fuma un cigarro, acerca la colilla al busto de Rossana y deja caer ceniza en medio de sus senos. Ella lo ve sorprendida, medio molesta, hace por limpiarse la ceniza. Él se le queda mirando como si esperara un reclamo o un golpe, que nunca llegan. Una compañera que los observa, le dice que no se limpie con la mano sino que sople, para no ensuciarse la blusa blanca. Probablemente Rossana pensó que la estaba probando, que no lo haría. Ella se aleja y sopla, luego se queda un rato lejos y vuelve a acercarse a Rodrigo. Otro compañero que observó la escena, le arroja pedacitos de hojas secas a su escote. Ella se le queda mirando, seria, se aleja y se tapa el escote con las manos, esboza una ligera sonrisa como sacada de onda. Al parecer, Rossana anda con

Rodrigo pues constantemente lo ve al rostro o se acerca para estar cerca de él. Cuando Rodrigo le hace algo, ella no protesta y se le nota sonriente. Me parece sorprendente que ella se deje hacer tantas cosas y él consienta que no la traten bien sus compañeros. Suceden otros incidentes y, al poco rato, Rossana saca una camisa negra, se la pone y la abrocha, de tal manera que se cubre su escote, y toma del brazo a Rodrigo y se alejan.

A lo largo del este evento, me pareció que el comportamiento de Rossana y Rodrigo correspondían a una pareja que anda en el ligue, medio juegan y se pegan, pero después fue claro que él la maltrata y ella aguanta su comportamiento grosero y el de sus otros compañeros. Ella parece asumir los costos de andar con un chico galán y no protesta por sus abusos. En alguna medida, el comportamiento de Rossana y Rodrigo anticipa un riesgo de establecer una relación de sumisión y con cierto desdén o poco aprecio. Holland *et al.* (1998) identificaron que las estudiantes universitarias menos agraciadas, que andan con estudiantes atractivos, tienen que aguantar una falta de atención en su relación.

EL DISFRUTE DE LA SEXUALIDAD Y CAMBIOS EN LA IDENTIDAD

En las entrevistas de ambos géneros aparece el significado del disfrute de la sexualidad vinculado al sentimiento amoroso. Las mujeres tienen una disposición mayor a expresar sus sentimientos amorosos. Lesly, 18 años, comenta que se siente enamorada:

Yo siento así como... sientes como una reacción en tu cuerpo, ¿no?, cuando lo ves, ya no es como antes, de que ¡Mira ahí está y me gusta, y me salta el estómago! No, ahora sientes hasta el brillo en los ojos, sientes la necesidad de verlo todo el tiempo, hablar, escuchar su voz, aunque sea una simple llamada de dos segundos ya con eso te llenas.

La atracción se convierte en amor y deseo, en una necesidad de estar junto con el otro, y reafirmar el vínculo amoroso con una mirada o una llamada. La experiencia del enamoramiento transforma la identidad personal y lleva a buscar el contacto continuo con el otro.

El platicar la propia vida, compartir las semejanzas y el establecimiento de una intimidad emocional hacen que se unan las dos identidades. El acto sexual puede considerarse como una fusión momentánea de dos personas en una, que comparten todo su ser y disuelven su individualidad en un momento de eternidad (Bataille, 2002).

El enamoramiento cambia nuestra actitud ante la vida e incluso le incorpora un nuevo sentido. Continuando con la entrevista, Lesly considera que ahora cambió su perspectiva acerca de la familia:

Pues yo antes no, era así de que decía ni me voy a casar ni voy a tener hijos, pero pues ahorita así con la química y ya sabes, empiezas a alucinar y he pensado en casarme con él y tener un hijo, ese es como mi... o sea seguimos conociendo, crecer mucho como pareja.

La experiencia del enamoramiento la lleva a replantearse su vida personal y plantear un proyecto de familia. Es interesante que ella enuncie la posibilidad de tener un hijo, lo

cual confirma el amor por su pareja y proyecta su identidad como madre. El encuentro con el elegido y la modificación de creencias también forman parte del amor pasión (Alberoni, 2004).

El ejercicio de la sexualidad es tema de pláticas entre ambos géneros. Aunque me sorprendió escuchar pláticas en la explanada entre chicas, a lo sumo de 17 años, como la siguiente:

La primera comenta que el chico con el que anda, es bueno. “Luego vamos a tener relaciones (sexuales) y él me hace sentir (levanta la mano como un avión que despega). Me pregunta que cómo ando y luego (hace gestos de soltar un poco de aire, se relaja) me encanta. Él me busca, pero más bien yo le busco para...”

Aunque apenas escuché, el sentido sexual de la plática es evidente. Me llamó la atención la forma desenfadada en que estas chicas platican sus experiencias sexuales. En las siguientes entrevistas, junto con una colaboradora, indagué sobre las pláticas de ambos géneros acerca de la sexualidad. Es importante destacar que analicé lo que ellas y ellos decían, y no tanto lo que hacen, lo cual significa que ellos y ellas pueden cambiar o hacer una cosa distinta en su vida cotidiana.

En varias ocasiones preguntamos acerca de si platican sobre sus experiencias sexuales, las mujeres afirmaron que sí:

Viridiana: “Sí, con las amigas es un poco más fácil, no es llegar y presumir, aunque a veces sí piensas a quién le vas a contar, por lo regular es a tu mejor amiga y llegas con ella, y es de pues, ¿qué hiciste? o,

¿qué sentiste?, ¿cómo te gustó más? Cosas así y pues les cuentas, digo que es más fácil entre amigas porque tienen la misma curiosidad". Enseguida su amiga Lesly dice: "A mí me pasa algo raro porque tengo muchas amigas muy cercanas, más sin embargo por ejemplo mis experiencias sexuales se las cuento a otra niña que es como más alejada de mí, me da confianza. A lo mejor porque me comparte sus experiencias, porque como mis amigas no han tenido ese tipo de experiencias, entonces yo creo que por eso hay ese tipo de comunicación".

Las pláticas entre mujeres acerca de sus experiencias se dan con personas de confianza, amigas cercanas o no tanto. En mi opinión, estas pláticas van dirigidas, a explorar las emociones y sensaciones de los encuentros sexuales entre las mujeres y, simultáneamente, a generar una comunidad emocional que les permita intercambiar experiencias, el aprender a sentir al otro y enriquecer su disfrute de la sexualidad.

En pláticas con amigas adultas (universitarias que trabajan), les pregunté acerca de cómo son estas pláticas y ellas aceptaron que primero, son con personas de mucha confianza y ocurren en reciprocidad a compartir un comentario íntimo; segundo, pueden hablar de una manera detallada y gráfica acerca del acto sexual y lo que sienten; y tercero, las pláticas pueden ser sobre sus parejas pasadas o incluso de la actual. Además, me comentaron que estas pláticas son comunes en reuniones de sólo mujeres (en algún momento de una fiesta en que se encuentran a solas o en una piyama, cuando son más jóvenes) y, a veces, se acompañan del consumo de alcohol o música adecuada al momento. Es interesante notar que, entre los hombres de mi generación, no se entra en detalles acerca del encuentro sexual.

En entrevista grupal, los recursadores comentan que pueden platicar de sus “rollos” sexuales con algún amigo cercano y comparten experiencias en lo general.

Eduardo: –Depende de la, la confianza...confianza... Entrevistador: –Si, pero, ¿cómo que tipo de cosas platican? José: –No sé, de que me gusta esta chava. Eduardo: –Ya le empecé a hablar, cosas así, pero... E: –¿Pero no entran así...? Eduardo: –En detalles no... José: –En detalles no, pero sí en lo general, sí llegamos hablar acá, entre los cuates, no, esa chava me gusta, el viernes en la fiesta, te diste cuenta cuando nos fuimos para atrás o sea ahí estaba besándola y acá, pero así detalles de que... ¡No!

La sexualidad tiene un sentido de algo íntimo, personal, que requiere tener confianza para ser platicado pero se evita entrar en detalles.

Continúa la entrevista; ahora les pregunto acerca de si ellos han escuchado pláticas de sus compañeras sobre sus experiencias sexuales. Eduardo dice:

–Sí... Miguel interviene: –Eso sí, entre las mujeres se da más libertad para hablar de estos temas... Eduardo: –Son bien chismosas por naturaleza. José: –Luego luego se ve por su forma de ser, entonces sí, entre las mujeres sí como que hay más libertad de decirse todo.

La interacción continua entre los géneros facilita que se escuchan pláticas sobre la sexualidad y se comenten experiencias. Estos chicos también se han dado cuenta de que sus compañeras, con las que tuvieron algún encuentro erótico, hablan de ellos. Eduardo comenta:

Sí, así de cosas... luego vamos pasando, luego si está esa chava (con quien estuve) con sus amigas, como que voltean, se nos quedan viendo; y sí hicimos algo mal, hasta como que se empiezan a reír (como diciendo) –Aah, no, ahí va ese tonto, que hizo esto, esto y esto–; y si hace uno, por decirlo así, lo correcto, que le parece bien a la chava, le gustó, pues si vamos... pasando y las chavas (dicen) –No, ¡mira!, es él que la hizo ¡Ah, no!

Eduardo cree ser juzgado en su desempeño sexual por las compañeras de su pareja. Ellas parecen tener un intercambio activo de sus experiencias y llevar un registro de ellos, como si fueran una comunidad emocional que se nutre de las pláticas y anécdotas cotidianas, hasta tener una manera de calificar a sus parejas.

En otra entrevista grupal, pregunte a otro grupo de cursadores acerca de cómo aprenden a satisfacer a una mujer y Gabriel dice:

–De alguna manera, por la experiencia... Javier: –Sí, la práctica de alguna manera, o sea sí se adquieren conocimientos externos de un cuate, otro amigo y cosas así; pero... bien, bien así por la experiencia, entonces de que dices me platicó mi cuate esto, pero vamos a ver sí es cierto; igual platicando con chavas ¡Oye y a ti! No sé, si ya tienes mucha confianza con la chava, si le preguntas... Luis: –Sí porque muchas veces si no has tenido una relación, pues ni modo que te imagines tantas cosas y te pongas a platicarlas, en cambio, ya cuando las tienes se va ampliando todo ese tema.

Ellos consideran que el conocimiento erótico se adquiere por la experiencia, en la acción, y luego platicando con otros, lo

cual conduce a una reflexión compartida que, de nuevo, tiene que ser validada en la acción. El aprendizaje a partir de la acción es destacado por Luis, en tanto que la complejidad del encuentro sexual requiere un cierto control sobre el desempeño y después retomararlo como objeto de una plática. Puesto que en la parte final Javier se refiere a una chica, le pregunté si se refería a su pareja o a una amiga:

Pues muchas veces las cosas que queremos saber, no se las preguntamos a nuestra pareja, vamos y le preguntamos a amigas, oye que onda si hago esto, si es así... Luis: -Y luego, si ya tienes algo de confianza, con la chava...

Javier se muestra ambiguo en su respuesta y opta por referirse a una amiga. Luis plantea el asunto de la confianza con su pareja como condición para preguntarle sobre su disfrute sexual. En cierta forma, ellos reconocen que sus compañeras tienen una capacidad expresiva mayor que les permite hablar acerca de estas cuestiones. Pienso que resulta paradójico el sostener un encuentro sexual y después no ser capaz de platicar acerca del mismo. Parece que la complejidad del contacto corporal requiere algo más que el sentir juntos, todavía no tienen la suficiente confianza para tocar sus sentimientos y su sí mismo. Puede ser que exista un cierto machismo que conduce a no ser capaz de platicar sobre un encuentro sexual una vez concluido el mismo.

Aunque, también, la paradoja disminuye cuando consideramos que, de acuerdo con Mead (1999), el sí mismo está en la acción y requiere distanciarse de la misma para elaborarla como una experiencia. No es posible torear y opinar sobre la

corrida desde el burladero. El auto descubrimiento requiere estar inmerso en la acción pero también alimentarse de las experiencias de los otros, de tal manera que se genere un significado para el sí mismo de sus emociones y de sus sentimientos, mediado con el sentido que le otorga la pareja.

La decisión acerca del encuentro sexual es una cuestión a acordar en las jóvenes parejas. En la mayoría de las entrevistas a los dos géneros hay una coincidencia de que es algo a decidir por la pareja. Saúl comenta al respecto:

Pues es que en sí, platicarlo, lo platicamos mucho, pero no llegábamos a ninguna conclusión, bueno ella me decía –No, es que tengo miedo, no sé, que tal si pasa algo que no quiero que pase, que tal si salgo embarazada–; lo único que yo hice fue apoyarla, o sea, si no quieres, pues no y ya, y si quieres pues que chido o sea no hay ningún problema, tu dime cuándo, claro yo no pienso presionarte a nada...

Saúl aceptó las preocupaciones de su pareja acerca de su miedo y un posible embarazo, y no la presionó, hasta que el día de su cumpleaños ella le dio un regalo, como recordará el lector cuando describí el significado de la virginidad. Las chicas son las que llevan encima las consecuencias inmediatas de la decisión y, por lo tanto, ellas tienen que controlar los riesgos de la decisión. En una forma semejante, Beatriz, de 17 años, comenta que:

Pues es que es una decisión de dos, pero yo creo que si mi pareja no acepta la responsabilidad que yo quiero tomar en ese acto, pues no es por ahí y mejor ahí muere; si no puede ser responsable en eso, menos en las demás cosas, entonces pues no.

Ella tiene claro que el hacerlo involucra dos partes, pero que su pareja considere la responsabilidad que ella asume en ese acto. Ambos discuten y deciden pero la responsabilidad es asumida inmediatamente por la mujer, en tanto que la consecuencia le toca a ella. El embarazo y cuidado de un hijo altera el curso de vida de las mujeres y tienen que asumir mayores responsabilidades y postergar sus estudios o el desarrollo de una carrera (Beck,-Beck-Gernsheim, 2003). Al no haber una co-responsabilidad en esta decisión, ella tiene una inseguridad acerca de lo que pueda suceder en otros aspectos de la vida en pareja. El ejercicio de la sexualidad confronta la libertad de las mujeres. Aparece de nuevo el vínculo estrecho entre la libertad y la responsabilidad como una deliberación moral que realizamos en situaciones complejas.³⁹

En otra entrevista, Alejandra dice:

Yo creo que lo importante no es tener sexo sino disfrutarlo... realmente cuando lo disfrutas es cuando sientes algo por esa persona; yo creo que a veces sí se puede dar porque tienes alborotada la hormona o X cosa, pero creo que tienes que pensar mucho las cosas, por ejemplo, no te puedes arriesgar a... con un tipo que conociste en un antro, o sea, no sabes cuál es su historia, por cuántas ha pasado y aparte okey, lo haces y si no lo haces con protección entonces imagínate el miedo de que tenga alguna enfermedad o el embarazo...

³⁹ Román, Abril y Cubillas (2004) encontraron que en sectores populares de Sonora todavía los jóvenes presionan a sus parejas para tener contacto sexual. En tanto Ehrenfeld (2002) identificó el uso de una "seducción coercitiva" por los jóvenes, en sectores populares del D.F., para hacer creer a la joven que desean una relación a largo plazo, y no momentánea, al decirles que quieren tener un hijo con ellas.

Alejandra enuncia que la responsabilidad mayor de tener un encuentro sexual recae en la chica. Las chicas son las que asumen el riesgo y, en ese sentido, tienen que cuidarse con una protección (condón) y librarse del miedo a las consecuencias. Ella también reconoce que, en algunos momentos, puede ser que el tener alborotada la hormona la lleve a decidir hacerlo, pero es mejor saber con quién lo hace uno. No obstante, es conveniente mencionar que el hecho de conocer a una persona no equivale a tener una prueba de su salud sexual, tan sólo a saber una parte de su comportamiento, la más accesible a uno.

Aunque no existen datos confiables acerca de la frecuencia de los encuentros sexuales en los jóvenes, es reconocida la actividad sexual de los dos géneros por profesores del plantel y personal de psicopedagogía. Al preguntarles al respecto, a los y las jóvenes que tienen pareja resultó que tienen actividad sexual una o dos veces por semana cuando andan en el enamoramiento. El lugar y la ocasión es variable, aunque afirman que los jueves o viernes, cuando hay una fiesta o, de plano, cuando les gana el deseo lo hacen en el lugar llamado “el camino”, en algún salón solitario o en la casa más cercana a la escuela.

El ejercicio de la sexualidad es problemático para ambos géneros pues, además de un conocimiento del otro género, les demanda asumir un comportamiento responsable sobre la misma. A lo largo de las diferentes entrevistas, aparece de manera recurrente la relación entre encuentro sexual y responsabilidad. Pienso que se ponen en juego dos significados en esta relación: el primero se refiere al uso de métodos de protección y anticonceptivos como el condón, de tal mane-

ra que uno previene las consecuencias de no cuidarse;⁴⁰ el segundo significado hace alusión a un cuidado y atención hacia el otro, el afecto que uno siente por el otro nos lleva a evitarle un daño. Considero que ambos significados están entrelazados pero en las parejas enamoradas tiene mayor sentido el cuidado del otro.

EL ABORTO COMO RESPONSABILIDAD MORAL

La cuestión del aborto aparece vinculada al embarazo y moviliza diversos valores y posiciones morales en ambos géneros. En casi todas las entrevistas al nivel de lo enunciado, existe una coincidencia acerca de que ejercer la sexualidad tiene consecuencias y, llegado el caso, el asumir su responsabilidad. En la cuestión del aborto las chicas tienen claro que la decisión es suya, en su mayor parte, pero puede ser influenciada por las reacciones de su pareja y la propia familia. El aborto es pensado desde distintos lugares de responsabilidad y con posiciones diferentes.

En una visión conservadora se considera la responsabilidad primeramente en cuanto al nuevo ser. Lisset, quien llegó a pensar que estaba embarazada, considera que:

No sé, sabía que me tenía que hacer responsable de mis actos y no tenía el derecho de quitarle la vida a un ser, ¿no?, por un lado pero, por

⁴⁰ Holland *et al.* (2002), identificaron que en las jóvenes existe una mayor preocupación por la salud sexual y el embarazo, razón por la cual procuran que su pareja use condón; en tanto que Megías (2003) afirma que las mujeres asumen el riesgo del embarazo y los varones lo ven lejanamente.

el otro, estaba consciente y lo estoy de que ahora no es el momento de una responsabilidad de ese tamaño...

Lisset habla desde una visión cercana a la religión, pues considera que, una vez anunciado el embarazo, existe un nuevo ser que tiene derecho a la vida. Ella tiene que respetar esta nueva vida y preservarla, sin importar si está preparada para esta responsabilidad. En una posición semejante, Leticia afirma que:

Yo sí tendría a mi bebé, no tendría valor para abortar, yo veo a muchas de mis amigas que tienen sus bebés y como que tampoco me gustaría... así de que sufran porque ellos no tienen la culpa; mis papás no sé que harían, porque toda mi familia es muy conservadora; entonces yo creo que se pondrían bien locos y no sé que harían, pero yo digo que al final sí me apoyarían; de mi pareja sí me importaría su apoyo pero si no es así, yo trataría de sacar adelante a mi bebé.

Leticia enuncia una falta de valor para abortar a un bebé aunque, en forma simultánea, afirma la decisión de cuidarlo y sacarlo adelante. Ella asume plenamente que tiene una responsabilidad y es capaz de hacerlo, como una responsabilidad ante su posible hijo.

Una segunda posición muestra una visión del contexto de vida de la madre y el bebé, considera la responsabilidad de ofrecerle al bebé lo que necesite y la condición personal que se vive. Viridiana, quien no ha tenido ningún susto, afirma que:

Hijóle no sé, yo creo que (pausa de seis segundos) La verdad es que sí abortaría, sí, porque no tengo pues como mantenerlo, o sea... hay que ver por esa persona. Ahorita no le brindaríamos nada, acabamos de

terminar la preparatoria, no le podríamos dar ni siquiera un hogar; entonces para qué traes una persona a sufrir y a tener carencias, entonces, la verdad es más lógico abortar, aunque sí te llevarías un cargo de conciencia toda la vida ¡Cañón!

Viridiana reflexiona acerca de su situación presente y las condiciones de bienestar que puede proporcionar al bebé, el hacerlo sufrir, aunque no deja de reconocer la culpa que cargaría en su vida.

Lesly coincide con su amiga, además incorpora su condición como persona que planea desarrollar una carrera, que tiene planes propios. Ella afirma que:

Yo también abortaría pero por los dos casos [el bebé y ella], o sea, primero sí apoyo a Viridiana de que el bebé, pues igual ahorita no puedo ofrecerle nada, a lo mejor sería estudiar y trabajar, igual mi novio si se quiere hacer cargo, pues igual me apoyaría y todo y mi familia pues también me ayudaría; pero con todo eso preferiría abortar porque en mis planes ahorita no está [tenerlo]. En segunda prefiero estudiar, crecer como persona y madurar porque ahorita o sea ¿qué? Estoy verde [risas], no podría brindarle absolutamente nada, pues yo abortaría.

Lesly enuncia la doble responsabilidad a que atiende, cuidar al bebé y a ella misma, no importando si cuenta con ciertas ayudas, ella considera que lo mejor sería no tenerlo. En sus planes como persona, prefiere continuar estudiando y llegar a una cierta madurez.

Por su lado, los chicos entrevistados asumen su responsabilidad pero subordinan su apoyo a la decisión de la pareja. Saúl, al plantearle un embarazo hipotético, considera que:

... estoy en la mejor disposición de apoyarla, o sea, si ella me dice “sabes qué onda quiero abortar”, pues con todo el dolor de mi corazón la tendría que ayudar, porque quien lo cargaría nueve meses es ella, no yo; este... si decide tenerlo, o sea pero yo sí mantendría al niño, sí me hago responsable.

Saúl enuncia el apoyo a su pareja sin importar la decisión que tome. La responsabilidad que asume es proveer de todo lo necesario a ella y al bebé, pero sólo en lo material. En un grupo de recursadores también formulé esta cuestión, ellos la discutieron en los términos siguientes:

Javier: –El embarazo implica, no sé, tienes que tener una fuente de ingresos para, no sé, poder hacerte responsable en primera, digo muchas personas sí tienen el apoyo de sus papás y (te) dicen no te preocupes, nosotros te echamos la mano, y adelante; pues bien, otros dicen pues ni modo tengo que dejar la escuela, tengo que trabajar y...

Luis: Aparte no solamente es la escuela, sino como estás en esta edad de divertirse, como para tanto los hombres y como para las chavas el tener un niño es sacrificar todas esas horas con tus amigos... Javier:

–El privarte... de, no sé, de... quiero ir con mis amigos pero tengo que estar con mi pareja, tengo que estar al pendiente de cómo están y todo ese rollo, o sea te privas de... diversión, más que nada.

Los recursadores afirman que ellos asumirían la responsabilidad de ser padres y las consecuencias derivadas, en cuanto a conseguir un trabajo, pasar más tiempo con su familia y dejar de divertirse con sus amigos. La formulación de todas las cosas que dejarían de lado plantea, en una forma indirecta, que sería asumir un cambio de identidad de joven a

adulto, con responsabilidades bien definidas. Aunque también comentan ejemplos de conocidos que se desatendieron del caso y abandonaron a su pareja.

Considero conveniente mencionar que entre las chicas circulan relatos acerca de los abortos. En algunos relatos se dice que hay buena atención y que: “no era nada doloroso y además que era un procedimiento rápido.” En tanto que en otros relatos destacan: “los dolores que sintió [mi amiga] fueron horribles, sentía que se moría, esa vez fue a un lugar a que se lo hicieran.” Pienso que las chicas realizan una elaboración fuerte de estos relatos y, en una u otra forma, adicionan un miedo más al ejercicio de la sexualidad.⁴¹

En forma contrastante, en una investigación cualitativa realizada por Ekstrand, Larsson, Von Essen y Tyden (2005) encontraron que las chicas suecas tienen una actitud negligente hacia el uso de anticonceptivos y conductas de riesgo como mezclar el alcohol y el contacto sexual. Existe, también, una actitud liberal hacia el sexo casual, miedo a los anticonceptivos hormonales y un deterioro de la educación sexual en las escuelas. El resultado es un incremento en los embarazos tempranos y un aumento en la demanda de abortos. Las chicas suecas consideran al aborto como un derecho personal de las mujeres. La mayoría se siente muy joven e incapaz de proporcionar al bebé un ambiente económico seguro; tener un bebé las forzaría a dejar la escuela y compromete su ingreso a la educación superior.

En forma semejante, Thornsén, Aneblon y Gomzell-Danielsson (2006) encontraron que un grupo de chicas suecas consi-

⁴¹ Thompson (2001) identifica tres miedos en las jóvenes estadounidenses que entrevistó en las relaciones de pareja: al dolor, al abandono y al embarazo.

deran que el aborto está justificado por la ruptura del condón, violación, ser menor de edad y la falta de madurez. Además, las investigadoras identificaron que existen conocimientos poco definidos acerca del aborto y presenta un significado de experiencia dolorosa pero necesaria.

Los resultados de estas dos investigaciones indican que existen contrastes en la manera en que las jóvenes piensan la cuestión del aborto. Al parecer, las chicas entrevistadas en mi trabajo cuentan con el acuerdo de sus parejas para cuidarse, como describiré en el siguiente capítulo, y muestran dos perspectivas distintas sobre el aborto. En tanto las chicas suecas parecen haber disminuido su capacidad de acordar el uso del condón aunque afirman su derecho al aborto, sin considerar cuestiones morales explícitamente.

AMOR Y SEXUALIDAD: MUNDOS FIGURADOS Y MARCOS MORALES

A lo largo de este capítulo, los y las jóvenes hablan de la sexualidad en una forma separada del matrimonio. En las múltiples entrevistas aparece un sentido general de la sexualidad como un ámbito de la experiencia a explorar, ensayar y disfrutar. Las chicas, en una forma activa y segura, ejercen su sexualidad más ligada a los sentimientos y aprenden a cuidarse con métodos anticonceptivos, lo cual disminuye los miedos iniciales. Los chicos también exploran y disfrutan de su sexualidad, siendo cada vez más expresivos en sus sentimientos y capaces de compartirlas.

El desarrollo de una erótica, como una capacidad de disfrutar de la sexualidad, aparece como una tarea continua.

Aunque todavía los chicos entrevistados creen que ellos tienen la iniciativa, en una forma evidente las chicas se ocupan de aprender un conocimiento sobre el placer. En varias entrevistas apareció la “necesidad de las mujeres de tener experiencia antes de casarse”; el “darte cuenta de la intimidad de esa otra persona” antes de casarte; que no “te dé miedo decirle a tu pareja que no estás disfrutando” en un encuentro sexual, participar activamente en el disfrute de la sexualidad y “te puedes sentir así como, ¿y ahora qué hago?”, hasta declarar que ahora cuentan con suficiente experiencia y que con su pareja “no se les va a ir ninguna”. El conocimiento y disfrute de la sexualidad es parte fundamental de la formación de su identidad femenina y reconocen su importancia en su vida de pareja.

Los y las jóvenes entrevistados se internan en el enamoramiento y la sexualidad como un mundo figurado poblado de pláticas recurrentes acerca del amor como un discurso fragmentado (idealizaciones de la pareja, sentirse enamorado[a], los contactos íntimos) y actividades novedosas (cortejar, salir, encuentros amorosos) que dan lugar a nuevas identidades (andar de “caliente” o de enamorado, ser pareja de alguien, posibilidad de ser madre). Estas nuevas identidades se nutren de narraciones, guiones y pláticas como recursos para dar un sentido a las nuevas relaciones que sostienen y, también, para insertarse en una configuración de bienes que los posicionan.

En este mundo figurado coexisten tres marcos morales que compiten y, en alguna medida, entran en contradicción; de tal manera que los y las jóvenes viven la experiencia de la sexualidad como un paisaje de disfrute, pero con episodios conflic-

tivos, y la necesidad periódica de llegar a acuerdos que hagan posible una relación de pareja. Los marcos morales los concebimos, de acuerdo con Taylor (1996), como una articulación de bienes que orientan la vida social y personal, lo que es valioso y da sentido a un comportamiento. Los jóvenes se apropian de distintos recursos culturales, provenientes de su familia o maestros o amigos, para dar cuerpo y poner en práctica determinados marcos morales. Un marco moral inicial está referido a la socialidad, los contactos ocasionales y el disfrute de la sexualidad, lo que se puede llamar la calentura, que tiene como bienes el encuentro libre con los otros y la exploración de nuevas experiencias afectivas. Otro marco moral articula discursos acerca de la salud y la sexualidad y un temor a las consecuencias de su ejercicio, lo que se puede denominar “las consecuencias de no cuidarse”, que tiene como bienes la preservación de la salud corporal y un conjunto de conocimientos científicos sobre la sexualidad y su disfrute.

Por último, un marco moral referido al cuidado del otro y la construcción de relaciones de pareja, que se puede llamar amoroso, que tiene como bienes el establecer relaciones íntimas al abrirse al otro, estar pendiente de sus deseos, así como el disfrute y cuidado de una relación afectiva. Pienso que los y las jóvenes se apropian de estos marcos morales en la vida cotidiana y en sus ensayos de relaciones sexuales y de pareja, de tal manera que algunos se quedan enganchados en uno de ellos y otros oscilan de uno a otro. No obstante, la cuestión central es un aprendizaje acerca del otro género y la manera de construir una relación de pareja.

Ambos géneros, al establecer relaciones afectivas, enfrentan situaciones inéditas y complejas que los comprometen

como personas y los conducen, en uno u otro momento, a reflexionar acerca de los marcos morales en que se mueven y tomar decisiones conjuntas. Destaca el hecho de que, en la mayoría de las veces, la discusión sobre las actuaciones morales se realiza dentro de las parejas y se trata de comprender la perspectiva del otro género, aunque no siempre se logra como vimos en el caso del embarazo o el aborto. Pienso que la reflexión dentro de la pareja puede dar lugar a conflictos, incluso actuaciones contradictorias, pero que permite una deliberación conjunta y, tal vez a la larga, a una toma de posición moral compartida cuando se logra un proyecto de pareja. La reflexividad puesta en juego se nutre de las experiencias de cada integrante de la pareja y, uno esperaría, de buscar una perspectiva conjunta de ambas partes. Al conocer íntimamente al otro, puedo llegar a conocerme mejor a mí mismo.

En este contexto, se recrean formas de relacionarse afectivamente y se genera un aprendizaje intenso acerca del sí mismo (exploración de sensaciones y emociones nuevas, comprensiones de sentimientos, establecimiento de vínculos y formulación de proyectos de pareja) a través de la pareja, en un diálogo continuo que los acerca, descubriendo las afinidades electivas y confrontando las diferencias que pueden alejarlos. Al igual que las estudiantes universitarias que estudió Holland *et al.* (1998), existe un reconocimiento a las relaciones de pareja y la sexualidad. El aprendizaje que realizan sobre el mundo figurado del romance les ocupa una parte importante de su vida social y también se genera un intercambio colectivo de experiencias, sobre todo a partir de pláticas conjuntas o conversaciones cercanas. No obstante,

pienso que al adentrarse –aun en forma inicial– en la sexualidad y las relaciones de pareja como expresan los y las jóvenes va más allá de saberse atractiva(o) con el otro género y sentirse popular en las relaciones románticas.

Aparecen, de nuevo, diferentes marcos morales que se van a nuclear en torno a dos nociones de responsabilidad puestas en juego. La responsabilidad como anticipación de las consecuencias aparece de manera principal en tanto discurso oficial de los padres, de la escuela y otras instancias para evitar enfermedades y embarazos no deseados. Pero aparece también la noción de responsabilidad como atención y cuidado al otro, vinculada al sentimiento amoroso y al trato con el otro, sea como objeto de elección o deseo. Pienso que en los ensayos de una vida afectiva se entretujan ambos tipos de responsabilidad pero, conforme se establece una relación de pareja, tiende a predominar un sentido de la responsabilidad como cuidado del otro.

EL MANEJO DE LOS RIESGOS, REFLEXIVIDAD Y MARCOS MORALES

Los estudiantes asumen que no existen riesgos en su vida dentro de la escuela. A lo largo del trabajo de campo, realicé entrevistas sobre temas diversos y, en algún momento, les pregunté si se habían visto involucrados en alguna situación arriesgada o peligrosa. La mayoría de los estudiantes lo negaron de inmediato. La escuela aparece como un lugar seguro donde van a estudiar y compartir una socialidad con sus pares. Aunque un análisis más detenido de algunas partes de las entrevistas me permitió identificar varias excepciones. La primera es el conjunto de riesgos asociados al ejercicio de la sexualidad; otra, los riesgos del consumo de alcohol y una más es el riesgo académico de permanecer otro año más en el bachillerato.⁴²

⁴² El consumo de alcohol dentro del CCH se reveló como un tema altamente relevante y delicado en cuanto a los riesgos, motivo por el cual lo analizo con mayor amplitud.

LOS RIESGOS DE LA SEXUALIDAD: USO DE MÉTODOS ANTICONCEPTIVOS Y EMBARAZO

El ejercicio de la sexualidad conlleva diversos riesgos, como el embarazo y el contagio de enfermedades de transmisión sexual, los cuales son asumidos por ambos géneros. En diferentes entrevistas, las jóvenes expresaron que buscan información acerca de los métodos anticonceptivos y tratan de cuidarse. Mónica, de 17 años, comenta que:

Yo creo que lo de los métodos hay que saberlo bien, de hecho yo fui con mi pareja allá a CU (Ciudad Universitaria) a investigar sobre los métodos y todo, incluso nos dijeron que pues era recomendable usar no sólo uno sino dos de preferencia y este...cuidar más el con quién y cómo lo haces...

Al igual que sucedió con la información que se proporciona en las ferias de sexualidad y salud reproductiva, las chicas asumen directamente que ellas tienen que saber sobre los métodos anticonceptivos y su uso. En tanto que los chicos con una pareja asumen también la responsabilidad de cuidarse y evitar un embarazo. Saúl, de 18 años, afirma que él toma la iniciativa de cuidarse, pues su novia tiene 15 años. Aunque señala que prefiere utilizar condón y hacerlo en días no fértiles, él prefiere que su novia no use pastillas anticonceptivas pues:

No sé, en primera, porque sería, o sea, porque yo siento que su organismo es demasiado débil todavía como que... para que ya tome pastillas; para mí, yo he escuchado que las pastillas son hormonas, ¿no?

algo así; y dicen que son malas, o bueno, no malas sino que muchas veces tiene problemas con el ciclo menstrual, o algo así, entonces por lo mismo que está muy chavita no me gustaría que tuviera ese tipo de anomalías en su cuerpo...

Él asume que tiene la responsabilidad de cuidar que su pareja no se embarace y usan doble método anticonceptivo. También tiene una idea general acerca de cómo trabajan las píldoras anticonceptivas, prefiere evitarle a su pareja las molestias secundarias de las mismas y problemas en su fertilidad.

El embarazo y cuidado de un hijo altera el curso de vida de las mujeres, tienen que asumir mayores responsabilidades, llegan a postergar sus estudios o el desarrollo de una carrera (Beck, Beck-Gernsheim, 2003). La responsabilidad mayor de tener un encuentro sexual recae en la mujer. Las mujeres son las que asumen el riesgo del embarazo y, en ese sentido, el cuidarse con una protección (condón) y librarse del miedo a las consecuencias. No obstante, también hay un acuerdo dentro de la pareja y los chicos participan de la responsabilidad al utilizar condones.

Eriseo, de 18 años, incorpora una consideración acerca del embarazo:

Pues también depende en qué circunstancias se dé el embarazo, por ejemplo, sí un chavo no... no quiere a la chava y nada más lo hizo por... el momento y no hay ese... ese sentimiento de cariño o amor, pues aunque él responda, pues nada más va hacerlo económicamente... para cuidar al bebé y lo del embarazo, pero sí el chavo embaraza a la... la chava porque en verdad la quiere, pues va a responder hacia ella en todo lo económico, en el cariño...

Él enuncia una situación condicional acerca del vínculo existente en la pareja que replantea desde su perspectiva la responsabilidad asumida por el varón: depende si es ocasional o amoroso. El vínculo afectivo conlleva una decisión previa acerca de la elección de pareja y, en cierta forma, un proyecto para resolver juntos el embarazo y todo lo que acarrea. Saúl coincide acerca de la responsabilidad asumida ante un embarazo y va más allá en las responsabilidades a asumir: "...pues me friego y a trabajar y a mantener al niño; si ella decide quedarse conmigo y casarse, pues adelante y si no, pues ni modo..." Los chicos asumen que su responsabilidad es conseguir un trabajo y proveer lo necesario a su familia y, tal vez, abandonar la escuela e incorporar el sentido de ser padre a su identidad.

En las diferentes entrevistas, coincidieron los y las jóvenes acerca de que el método anticonceptivo preferido es el condón, pues resulta "muy económico" y "fácil de cargar". El uso de otros métodos es menos frecuente, pues son más caros y requieren consulta y supervisión médica, como las píldoras, los óvulos necesitan "cuidados en su manejo" (temperatura) y otros métodos requieren una preparación previa (diafragmas y cremas espermaticidas). Las ventajas del condón también tienen que ver con una cierta irregularidad en la actividad sexual. Aunque se reconoce que existen momentos propicios para tener "sexo seguro", como una fiesta de fin de semana, cuando no se trae un condón basta con preguntar a los amigos y ellos pueden regalar uno, llegado el momento.

No obstante este uso amplio de los condones, todavía subsisten casos de un doble criterio moral acerca de quién

está autorizado para traerlo disponible. Sandra González, una pasante que realizó su servicio social en el Departamento de psicopedagogía, comenta que en una ocasión una estudiante le platicó que:

Ella estaba con un chavo a punto de hacerlo y ella lo saca [el condón] de su bolsillo. Entonces el chavo le dijo que “por qué lo traía, que si era puta”. La estudiante se sacó mucho de onda y desde entonces no carga condones, –continúa Sandra–, tú discutes esto con los chavos y le pides su opinión a otro estudiante y él comenta algo similar, que si lo traía “con cuántos lo ha hecho antes que contigo.”

La anticipación y el cuidado de las chicas son mal vistos por sus compañeros. Ellos utilizan un doble criterio moral para juzgar el comportamiento sexual: cuando los hombres llevan consigo es cuidarse, si lo traen las mujeres, se trata de una chica fácil. Esta situación responde a una creencia machista sobre la iniciativa del hombre en el comportamiento sexual y coloca a la mujer en una cierta dependencia.

El uso aceptado del condón entre los jóvenes de este bachillerato contrasta con las situaciones vividas por los y las jóvenes en países como Suecia. En una investigación cualitativa acerca de las actitudes y uso de métodos anticonceptivos de chicas suecas de 15-17 años, Thorsen, Aneblon, Gomzell-Danielsson (2006) analizaron una renuencia de los chicos para utilizar el condón en el sexo casual y una baja capacidad de las chicas para acordar su uso. Las chicas tienen poca capacidad para plantear la opción de que si no hay protección no hay contacto sexual, debido a la situación en que se da el encuentro y al consumo de alcohol. Ellos atri-

buyen este cambio de actitud de los chicos a una presencia mayor de la sexualidad en la sociedad sueca y a deficiencias en la educación sexual. Consideran, también, proporcionar a las chicas elementos para acordar el uso del condón y enfocar la educación sexual más en los sentimientos y menos en el funcionamiento de las hormonas.

La información acerca de los métodos anticonceptivos circula entre los estudiantes, entre ellos se recomiendan marcas y cómo usarlos. Aunque conviene mencionar que, en el caso del género femenino, ellas piden ayuda a sus hermanas mayores o a amigas con alguna experiencia. El cuidarse cuando tienen un encuentro sexual es un consejo que, incluso, les dan sus parientes mayores. Viridiana, quien ya no vive con sus padres, comenta que tiene pláticas con un tío, quien le dice:

“El momento te va a llegar, yo no digo que no, yo pasé por esa edad”, o sea, lo toman muy bien. Él es de la idea de que si vas a tener relaciones [usa] condón, cuídate, fíjate con quién andas o sea no me dice ¡No lo hagas! no, porque sabe que estoy creciendo, que ya no soy una niña, entonces por encima de todo el cuídate.

En tanto su amiga Lesly dice: –Igual mi mamá, como mi papá falleció, entonces como que se abrió más la comunicación, le cuento todo, todo hasta le he contado que hecho y todo; [ella] antepone siempre el cuídate,... me dice –cuídate, abre bien los ojos, ten cuidado, no la vayas a regar, no te quiero con un bebé... sí recibo su apoyo y mucha plática.

Ellas coinciden en un acercamiento con un integrante de su familia y mantienen una buena comunicación. La posibilidad de hablar sobre la sexualidad y, en cierto modo, la aceptación de sus familiares acerca del ejercicio de la misma

facilita que ellas hagan uso de los métodos anticonceptivos. Existe, al parecer, una liberalidad mayor de estas familias acerca de la sexualidad de las estudiantes. Este reconocimiento de sus familiares acerca de que les corresponde a ellas decidir el ejercicio de la sexualidad es una actitud favorable para su generación. Aunque, desde luego, también les aconsejan que se “cuiden” para evitar un embarazo. Viridiana y Lesly se han apropiado de estos consejos y los retoman como voces interiorizadas en el ejercicio de su sexualidad.

En el CCH Sur existe un manejo amplio de información acerca de la sexualidad y un entorno tolerante para su ejercicio. No obstante, la socialidad generada entre los jóvenes también da oportunidad para que la sexualidad se viva de acuerdo con el momento. En varias entrevistas, las jóvenes relataron algunas experiencias de un descuido acerca del uso del condón. Mónica afirma que estando al inicio de un encuentro pensó:

... es que como dicen todos, es que en la calentura no piensas [en protegerte], y si es cierto, se te olvida pero hay inyecciones, hay pastillas, hay de todo para que no se te olvide...; piensas eso de que a mí nunca me va a pasar [un embarazo], pero que tal a la hora del susto ya no sabes ni que hacer, pegas el grito en el cielo y sientes que hasta la virgen te habla, ...

Mónica enuncia una situación que sucede; a veces, por la situación vivida se olvida usar un condón. Aunque se tenga toda la información, e incluso sea posible conseguir un condón con una compañera, en el momento del apasionamiento extremo hay una omisión que puede conducir a un susto. Ella continúa su relato:

... pero aún con eso hay personas que cometen y cometen (*sic*) el mismo error, porque muchas de mis amigas también llegan [a platicar su olvido] una vez y a la semana siguiente otra vez y otra vez; y siempre se les olvida y yo así de ¡no manchen, cuídate!

Estos olvidos recurrentes, en mi opinión, son como retos al destino al tener la creencia de que un embarazo es un riesgo lejano. Estos olvidos tienen que ver con el tipo de relación sostenida en ese momento y, en una forma bastante arriesgada, pueden ser una manera de mostrar una cercanía más íntima, piel contra piel. En todo caso, el relato de Mónica manifiesta la toma de un riesgo innecesario y recurrente como para que sea un simple olvido; es una falta de responsabilidad y auto cuidado. Aunque también puede ser interpretado como una forma de modificar su identidad de una manera radical al convertirse en madres solteras⁴³ o enganchar a un chico en una relación.

En alguna forma, ellos también saben que la cuestión del embarazo depende de la chica con quien andan:

Gabriel: –Y hay chavas que no, pus yo lo que quiero es eso para salirme de mi casa, yo conozco varias que dicen “Yo quisiera tener uno [un hijo] para salirme de mi casa, para tener algo”... se equivocan muchas veces, porque el chavo muchas veces no les responde,...

⁴³ Ehrenfeld (2004) considera que el malogro de las metas educativas en adolescentes de sectores populares debido al embarazo se tiene que matizar, pues éstas ya presentaban un bajo desempeño antes del embarazo. Afirma que las familias terminan por aceptarlas, junto con su hijo(a), y ayudarlas pues ya son madres y “señoras”. La maternidad dota a las jóvenes de un mayor “valor social” y puede ser una estrategia para modificar su identidad dentro de la familia y la comunidad (Ehrenfeld, 2002).

Gabriel plantea la posibilidad de que ocurra un embarazo intencional de la chica, de tal manera que ella pueda salirse justificadamente de la casa paterna.

La posibilidad de tener un embarazo es una experiencia que conmociona a las chicas. De inmediato, la noticia mueve al círculo de amigas y ofrecen su apoyo.

Leticia, de 17 años, relata que:

Sí, sí, sí me llevé un susto enorme porque la última vez no nos cuidamos, entonces pues... sí quedó la preocupación, porque obviamente no usamos ningún método; yo soy bastante irregular, pero bastante, entonces sí duré... se me retrasó dos meses, mis amigas tuvieron que ir a comprar una prueba de embarazo, o sea armamos todo un megashow y a pesar de que en la prueba salía negativo, pues no me bajaba, no, no, no se armó todo un [rollo]...

Leticia recuerda este suceso de manera emotiva y reconoce la ayuda de sus amigas. Ella continúa:

Mi novio que, para ese entonces ya no éramos nada porque habíamos cortado, como otras tantas veces, sí estaba preocupado, se portó muy lindo, me decía que si yo quería iba a hablar con mi mamá. Él me decía que me apoyaba, que se hacía responsable, no para que viviéramos juntos, pero sí del bebé. Algunas de mis amigas me decían que ellas conocían lugares donde podría abortar en dado caso.

Ella alude a su novio hasta un segundo momento de su relato. El comentario refiere a una relación inconsistente, no obstante lo cual, él acepta parte de la responsabilidad al proponer hablar con la madre de ella y apoyarla con el bebé, pero

no hasta el punto de vivir con ella. Las amigas, por su lado, muestran su apoyo y solidaridad ofreciendo información acerca de lugares donde abortar. Las mujeres experimentan el posible embarazo como una comunidad emocional, es decir, como un grupo en que se comparten emociones, experiencias y apoyos solidarios. Maffesoli (2004) afirma que las comunidades emocionales son parte de la socialidad y consisten en sentir juntos y apoyarse mutuamente.

El significado del embarazo aparece, inicialmente, en ambos géneros en torno a cuidarse para evitarlo, pues hay suficiente información acerca de los métodos anticonceptivos y una disponibilidad de los mismos. Coinciden ambos géneros en la necesidad de cuidarse. En tanto las chicas, al ser las directamente afectadas, asumen una actitud responsable y, de una u otra forma, acuerdan el uso del condón u otro método, con su pareja o conseguirlos llegado el caso. Mientras que los chicos también aceptan cuidarse para no embarazar a su pareja. En el caso de ocurrir el embarazo, los chicos afirman que ellos asumirían una parte de la responsabilidad consistente en apoyarla y responder ante la familia de ella; en dos o tres maneras diferentes: pagar la clínica, asumir gastos del niño o vivir en pareja. Existe, por último, otro significado del embarazo como un riesgo aceptado, aunque no se sepa que tanto compartido, que puede darse debido al apasionamiento del momento vivido con la pareja. Aunque también hay la excepción de las chicas que no se cuidan y se arriesgan en encuentros sexuales repetidos, quizás ellas quieran tener un hijo.

En la literatura sobre sexualidad y adolescencia existe una tradición de investigación enfocada en las conductas de

riesgo y los factores que las alientan. Estas investigaciones toman como base a teorías conductuales o psicológicas que definen perfiles o comportamientos problema de los individuos. Así por ejemplo, Siebenbruner, Zimmer-Gembeck y Egeland (2007) se sirvieron de distintas teorías (biosociales, problemas de comportamiento y control social) para identificar comportamientos problemáticos y diseñar instrumentos para evaluar estas conductas. Enseguida, aplican los instrumentos a diversos grupos sociales e identifican los factores de riesgo asociados a los perfiles de comportamiento sexual: abstinencia, bajo riesgo y alto riesgo. Los resultados permiten identificar factores de riesgo para involucrarse en conductas sexuales tales como: desventajas culturales, nivel educativo de la madre, familias desintegradas, maduración temprana, involucramiento en relaciones románticas, número de parejas sexuales, uso de drogas y delincuencia. Una evolución posterior de estas investigaciones fue identificar los factores de protección y utilizar esta información para diseñar programas de salud y educativos. En mi opinión, estas investigaciones permiten identificar factores de riesgos o protección, en general, y aportan información valiosa sobre la presencia de problemas sociales. No obstante su utilidad, pienso que desalojan el significado que otorgan los individuos a su acción y los contextos en que viven. Difícilmente permiten apreciar la capacidad de actuación de los individuos y la manera en que los contextos culturales ayudan al éxito de los programas diseñados para ciertas comunidades.

EL CONSUMO DE ALCOHOL Y SUS SIGNIFICADOS EN LA VIDA ESTUDIANTIL

Considero conveniente analizar primero los significados que tiene el consumo de alcohol para los y las jóvenes y tener un contexto para comprender mejor los riesgos que enfrentan. Los jóvenes viven una socialidad que presenta en el consumo de alcohol una expresión intensa y riesgosa. El consumo de alcohol parece funcionar como un facilitador de las interacciones y, en buena medida, los y las chicas muestran una actitud tolerante ante su consumo en la escuela. En el consumo de alcohol se realizan diversas actividades dirigidas a disfrutar del momento en forma grupal, pero también de una reflexividad y la forja de vínculos amistosos de cuidado y atención al otro.

El tamaño enorme del CCH Sur hace difícil observar directamente la frecuencia en el consumo de alcohol entre los jóvenes. No obstante, es posible observar que algunos realizan un consumo de alcohol dentro de la escuela de manera ocasional, dispersa en ciertos lugares y más o menos disimulada. Observé que era más o menos frecuente encontrarlos consumiendo cerveza en algunos lugares, como las canchas deportivas o áreas cercanas al estacionamiento de maestros, e incluso me di cuenta de que algunos toman vodka o mezcal en la misma explanada de manera ocasional o regular en ciertos momentos (como los *droguers*).

El consumo del alcohol como experiencia social es considerado como algo usual por muchos jóvenes. En la explanada, escuché comentarios dirigidos a los chicos tales como: “ya ni la haces, no es mediodía y ya estás chupando”, “invi-

ta al menos, para andar igual”, “que cara traes (de crudo)” y cosas por el estilo. También observé directamente en la explanada, alrededor de las 11-13 horas, varias veces el consumo disimulado de alcohol. Así, por ejemplo, sentado en una jardinera percibí un ligero olor a alcohol y luego escuché como una chica, recién llegada, al saludar de beso a uno de los chicos, le dijo que olía a vodka mientras hacía gestos de echarse aire en la nariz. Ellos toman vodka mezclado con jugo de uva, en un envase de tetra pack, están platicando y dándole sorbos al jugo preparado. La manera de tomar el jugo, manipulando con ambas manos el envase, dándole pequeños sorbos y luego pasarlo entre todos, delata que se trata de alcohol. Estos comentarios y eventos dan cuenta de una permisividad entre los jóvenes ante el consumo de alcohol. Los otros jóvenes que se encuentran cerca no hacen gestos o señalamientos que muestren un rechazo ante la conducta de sus compañeros.

Ávalos (2007) en una investigación etnográfica utilizando la observación participante, en un grupo de 4º semestre en este mismo plantel, también escuchó pláticas acerca del consumo del alcohol y observó su consumo dentro del aula. Afirma que es una actividad que les agrada y comparten los jóvenes, como un elemento más que los hace sentirse cercanos y cómplices, una forma de refrendar su confianza entre ellos.

También en las entrevistas aparece una cierta tolerancia ante el consumo del alcohol. Ana María, una estudiante de 3er semestre, afirma que: “yo no tomo pero sí respeto mucho las decisiones de las personas que sí lo hacen porque cada quien tiene su forma de pensar.” La tolerancia tiene

un significado de respeto a la libertad del otro para actuar o pensar de manera diferente. Aunque también la misma chica considera que:

Como que en exceso si es malo, pero pues cada quién tiene su forma de ver las cosas y mientras no afecte a terceros y esa misma persona no este afectándose demasiado...

En varias entrevistas, los y las jóvenes me comentaron que el consumo de alcohol aumenta los fines de semana, sobre todo el viernes, desde el medio día y hasta la noche, y en el turno vespertino es más común ver a algunos chicos tomando en los corredores menos transitados.

En las entrevistas grupales aparece, de inicio, una diferencia acerca del significado del alcohol entre los dos géneros en cuanto a su experiencia de tomar. Los chicos comentan que han consumido alcohol en distintas ocasiones, sea en reuniones y fiestas familiares así como en la escuela, y que les resulta agradable. Ellos se organizan cuando andan tomando para que no se pongan demasiado borrachos y cuidarse entre sí (“no dejar morir solo a un compañero”), hasta el punto de llevarlos a su casa o alojarlos en la propia. Los chicos parecen haber desarrollado ciertas prácticas del consumo de alcohol relacionadas con la socialidad y la amistad masculina, con los vínculos de confianza que acarrea, y también afirman que saben tomar. El significado central del consumo del alcohol entre los chicos entrevistados está en el disfrute del mismo y participar en una socialidad amplia, que puede incluir el relajamiento, el desinhibirse para ligar con las chicas y reforzar los lazos amistosos.

La mayoría de las chicas entrevistadas señalan que comenzaron a tomar alcohol de manera más frecuente cuando ingresaron en este plantel. Ellas comentan que lo han probado como parte del ambiente de la escuela y por la situación del grupo ("si tú no tomas como que te sientes mal en cierta forma"). Algunas de las chicas que lo han probado por primera vez afirman que no les ha gustado porque "sabe bien feo, si supiera más o menos pues dices bueno igual y sí". Además, destacan que cuando toman en grupo algunos de sus compañeros se ponen borrachos y que "lo que no me gusta son los borrachos". Las chicas entrevistadas, al parecer, tienen poca experiencia en el consumo del alcohol pero, a lo largo de sus estudios, a algunas de ellas les llega a gustar por su sabor, por desinhibir la interacción en las reuniones y la sensación de andar un poco tomada ("mareadona") cuando se toman una o dos copas. El significado central del consumo del alcohol para las mujeres se relaciona con la participación en reuniones y fiestas (como aceptación social) y su consumo más o menos controlado, evitando emborracharse.

El aprender a tomar es un significado que aparece entre las chicas. Una joven, 4º semestre, relata que la primera vez que se "puso borracha" fue en casa de su novio, que ella "perdió el control", "estaba mariada (*sic*) y veía todo borroso", vomitó y le dio una "cruda horrible". Pero después, comenzó a gustarle y ha probado de todo. El aprender a tomar incorpora el significado de experimentar los efectos del alcohol sobre el cuerpo, los inmediatos y los del día siguiente, y el manejarlos como resultado del aprendizaje.

La encargada del Departamento de psicopedagogía comenta que: "...ahorita ha proliferado mucho con las muchachas, hemos visto que las mujeres también están tomando y...nos ha tocado atender a chicas de primer ingreso que las han traído como angelitos (cargándolas literalmente) porque estaban perdidas... hasta que se les bajó platicamos con ellas y le hablamos a sus padres.

El emborracharse hasta perderse denota una falta de experiencia en el consumo de alcohol. Es interesante como estas chicas de recién ingreso entran de lleno a participar en algunos comportamientos que, quizá, no realizaban antes como el alcoholizarse. La encargada realiza una comparación con otras generaciones. Una parte importante de consumir alcohol es aprender a tomarlo, de tal manera que uno experimenta su efecto sobre el cuerpo. En la medida en que uno aprende a reconocer cuando se le han subido las copas, puede disminuir el consumo, cortarlo o sucumbir.

Los chicos, por su parte, comentan que ellos saben tomar sea por experiencias con sus amigos, cerca de su casa, o en la propia escuela. Manuel, de 5° semestre, relata que desde niño se juntaba con amigos mayores y los acompañaba a sus fiestas e incluso a conciertos de música rock. Él afirma que:

... cuando tenía nueve años le dí unos tragos a una cuba y mis amigos me detuvieron, uno me decía "espérate, todavía estás muy chavo" y no me dejó tomar... a los doce ya me ofrecían pero me cuidaban... para que no me pusiera pedo.

Él continúa comentando que todavía los ve, que algunos tuvieron su época de "borrachotes y los divorciaron", añade

que: “andando con ellos aprendí a tomar, a saber cuando andaba persa, a no mezclar bebidas diferentes...”.

Alejandro, de 6° semestre, comenta que: “... como a los diecisiete, dieciocho, nos llegó la oportunidad de tomar, lo experimentamos pero como que sentimos diferente y, curiosos como somos..., a todos nos tocó experimentar, las chavas también tomaron con nosotros, y era padre disfrutar del alcohol y darnos cuenta de que... y darnos cuenta pues que había un control, ya tuvimos suficiente vida y suficiente cultura para no dejarnos llevar por el alcohol; y vamos a tomar, pero dentro de un mes, sabes otro día, mientras vamos a vivir entonces ya, ya...”

El consumo de alcohol implica un aprendizaje sobre sus efectos y un control en su consumo. El aprender a consumirlo con medida (midiendo sus efectos inmediatos) y de manera ocasional, da cuenta de un control sobre el mismo. Consumir alcohol ahora se subordina a pasar un buen rato y disfrutarlo como parte de una reunión entre amigos. El aprender a tomar puede ser visto como un aprendizaje social en tanto que los amigos señalan y comentan cómo lo ven a uno (“ya se te subió”), uno aprende a sentir los efectos del alcohol. El manejo del consumo de alcohol conforma una capacidad de darse cuenta de sus efectos y controlarlos.

Los chicos también manejan el consumo del alcohol como algo que desinhibe su comportamiento. En una entrevista con un grupo de recursadores, ellos comentan que, a veces, en el turno vespertino los alumnos toman cerveza de una manera discreta en clases. Comentan que:

Enrique: -Luego en las clases de filosofía, también ahí se ponen a tomar. Javier: -No pues, les salen más fácil las ideas a uno ¿no? [risas].

Enrique: –Y se alucina más uno [risa]. Manuel: –Pues más que nada es eso, porque uno se da valor tomando y empieza a participar, ¿verdad?

Los chicos enuncian un efecto desinhibidor del alcohol cuando discuten ciertos temas, lo consumen para animarse a discutir y soltar ideas sobre algún tema.

El consumo de alcohol significa también transgresión y un recuerdo memorable. A lo largo de mis observaciones, escuché varias pláticas entre los y las jóvenes de borracheras en fiestas y diversas anécdotas sobre sus comportamientos. En la explanada, escuché a un grupo de cuatro chicas y dos varones, con apariencia de cursar el último año, que platicaban acerca de una borrachera memorable en la casa de Aldo. Las chicas llevaban la plática y ellos solamente asistieron un par de ocasiones. Aquí sólo presento una versión resumida pero espero que las expresiones recuperadas muestren el espíritu festivo de la misma. Ellas llegan riéndose de forma ruidosa y comentan que antes de la fiesta tomaron cerveza y unas vomitaron al poco rato; hacia el final de la plática, una dice que esto se debió a que fumaron marihuana, con lo que “se pusieron pachecas”. Una chica relata que estuvieron platicando y bailando en la fiesta cuando llegó el hermano de Aldo. Entonces: “... una que le cae [al hermano] ya media peda” y “él no se la podía quitar de encima”. Al rato, ella lo desconoció y les preguntaba “¿qué onda con este güey?” El grupo se carcajea escandalosamente, menos la protagonista del episodio.

Luego interviene otra chica y les cuenta que se “pusieron graves, se veían bien macuarras cuando estaban vomitando”. Ella afirma que vomitó varias veces. En tanto, otra

compañera le decía a la mamá de Aldo: “No señora, discúlpennos. Nosotras no somos así”. Luego otra la refuerza: “Ayy, señora, sí que pena [nos da]”. Las chicas se “botan” de risa y van añadiendo anécdotas o remedando el tono de pena utilizado por su compañera. Una comenta, dirigiéndose a uno de los chicos, que: “Tú también te pusiste pedo. Luego te le encimabas al señor, lo abrazabas. El señor ya no sabía como deshacerse de ti” [risas]. Interviene otra y dice:

Recuerdo que les pregunté acerca de Diana. Uno de los chavos me dijo que su güey se la había llevado a su casa. Ya deben de estar cogiendo. Que agarro y la busco fuera, al lado de un coche, y ahí estaba la Diana con un chavo cogiendo, en la calle. Remata otra chica: –No, si las dos son bien necias, hacen lo que quieren.

Comentan otros episodios y cómo la mamá de Aldo las invitó a dormir, al despertar les dio algo para la cruda y desayunaron unos tamales. Una comenta que la mamá de Aldo estaba “bien paniqueada” y ella disculpaba a sus compañeras: “Que pena señora. Todo se salió de control”. Otra compañera la remeda, burlándose de su tono de voz. Platican otros incidentes y, al final, una concluye: “Pero sí nos divertimos, ese día” [risas de todos].

El relato anterior muy bien pudiera haber sido hecho por un grupo de chicos recordando una borrachera memorable. Sin embargo, lo hacen unas chicas y utilizan el mismo lenguaje de ellos y se comportan en una forma similar. Al parecer, ellas se pusieron de acuerdo para tomar cerveza y fumar marihuana y, ya en la fiesta, continuaron bebiendo cerveza. El hecho de que varias vomitaran puede estar

relacionado con una falta de tolerancia al efecto combinado de ambas sustancias. El episodio de la estudiante que se apasiona y se le pega al chico tras pasa un límite social. El significado de transgresión aparece en la forma en que retoman los episodios con risas o burlas de ellas mismas, como si unas quisieran hacer sentir apenadas a otras por su comportamiento, y las dificultades que su comportamiento genera en los adultos (“estar paniqueada”, “todo se salió de control”). Ellas realizan su relato colectivamente y se nota que disfrutaban el recuerdo de los diversos episodios con sus risas, sin mostrar mayor pena por su comportamiento. Incluso, llegan a burlarse de las sucesivas disculpas ofrecidas a la mamá de Aldo como si fueran hechas de manera hipócrita. El humor y tono de su relato hacen que, probablemente, sea un recuerdo memorable y llegue a ser parte de su identificación como amigas.

Me parece evidente el espíritu festivo y transgresor de los límites en su recuerdo compartido. Las chicas también se ponen borrachas y subvierten un orden social. La manera en que realizan en forma colectiva su recuerdo tiene más que ver con una carnavalización del orden social, al adoptar temporalmente, comportamientos masculinos y elaborar un recuerdo de celebración. Bajtin (1989a) utiliza el concepto de carnavalización para referirse a la subversión temporal del orden social y a una inversión de jerarquías, lo cual tiene mucho en común con la experimentación social y la generación de nuevas prácticas. Las chicas transgreden límites sociales con su comportamiento. El consumo excesivo de alcohol y la intensa socialidad dan lugar a nuevas identificaciones que son probadas por las chicas, como espacios del intercambio social y de riesgo.

Es conveniente hacer una recapitulación de los significados descritos acerca del consumo de alcohol. Los y las chicas entrevistadas manejan su consumo como algo no permitido pero ocultable dentro de la escuela y parte de su socialidad: el tomar unos tragos suelta la convivencia y el disfrute de estar juntos e, incluso el compartir una transgresión ligera del orden escolar. Aunque existen algunas chicas que lo aceptan sólo de manera tolerante o tomando su distancia de los borrachos.

Aunque ambos géneros consideran que el consumo de alcohol es algo que se aprende, los chicos cuentan con un poco más de experiencia y una cierta capacidad en el manejo de la bebida en grupo, cuidándose y fortaleciendo la amistad. En tanto que las chicas aprenden a tomar como parte de su convivencia en el plantel y también les llega a gustar su consumo, pudiendo tener excesos, aunque cuidándose entre ellas. Pienso que en ambos casos existe el desarrollo de un aprendizaje social acerca de saber tomar, formar una capacidad para manejar los efectos del alcohol en el propio cuerpo y el sí mismo, lidiar con los efectos inmediatos y la resaca del día siguiente.

Los excesos en el consumo del alcohol pueden llevar a transgredir límites sociales y soltar comportamientos como ponerse necios, andar de caliente, vomitarse y perder el control del cuerpo en una borrachera. Conviene destacar que estos excesos están relacionados con una socialidad intensa, en ciertos momentos, pero que es llevada dentro de los grupos de amigos(as) y existe un cuidado entre ellos mismos. Las borracheras memorables fortalecen las identificaciones entre los amigos y tienen un par de efectos interesantes: por

un lado, establecen una memoria emocional de unos momentos y circunstancias ligadas a la vida estudiantil (“que desmadre éramos”) y, por el otro, las pláticas y bromas posteriores dan lugar a una reflexividad del grupo sobre el orden y el relajo, los efectos del alcohol y el comportarse como un “valedor”, sobre el sí mismo y la identidad de los integrantes del grupo.

Pienso que el consumo de alcohol adquiere distintos significados y pasa por distintos lugares sociales, que van desde un consumo mínimo y ocasional, a otro de consumo espaciado y desinhibidor hasta llegar a un consumo frecuente y en cantidades altas. La experiencia del consumo del alcohol se presenta como algo agradable que facilita la socialidad pero luego se convierte en algo necesario para pasarla bien, generando situaciones de falta de control y conductas de transgresión. Los y las chicas aprenden a tomar experimentando los efectos del alcohol en su cuerpo y explorando su control en su consumo.

Los chicos participan en una cultura del consumo del alcohol en una forma más temprana, en tanto las chicas se exponen a incurrir en un consumo excesivo al no disponer de ese conocimiento.⁴⁴ El consumo del alcohol aparece como un camino amplio con varios lugares para estacionarse y que luego se vuelve sinuoso con retornos, marcados socialmente, y que puede convertirse en una pendiente peligrosa con el alcoholismo. En la medida en que uno lo recorre, se llega

⁴⁴ Es necesario tener presente que, en mucho, el alcoholismo se genera por una tolerancia del organismo a dosis cada vez mayores de alcohol para tener un efecto semejante. Sin embargo, pienso que también existe una cultura del consumo de alcohol que regula su consumo de acuerdo con ciertas prácticas y significados compartidos entre los actores sociales.

a aprender sobre el camino y, sobre todo, acerca del cuerpo y el sí mismo que experimenta sus efectos sobre el propio cuerpo y los sociales.

LOS RIESGOS VINCULADOS AL CONSUMO DE ALCOHOL

La mayoría de los y las jóvenes entrevistadas afirmaron haber sido testigos o participantes del consumo de alcohol en la escuela, así como de tener claras las sanciones aplicables a los que lo consumen. En un par de ocasiones, una de las encargadas del Departamento de psicopedagogía manifestó su “preocupación” por el consumo de alcohol entre los estudiantes. Así mismo, me comentó que existen una serie de sanciones institucionales para inhibir este comportamiento. Ella me dijo que cuando se sorprende a jóvenes tomando:

... son canalizados al [departamento] Jurídico, depende ahora sí que de lo que sucedió, ya sea que les levanten un acta porque ya fueron amonestados o, si es la primera vez, generalmente me los mandan a mí para revisar el caso; y pues si se ve que es una situación que necesita tratamiento se canalizan a las instituciones que consideramos pertinentes. En el caso de reincidencia, los estudiantes pueden llegar a ser expulsados de la universidad.

El riesgo vinculado con el consumo de alcohol se juega en ser consignado al Departamento jurídico y en caso extremo, ser expulsado, es decir, la consecuencia está vinculada a la sanción institucional más que a riesgos derivados del consumo de alcohol, como un accidente o generar una adicción.

En mis observaciones, escuché que el consumo de alcohol en exceso se da fuera de las instalaciones del CCH. El anuncio de un reventón generaba entusiasmo y expectación entre ambos géneros. Los “toquines” (tocadas de rock) y “reventones” organizados en domicilios cercanos a la escuela eran el escenario para realizar diversos excesos, con alcohol, drogas y sexo. Aunque no me fue posible asistir a ninguno de ellos, sí escuché sus resonancias en varias pláticas de comienzo de semana entre los estudiantes, como la resumida en la sección anterior del grupo de chicas.

En la explanada, escuché una plática entre tres chicas como de 18 años. La primera pregunta acerca de si van a ir a su casa al rato, la segunda dice que va a estar bien la fiesta. Otra le pregunta que cuántos van a ir, dice que muchos. Luego dice una: “Cuida quien sirve la bebida, luego los chavos las ponen bien pedas (al servir cargadas las bebidas), mejor tú sirves las bebidas”. En esta plática, las chicas muestran su conocimiento de los riesgos derivados del consumo excesivo del alcohol y la necesidad de cuidarse entre ellas. A veces algún chico busca emborracharlas sirviendo los tragos cargados, ellas anticipan un riesgo de tomar alcohol en exceso y se ponen de acuerdo para evitarlo.

Las chicas están alertas acerca de uno de los riesgos asociados al consumo de alcohol como es el efecto desinhibidor en los chicos. El estar conviviendo y tomando en una reunión o fiesta, puede llevar a que un joven intente acercarse indebidamente a una chica. Andrea, estudiante de 3er semestre, comenta que una vez salieron a tomar sobre la avenida, en un camellón:

...estábamos conviviendo y pues realmente se armó una plática chida,... al principio sí estuvo muy padre todo relax, pura risa y todo, ¿no? Pero después ya cuando sí... la mayoría sí estaba medio borrachos, pues, ¿qué onda? ¡No! Pero más bien no me gustó el final, no me gusta ver una persona borracha; luego como que te tiran la onda [declarar su agrado por alguien] pues, ¿qué onda, no?...

Las chicas se ven expuestas al riesgo de lidiar con borrachos y hacer que comprendan que no son de su agrado, sin que se sientan despreciados. Es conveniente apuntar que en las entrevistas en las cuales se mencionaron estos incidentes no se comentó que el chico insistiera o la molestara después.

Al comentar con un grupo de recursadores acerca de las fiestas y el consumo de alcohol, ellos dicen que es común el consumo de “bebidas embriagantes” en las fiestas y uno “convive con los amigos tomando”. Pero al salir, pueden surgir riesgos:

Enrique: –...y muchas veces pues llevamos carro y ya con el alcohol, ya como que nos viene valiendo poco lo que pueda pasarle al carro o inclusive a los que traigamos en nuestra responsabilidad, ¿no?, luego vamos... venimos acá y... pues vete a ciento veinte, a cien... entonces uno le echa, ... a mí ya me ha tocado de que ha estado lloviendo y uno de mis amigos quería frenar y se siguió el carro... se siguió el carro, entonces sí, hemos estado... en riesgo...

El conducir después de haber tomado varias copas conlleva riesgos cercanos para los jóvenes.⁴⁵ El consumo de alcohol cuando uno conduce tiene un par de efectos: uno, disminuye la percepción de riesgos cercanos y, dos, retarda el tiempo de reacción al realizar maniobras inesperadas. El haber experimentado un riesgo puede producir en el momento un golpe emotivo, como una descarga de adrenalina, y luego ser objeto de comentarios y anécdotas. El desarrollo de una reflexión sobre el riesgo requiere, tal vez, atestiguar sus consecuencias directas, como enterarse de que alguien cercano sufrió un accidente. Los chicos parecen asumir que los riesgos posibles no los alcanzan a ellos, diluyen sus experiencias del riesgo en un recuerdo o anécdota; aunque también pueden retomar comentarios sobre los riesgos y volverse más reflexivos acerca de éstos.

Dobson, Brudalen y Tobiassen (2006) realizaron un estudio etnográfico sobre el consumo excesivo de alcohol en las actividades de jóvenes noruegos de bachillerato; especialmente la denominada “fiesta del cerdo”, la cual presenta actividades aparentemente no planeadas, aunque el análisis revela que tiene un conjunto de normas generadas internamente. Esta fiesta consiste en una escenificación realizada por jóvenes,

⁴⁵ En EUA la principal causa de muerte en niños y adolescentes son los accidentes de tráfico, una cuarta parte de ellos están relacionados con el consumo de alcohol (Quinlan, Brewer, Sleet y Dellinger, (2000). Una tercera parte de defunciones en niños son causadas por menores de 21 años, que conducían bajo los efectos del alcohol (Margolis, Foss y Tolbert, 2000). En México ha sido detectada la prevalencia de consumo riesgoso en los jóvenes, uno de cada cinco a seis hombres menores de 25 años lo tienen (Morales, Fernández, Tudón, Escobedo, Zárate y Madrazo, 2002). Becerra Acosta (2007) realizó un análisis de investigaciones acerca del consumo de alcohol entre los jóvenes y señala que los accidentes de tránsito asociados a su consumo son la primera causa de muerte entre los menores de edad y jóvenes (en el intervalo de 12 a 25 años).

sin la presencia de adultos, fuera de la ciudad, en un salón de fiestas, y en la cual los actores se denominan juerguistas. Ellos se dedican a beber antes de la escenificación, junto a sus compañeros. La escenificación comienza y los juerguistas comen hasta el hartazgo o llegar a vomitar, compiten para saber quién aguanta más comiendo, luego todos bailan y vuelven a beber alcohol, hasta que unos se recuestan y duermen. A medianoche se termina el alcohol y los sedientos beben agua, luego llegan los autobuses y regresan a sus casas.

Los investigadores analizaron estas actividades como una forma de coquetear con el riesgo y un fenómeno masivo entre los jóvenes. Consideran que el riesgo no es serio, puede ser una cruda o, en forma grave, una intoxicación alcohólica atendida con cierta facilidad. La iniciación en el consumo excesivo es un coqueteo con el riesgo, pues los jóvenes pierden el control y aprenden cómo hacerlo. Estas actividades no reguladas por una autoridad adulta son una forma de aprender a conocer el cuerpo y experimentar la falta de control de manera colectiva. La conclusión es que a través de tales actividades de riesgo los jóvenes experimentan sobre la formación de sí mismos y la ganancia de una cierta competencia; es una manera en la que exploran junto con más jóvenes otro significado de su existencia. Esta investigación coincide plenamente con varios de los significados del consumo de alcohol que analicé como una experiencia colectiva, realizada con amigos y en la que resulta importante el aprendizaje de "saber tomar" como una experiencia social y de cuidado entre los y las chicas.

Jorgensen, Curtis, Christensen y Gronbak realizaron un estudio etnográfico en una comunidad rural danesa, con jóvenes de 14 a 16 años, acerca del consumo de alcohol en fies-

tas privadas y reuniones sociales. Afirman que a los jóvenes les gusta el alcohol pues les hace pasar un buen rato con sus amigos. Los chicos refieren la percepción de los daños del alcohol a verse envueltos en peleas con otros o engañar a su novia. Las chicas expresan preocupación por la bebida y conflictos con los padres y, también, que lleguen personas no invitadas a una fiesta privada. Los daños físicos del consumo como intoxicarse y ser llevado a un hospital, el vomitar o una cruda seria son minimizados.

Los investigadores destacan que el beber es percibido como atractivo pues permite exploraciones de nuevos aspectos del sí mismo y la socialidad. Los y las chicas han generado estrategias para disminuir los daños del consumo de alcohol tales como: auto monitoreo (atender a los propios niveles de intoxicación, ajustar para evitar un consumo excesivo y ayuda de los pares para cortar el consumo); beber en compañía de compañeros bien conocidos y confiables, pues los amigos proporcionan seguridad; supervisión e intervención en la bebida con compañeros (echarle un ojo al otro, sobre todo entre las chicas); y usar la experiencia en la planeación de futuras ocasiones para beber (saber a quién invitar y a quién evitar porque causa problemas).

Existen, al parecer, elementos comunes acerca del manejo de los riesgos entre los jóvenes daneses y los jóvenes entrevistados en tanto se destacan los significados del consumo de alcohol como una experiencia de socialidad, el tomar como una capacidad de controlar los efectos y las estrategias de tomar con los amigos cercanos y cuidarse entre ellos mismos.

La revisión de los riesgos relacionados al consumo de alcohol tiene una conexión indirecta con el alcoholismo.⁴⁶ No obstante que algunos estudiantes comentaron acerca de un cierto alcoholismo, del padre o un compañero de la escuela, ellos no consideran que exista un riesgo de caer en el alcoholismo al tomar con cierta periodicidad o beber en exceso en una fiesta. Los jóvenes muestran que el alcoholismo entra de manera lejana en su reflexividad. Aunque, también es pertinente reconocer que son las chicas quienes identifican varios riesgos vinculados con el consumo excesivo de alcohol.

LOS RIESGOS ACADÉMICOS Y PROYECTOS PROFESIONALES

Los estudiantes también están expuestos al riesgo académico de no completar sus estudios en el periodo regular de tres años. Este riesgo lo escuché como una queja de algunos estudiantes que debían varias materias pues, según ellos, los maestros no les advierten claramente que hay un “tiempo establecido en el reglamento” para que ellos terminen sus estudios de manera regular. Estos estudiantes comienzan dejando de asistir a clases de manera ocasional (“pues está fácil, luego entrego mis tareas”) y cuando reprueban una materia, piensan que el semestre siguiente la pasarán sin mayor dificultad, pero después se les juntan varias materias y tienen que optar por recursarlas. El resultado es que descuidan sus estudios y

⁴⁶ Medina-Mora (2002) realizó una revisión histórica acerca del consumo de alcohol y otras drogas, así como de las políticas y programas de intervención ante las adicciones, los cuales pasaron de un enfoque de riesgo a otro de protección que demanda la participación de los sujetos y se realiza en su contexto socio cultural.

no acreditan el total de materias en tres años, pierden el “pase reglamentario” y si, además, tienen un promedio bajo pierden la oportunidad de elegir la carrera de su preferencia.

Ellos están en riesgo de convertirse en recursadores o en desertores potenciales en tanto que pierden contacto con los compañeros de su generación y puede dificultarse el que se vuelvan a enganchar con sus estudios. Los estudiantes entrevistados tienen una percepción reducida del riesgo de no completar en tiempo sus estudios o abandonar la escuela. Una vez que han acumulado varias materias no acreditadas, ellos experimentan el riesgo cercano y hacen algo para revertirlo, como recursarlas.

En un sentido semejante, Guerrero (2007) aplicó una encuesta a estudiantes del sistema CCH y encontró que alrededor de 90% afirma estar seguro de terminar sus estudios en el tiempo reglamentado; aun cuando se les presente un problema. Los estudiantes encuestados muestran una confianza excesiva en sus posibilidades, que contrasta con la eficiencia terminal que muestra el CCH.

En buena parte de las entrevistas, al preguntarles acerca de su futuro cercano, los estudiantes responden que se ven “estudiando en la licenciatura” de su elección. No obstante que varios comentaron “todavía deber algunas materias”, tienen la seguridad de continuar estudiando. Al preguntarles acerca de cómo van a pasar las materias que les faltan, ellos responden que tienen “muchas facilidades para pasarlas” en tanto pueden recursarlas en un semestre posterior, inscribirse a los cursos sabatinos, o bien, en los cursos intensivos intersemestrales o tratar de acreditarlas en un examen extraordinario. Estas oportunidades también requieren un trabajo

adicional. Al cursar el quinto o sexto semestre, deber materias lleva a relativizar estas oportunidades ya que los cursos son más complejos, pues se incorporan contenidos nuevos de tipo propedéutico, y el tiempo se agota rápidamente. Conviene tener presente que la eficiencia terminal en el CCH es equivalente a que uno de cada dos estudiantes no terminará sus estudios en el periodo de tiempo reglamentado.⁴⁷ Este dato atenta directamente contra la seguridad que muestran los estudiantes y hace que la veamos más bien como una creencia.

Al preguntarles en las entrevistas acerca de su futuro a cinco años, los entrevistados muestran expectativas definidas de haber “terminado mi carrera”, “estar trabajando”, o bien, de estudiar un posgrado. Los estudiantes de alto promedio se visualizan en licenciaturas y posgrados del área científica, tales como astronomía, matemáticas o biotecnología. En tanto que los estudiantes de promedio mediano se ven en licenciaturas como ciencias de la comunicación (periodismo, locución, fotógrafo), derecho, biología, sociología o pedagogía, como carreras a las que pueden aspirar.

En cuanto a sus proyectos profesionales, los estudiantes se visualizan trabajando, incluso algunos como dueños de una empresa. Enrique, 5º semestre, planea estudiar economía y se ve:

... bueno, diría sí exitoso tenía... endo [sic] mi empresa, laborando en el campo que quiero pero me considero que no, no tengo así planeado

⁴⁷ En el periodo de 1999 a 2002, el CCH tuvo una eficiencia terminal en promedio de 40.71%, lo cual significa que menos de la mitad de los estudiantes terminan sus estudios en los tres años; si se consideran cuatro años para terminar los estudios aumenta la eficiencia terminal a 55.36% en el mismo periodo (Dirección General de Planeación, UNAM, 2006).

mi futuro; de hecho el presente es muy difícil, siento que el futuro será más o menos [semejante]...

Enrique considera que el contexto laboral tanto el presente como en el futuro será difícil, pero tiene una visualización positiva de sus capacidades profesionales para enfrentarlo.

También Luis Manuel, 6° semestre, enfatiza las dificultades, aun teniendo una carrera terminada y piensa poner un negocio:

... tal vez hacer tu propio negocio o algo así para que sobresalgas, ¿no?, porque últimamente yo siento que terminando una carrera no tienes tu futuro asegurado...

Ellos tienen la percepción de que les ha tocado vivir tiempos difíciles, pero que pueden enfrentarlos teniendo un negocio propio. Aunque no lo mencionan directamente relacionado con la pregunta acerca del futuro, en algún momento de la entrevista ambos consideran que también les interesa “formar una familia”.

Un par de estudiantes plantean como posibilidad estudiar un doctorado en el extranjero. Manuel, 5° semestre, tiene la idea de: “... salirme un tiempo de aquí del país, eso es lo que veo, este, no sé, irme a estudiar un doctorado en alguna universidad europea preferentemente.” Esta posibilidad aparece como una esperanza que buscarán alcanzar, aunque no sepan cómo hacerlo ni hayan ponderado las dificultades que presenta.

Por su parte, las mujeres se visualizan a cinco o siete años trabajando. Grece, 3° semestre, se ve en un futuro: “... con

una profesión, trabajando en lo que me gusta, este... tal vez con familia, hijos, de viaje, mmm pues ya." GreceI considera estar en un trabajo y la posibilidad de tener familia e hijos. En tanto que Ana María, 6° semestre, afirma que se ve: "Pues ganando bien, no ganando tan mal... no me veo con familia ahorita,... a futuro, me veo tal vez con una relación pero no con familia." Ana María se ve a futuro con una relación pero no con una familia. En otras entrevistas, también aparece cómo las estudiantes están reconsiderando la formación de una familia (tener hijos y esposo) como la parte central de su futuro y, en su lugar, consideran el tener una carrera y una relación de pareja. Aunque, como vimos en el capítulo acerca de las relaciones de pareja, los sentimientos amorosos pueden conducir a replantearse esta idea.

Así mismo, ellas afirman la importancia de realizarse como personas. Lucía, 6° semestre, afirma que: "... como sea, me quiero realizar como ser humano... plantearse sus metas... y es porque tú quieres seguir creciendo, como persona." Las estudiantes destacan en sus respuestas, en una u otra forma, su realización como persona. Verónica, 5° semestre, también considera que: "lo importante es trabajar en lo que te gusta...aunque el salario como investigadora sea bajo." Ella no menciona siquiera el tener familia en su futuro.

También aparece un discurso ligado al activismo político y de respeto a la naturaleza, como el de Esmeralda, quien desea estudiar medicina alternativa y trabajar en Chiapas con los zapatistas, busca:

El vivir en contacto con la naturaleza, pero más que el contacto, el vivir, formar una parte de la naturaleza, entendiéndola este... no sé, no nada

más destruyendo, siempre he buscado ese equilibrio entre la naturaleza y nosotros, con una vida pacífica...con una alimentación sana...

Las resonancias del activismo, el ecologismo y la búsqueda de un balance con la naturaleza aparecen como bienes que dotan a la vida de una espiritualidad.

Ángel, de 6º semestre, tiene como proyecto estudiar un doctorado en Matemáticas y trabajar como investigador, de preferencia en la UNAM, y piensa que:

... la carrera que voy a elegir es pesada, hay muchos obstáculos, creo que debo de ser más autodidacta... dedicarme a la matemática pura... encontrar en el caos un orden... una idea, algo que no esté hecho aún, plantear algo novedoso, una idea genial.

El desarrollar una carrera como investigador tiene una parte de explorar lo no hecho, al formular una idea novedosa, y mostrar una originalidad por medio de una aportación a la ciencia.

Josué M., es un activista político y labora como ayudante en un periódico, piensa desempeñarse como periodista y tal vez poner un negocio de tatuajes y perforaciones, aunque siempre "ligado con proyectos sociales", afirma que cuando tenga unos cuarenta años: "...y haya disfrutado la vida, ya que haya hecho mis proyectos, me haya realizado más o menos como persona, lanzarme a la guerrilla ¡Sí!" Él tiene varios proyectos y desea realizarlos, disfrutando primero la vida y realizándose como persona, después habrá tiempo para la lucha revolucionaria.

En forma breve, para los estudiantes entrevistados el estudiar una licenciatura aparece como una certidumbre

dada. En cambio el futuro después de terminar sus estudios aparece incierto. Ellos muestran una percepción limitada del riesgo de no terminar en el tiempo reglamentado sus estudios. El ambiente de socialidad que se vive en el plantel y las complicaciones de estudiar simultáneamente muchas materias hacen difícil que puedan acreditarlas todas. La baja eficiencia terminal muestra que esta certidumbre es una creencia estudiantil.

Una forma de reducir este riesgo es entrar en un proceso de reflexión que redefina su proyecto escolar. Guerrero (2006) estudio las trayectorias estudiantiles en las que se tiene alejamiento de la vida académica y su posterior recuperación. Los estudiantes se ven expuestos a una situación que los confronta y dan un giro a su trayectoria para volver a sus estudios. Los jóvenes realizan una reflexión de la situación que atraviesan y deciden retomar sus estudios con un proyecto mejor definido, como parte del desarrollo de su autonomía personal.

Los estudiantes entrevistados muestran una cierta individuación en sus proyectos y afirman que se harán responsables de su realización. Los estudiantes de alto promedio, posiblemente, sean los que tienen una mayor certidumbre en cuanto a que mantendrán su identidad como estudiantes por varios años más al planear estudiar un posgrado.

Entre los proyectos de los estudiantes destacan el trabajo y la realización de negocios, aunque también consideran el placer o el activismo político, que les permitan un desarrollo individual. Ellos apuntan en sus proyectos a ser individuos y hacerse de su propio lugar en el mundo social. Algunos, como Ángel, enuncian también la búsqueda de una auten-

tividad, al aportar algo novedoso, como una forma de tener una autorrealización y una identidad reconocida por otros (Taylor, 1994).

Aunque también conviene apuntar que varios de los chicos, avizoran una cierta incertidumbre derivada de los tiempos difíciles y la pérdida de valor de los títulos profesionales. Ellos tendrán que trabajar por su cuenta y enfrentar el futuro con los recursos que puedan hacerse por sí mismos. Pienso que estos chicos se han dado cuenta de que el futuro está marcado por la incertidumbre y la necesidad de una individualización de sus opciones laborales. Bauman (2004) afirma que la individuación y el hacer frente a la incertidumbre son dos condiciones de la vida en las sociedades contemporáneas. En una u otra forma, ellos anticipan que la vida que les tocará vivir requiere que ellos generen opciones personales propias que reduzcan en alguna medida la incertidumbre.

Las chicas, por su lado, han modificado sus proyectos hacia el desarrollo de una carrera profesional y mantener alguna relación afectiva. La formación de una familia parece ser una opción lejana a su visión actual, aunque puede ganar fuerza dependiendo de los afectos depositados en una relación. Los proyectos personales de las chicas muestran un control mayor de sus vidas, lo cual coincide con los cambios planteados por Beck y Beck-Gernsheim (2003) en los proyectos de vida de las mujeres. La realización de una carrera profesional conjunta, por una parte, el ser productiva e independiente y, por la otra, la autorrealización como individuo en la sociedad.

RIESGOS, REFLEXIVIDAD Y MARCOS MORALES

En una recapitulación del análisis realizado, los y las estudiantes entrevistadas tienen una percepción diferenciada de los riesgos de acuerdo con el ámbito de experiencia. Los riesgos relacionados con el ejercicio de la sexualidad son vividos de manera compartida, especialmente, el riesgo del embarazo por las chicas. Aunque ambos géneros acuerdan cuidarse mediante el uso del condón, las chicas son más conscientes de la posibilidad del embarazo y manejan una reflexividad acerca de las consecuencias de éste para su persona y carrera escolar. Los chicos reconocen también el riesgo del embarazo y muestran su disposición a enfrentar las consecuencias de embarazar a su pareja.

El CCH como una institución educativa les proporciona información a sus estudiantes acerca de los métodos anticonceptivos, sea en las ferias de salud, en clases o en el servicio médico, y también facilita la formación de grupos de amigas y amigos que actúan como una comunidad emocional ante un posible embarazo y la manera de resolverlo. Algunas familias también ofrecen una orientación acerca de la necesidad de cuidarse y aceptan el ejercicio de la sexualidad en las chicas.

No obstante, el que una chica cargue un condón parece no ser bien aceptado por algunos chicos. Ellas se ven expuestas al riesgo social de ser etiquetadas como chicas fáciles. En tanto que un chico cargue con un condón parece ser la regla aceptada. Me parece que este criterio doble para juzgar una misma acción puede ser una forma de hacer dependiente a la chica de la iniciativa de los chicos.

Los olvidos de las chicas al no cuidarse es una forma de coquetear con el riesgo. Puede ser que ellas jueguen a saber que sí pueden ser madres o que busquen embarazarse y salir de la casa paterna. En ambos casos, existe la posibilidad de un cambio de identidad y estatus social de las chicas.

Los jóvenes entrevistados muestran una percepción limitada de los riesgos vinculados con el consumo del alcohol, perciben los riesgos de manera lejana y parcial. La permisividad entre las y los chicos acerca de su consumo contribuye a que perciban una baja posibilidad de ser sancionados. Los riesgos más cercanos se encuentran en la interacción durante un momento de relajación o en una fiesta, en los cuales las chicas lidian con los efectos desinhibidores del alcohol en sus compañeros, o bien, que alguno trate de emborracharlas y aprovecharse de ellas. Las amigas pueden tender una red de protección entre ellas y manejar estos riesgos. La condición de consumir alcohol en grupo parece disminuir la percepción de los riesgos y, en buena medida, puede ser que esta percepción limitada se vincule a que lo consumen junto con sus amigos y en lugares conocidos.

Las pláticas entre los compañeros acerca del consumo de alcohol muestran una reflexividad limitada, se promueve más el recuerdo de los momentos de relajación y disfrute; mientras que entre los amigos puede darse una reflexividad basada en las acciones de cuidarse entre ellos y comentarios amistosos sobre los momentos compartidos. Los y las jóvenes entrevistadas ponen en juego distintas formas de promover una reflexividad, como el recuerdo festivo y el bromear, además, el cuidado y estar pendiente sobre los riesgos. Es conveniente mencionar que también se prueba la

capacidad del sí mismo para lidiar con los efectos del alcohol y aprender a manejar sus efectos sobre el cuerpo y el control de la persona.

Los estudiantes entrevistados tienen una percepción limitada de los riesgos académicos. Ellos parecen asumir que no entrar a una clase o reprobado una materia es algo que se puede resolver con facilidad. La socialidad tiene una fuerza seductora que hace olvidar a los jóvenes sus obligaciones escolares y, en el último año del bachillerato, las cosas se vuelven bastante complicadas como para acreditar todas las materias faltantes. Una manera de enfrentar este riesgo es realizando una reflexión profunda y retomar proyectos académicos mejor definidos.

El análisis de los riesgos que enfrentan los jóvenes incorpora el manejo de distintos marcos morales puestos en juego. El análisis de estos marcos morales nos permite comprender las orientaciones y posicionamientos de los jóvenes frente a los riesgos.

Los riesgos del embarazo son vividos por los jóvenes como dos marcos entrelazados. Tenemos, por un lado, el marco moral de hacerse responsable frente a las consecuencias de un embarazo y, por el otro, el marco moral de atención y cuidado para evitar que un embarazo no deseado lastime a la chica y la relación afectiva. La complementariedad de ambos marcos morales permite establecer una orientación clara de las acciones que eviten el embarazo.

En el manejo de los riesgos vinculados al alcohol se puede observar una conexión con un marco moral y luego, el cambio a otro marco moral, de tal manera que un marco de disfrute y relajo en la convivencia grupal se cambia a un marco

de cuidado y atención al otro (preguntar ¿cómo andas?). El cuidado del otro implica atender los efectos del consumo y, de algún modo, cuidar que estos efectos no tengan consecuencias mayores. El sentir el aleteo de un accidente puede ser tomado como una anécdota en un primer momento pero, tal vez, se transforme en un motivo para reflexionar sobre cómo somos y aprender a cuidarse de los excesos.

La reflexividad que muestran los jóvenes entrevistados se alimenta, en mucho, de sus pláticas grupales y conversaciones y es posible identificar algunos discursos expertos en lo que dicen. Esta situación lleva a pensar que los discursos expertos no son la fuente inmediata de sus reflexiones como lo afirma Giddens (1997) ni tampoco ellos toman una distancia crítica sobre los mismos (Beck, 1997 y 2006). En lugar de la reflexividad de los expertos a nivel societal, sería mejor revalorar la mediación de la subcultura juvenil que lleva a una apropiación selectiva y, quizás, a retazos de los discursos expertos y les aporta a los jóvenes los recursos para elaborar sus reflexiones.

Pienso que los jóvenes entrevistados realizan distintos aprendizajes sobre los ámbitos en que participan y, en esa medida, también se apropian de ciertos marcos morales al explorar los bienes que están puestos en juego en algunas actividades. Los distintos niveles de participación en el consumo de alcohol permiten plantear la hipótesis de que los aprendizajes morales requieren un contacto cercano con las experiencias y sus consecuencias, sean de mero disfrute o de riesgo. Los aprendizajes morales difícilmente se adquieren sólo por medio de explicaciones o seguimiento de reglas de comportamiento, en tanto suponen experiencias que envuelven a los individuos y les demandan una capacidad de

reflexión y uso de su autonomía. En este sentido, una participación indirecta pero atenta a las deliberaciones entre amigos o la resignificación de relatos o películas pueden abrir la oportunidad de realizar estos aprendizajes morales.

El consumo de alcohol es un ámbito delicado de la experiencia social de los jóvenes. La posibilidad de discutir en grupo o comentar con los amigos las experiencias de riesgo es una forma de apoyar su reflexividad, en tanto que personalmente son capaces de dar cuenta de sus actos y posicionarse frente al consumo del alcohol en un marco moral. La atención y cuidado del otro parece ser el marco moral que sirve de guía ante los riesgos del consumo excesivo, aunque la socialidad del grupo aparece como una fuerza que arrastra hacia el mero disfrute del momento y el sentir juntos.

Este marco moral del disfrute y pasarla bien parece tener una fuerza mayor que la del marco moral de aplicarse al estudio. La reflexividad de los chicos parece requerir una deliberación moral que les permita volver a asumir un control sobre su trabajo académico y acreditar sus materias. Los esfuerzos institucionales para ofertar diversas oportunidades de recurrar las materias tienen un límite en el posicionamiento de los chicos sobre su responsabilidad académica.

Por último, la diversidad de proyectos profesionales que plantean los y las chicas es una expresión de la multiplicidad de opciones disponibles para ellos. Aunque varios tengan las opciones profesionales más comunes, también se expresa un abanico sobre su futuro profesional que conlleva una individuación creciente, desde los que piensan dedicarse a la investigación científica, ser empresarios, ecologistas hasta los revolucionarios. Me parece interesante cómo aparecen

algunos bienes valorados por los pensadores románticos en el ecologismo y la lucha guerrillera (proyectos de Esmeralda y Josué).

Puede ser que en muchos de los proyectos enunciados falten aspectos relativos a cómo piensan realizarlos y, en esa medida, apenas sean visualizados como futuros deseados. No obstante, la anticipación de las metas o los bienes morales que los motivan harán que los y las jóvenes maduren sus proyectos como una expresión anticipada de su identidad; en todo caso, es bueno tener siempre presente que a la juventud le pertenece el futuro y, si es el que ellos buscan, pues tanto mejor.

CONCLUSIONES

Una búsqueda siempre es una educación tanto del personaje al que se aspira, como educación en el autoconocimiento.

A. McIntyre, *Tras la virtud*.

Los resultados de mi trabajo indican que el estudio de la identidad abre una visión renovada acerca de cómo se constituye el estudiante, en tanto sujeto inmerso en las relaciones sociales y con mayores capacidades reflexivas sobre su persona y sus lazos sociales. Considero que mi análisis de la formación de la identidad muestra que la experiencia escolar no se agota en la mera socialización y el comportamiento estratégico (Dubet y Martuccelli, 1998).⁴⁸ La formación de la identidad entretiene la exploración de actividades y nuevas relaciones sociales con una internalización de voces y capacidades del estudiante. Los análisis que he presentado enfocan los procesos de internalización

⁴⁸ Dubet y Martuccelli reconocen que, más allá de la socialización y del comportamiento estratégico, también ocurren procesos de subjetivación, pero los limitan a la etapa de la adolescencia en secundaria. Una reseña crítica de la obra de Dubet y Martuccelli se puede consultar en Weiss (2000).

de distintas voces y las relaciones sociales que confluyen en la formación de la identidad estudiantil.

Los estudiantes ceceacheros cuentan con instalaciones y recursos para involucrarse en una multiplicidad de actividades juveniles. Los procesos de socialidad que tienen lugar en el plantel Sur se caracterizan, en lo observado por mí, por una atmósfera cálida, un igualitarismo en el trato y la participación con el otro género en distintas actividades. La convivencia cotidiana con otros jóvenes y la participación en estas actividades permiten explorar una diversidad de recursos identitarios en cuanto a la apertura a distintos ámbitos de experiencia como la amistad, la sexualidad o el consumo de alcohol. La participación con los otros jóvenes llevan a un conocimiento del sí mismo de cada estudiante. Los chicos y chicas pueden explorar los recursos identitarios del mundo juvenil junto con sus amigos en un entorno seguro. La escuela parece funcionar como una institución de vida para algunos estudiantes, ahí realizan diversas actividades y generan lazos significativos en su vida. Ellos y ellas establecen identificaciones con la diversidad juvenil y se la apropian, en alguna medida, como parte de su identidad, como una voz vibrante y seductora que les hace sentir algo interesante sobre el mundo que están viviendo.

Los jóvenes tienen la oportunidad de participar en una socialidad y establecer diferentes formas de relacionarse. En las actividades con los compañeros se puede pasar un buen rato o echar relajo y se establece una relación de compañía o diversión. Los compañeros y amigos de diversión hacen que disfrutemos más el momento pero sólo se comparten algunas actividades o intereses. Las relaciones que se mantienen

son más o menos efímeras y dependen de una coincidencia en los momentos o gustos. Puede ser que en el contexto de la diversión y disfrute se conozcan amigos cercanos o relaciones afectivas las cuales, por la cercanía e intimidad que demandan, llevan a configurar un espacio social diferenciado.

La socialidad intensa que viven los jóvenes en el consumo excesivo de alcohol y la sexualidad desatada indica que tienden a dejarse llevar por el momento, con su mezcla de lugares y sentimientos desinhibidos, y muestran una reflexividad limitada para atender a las consecuencias. En tanto ellos retoman los sucesos vividos y platican las consecuencias derivadas de sus actos o la ruptura de un acuerdo implícito con un amigo, propician la elaboración de una reflexión compartida y, tal vez, de un sentido más claro de lo que harán en otra ocasión. Los jóvenes prestan atención a sus amigos frente a situaciones difíciles o riesgosas. No obstante, la escuela parece protegerlos en conductas de riesgo, pues dentro de la misma tienen riesgos mínimos y cuentan con sus amigos que los cuidan.

Los estudiantes tienen la libertad de ocuparse en actividades juveniles, o bien, de realizar sus actividades escolares. El aprender a hacer uso de su libertad es algo que les lleva tiempo y una capacidad reflexiva sobre las consecuencias de sus acciones. Los y las jóvenes aprenden a combinar lo placentero de la socialidad con una dedicación a las actividades de estudio. Aunque, a veces, se pueden inclinar hacia la socialidad y quedarse un año más en el bachillerato para completar sus estudios o desertar de plano. La escuela como institución educativa propicia una dedicación a las actividades de estudios pero no todos los jóvenes se identifican con el estudio.

En el ideario educativo del CCH, se destaca la libertad y el aprender a aprender como parte del sistema de enseñanza y, en buena medida, los estudiantes las hacen suyas durante el curso de sus estudios. No obstante que es posible identificar un comportamiento estratégico para avanzar en los cursos, considero que también se genera un aprendizaje social entre los estudiantes de un esfuerzo necesario para mantener un promedio y hacerse cargo de los estudios. El estudio conforma una voz del esfuerzo y la reflexividad de una persona en crecimiento. En el estudio, aparecen claramente dos marcos morales: por una parte, uno utilitarista que busca obtener la mejor calificación de acuerdo con el trabajo invertido; por la otra, uno de crecimiento personal en el que se asume la responsabilidad de los estudios. Creo que el marco moral centrado en el crecimiento puede ramificarse fácilmente en un proyecto profesional y una cierta autenticidad personal. Precisamente, la participación en el estudio le permite al bachiller establecer una relación enfocada en lo que aprende y la formación de capacidades reflexivas sobre el sí mismo. El estudiante se ve impelido a descubrir que es un sujeto autónomo y también responsable de sus estudios, es decir, es capaz de establecer compromisos con su formación y crecimiento como persona.

En la medida en que los y las estudiantes participan en los ámbitos de experiencia y los recorren muchas veces, se dan cuenta de la complejidad social y la sutileza cultural que involucran. Los ámbitos de experiencia pasan de ser un agregado de actividades a convertirse en mundos figurados en tanto un reino de interpretación con prácticas y significados culturales. Los estudiantes participan y hablan de

los mundos figurados del estudio y las relaciones afectivas, llegando a involucrarse intensamente en los mismos y apropiarse de sus recursos simbólicos. Los análisis realizados me permitieron identificar formas de comportamiento, vínculos y compromisos propios de cada mundo figurado y su internalización como voces distintas. En la amistad se establecen acuerdos de comportamiento en la acción y vínculos de igualdad, confianza y estima mutua. En tanto que en las relaciones afectivas puede compartirse la intimidad, personal y sexual, y se establecen vínculos de confianza y cuidado, además de compromisos y acuerdos acerca de cómo llevar la relación afectiva.

Pienso que los vínculos y los compromisos que establecen los estudiantes conllevan una apertura a nuevas voces y un trabajo intenso sobre la formación de la propia identidad. En la medida en que se interiorizan nuevas voces también se hace necesario organizarlas y darles su importancia. Los y las estudiantes forman una voz propia y aprenden progresivamente a orquestar las otras voces que dan forma a su identidad.

La amistad requiere una igualdad y afinidad con el amigo, de tal manera que uno explora el sí mismo a partir del conocimiento del otro; la amistad es considerada como una exposición de los pensamientos y sentimientos íntimos, confianza mutua, compartir afinidades y respetar las diferencias. La pertenencia a distintos grupos juveniles puede ser explorada junto con el amigo y dar lugar a una memoria compartida. La amistad se internaliza como una voz atenta y confiable con la cual compartir y crecer juntos. El marco moral de la amistad parece estar basado en el cuidado y atención al otro, y no tanto en la utilidad o la compañía.

La exploración de las relaciones afectivas constituye otra de las relaciones sociales clave en la formación de la identidad. El acercarnos al género opuesto conduce a vernos en el punto de vista del otro y explorar formas de comprenderlo afectivamente. El reconocimiento social de las diversas formas de relacionarse afectivamente abre posibilidades de vivenciar distintas maneras de relacionarse, así como de dosificar el tiempo y la intensidad de la relación. La exploración de los sentimientos amorosos se realiza junto con el otro; uno expone sus sentimientos, su forma de ser y pensar, en una relación íntima y envolvente que puede llevar a cambiar la propia identidad. La exploración de las emociones compartidas acarrea una exploración de los sentimientos, una capacidad de auto descubrimiento y de nuevas formas de expresión, de elaborar relatos compartidos y proyectos conjuntos. Los y las jóvenes parecen involucrarse en una exploración de las relaciones de pareja y probar aquella que más les satisface, como si se tratara de una pura relación (véase Giddens, 1995). En las relaciones afectivas se llegan a internalizar distintas voces susurrantes y atractivas, que nos muestran lo maravilloso de los detalles de la convivencia con otra persona y, simultáneamente, acordar compromisos.

En los mundos figurados, también es posible identificar marcos morales que orientan la acción de los individuos (Taylor, 1996). Los marcos morales pueden ser concebidos como un agrupamiento de bienes que guían la exploración de los mundos figurados y se transforman en un mapa para orientarnos en los mismos; son utilizados para decidir sobre las acciones en curso y deliberar acerca de las rutas para recorrerlos y los lugares preferidos. La utilización de los marcos mora-

les en la práctica y el conversar sobre ellos pueden conducir a una reflexividad cada vez mayor, a pensar sobre nuestros actos y la manera en que pueden afectar a otros. En buena medida, buscar un bienestar personal junto con otros y respetar las diferencias con los demás. Los marcos morales conforman un espacio de bienes y valores, considerados en nuestras decisiones cotidianas, en la dedicación al estudio tenemos, por ejemplo, un marco moral utilitarista en el comportamiento estratégico frente a otro enfocado en la autenticidad y el crecimiento personal. Los marcos morales también son referentes para tomar una posición frente a los acontecimientos que vivimos, hacer relatos sobre nuestras experiencias y fraguar proyectos. La formación educativa que tienen en el bachillerato puede beneficiarse con la discusión explícita de los diferentes marcos morales y los bienes que destacan, de tal manera que sean apoyados en la toma de posición razonada frente a la pluralidad moral de la sociedad.

La formación de la identidad requiere oportunidades de participación en diversos ámbitos sociales y recursos culturales que la nutran. Pienso que el CCH como institución educativa aporta un contexto institucional enriquecedor y tolerante para que los estudiantes vivan su identidad juvenil. Aunque es justo reconocer, también, que casi la mitad de sus estudiantes –al no terminar en tres años sus estudios– ceden ante la voz atractiva de la socialidad amplia que lo caracteriza y, en esa medida, sería conveniente retomar aspectos diversos de la vida juvenil y alentar la reflexividad entre los ceceacheros.

A lo largo de los análisis presentados es posible atestiguar la conformación de un individuo autónomo y con ma-

yores capacidades para pensar y hablar acerca de los otros y el sí mismo personal; aunque también está expuesto a los riesgos y con una reflexividad limitada al hacerles frente. Pienso que los estudiantes se vuelven más reflexivos y configuran una individualización de sus proyectos profesionales y de vida. Aunque, en mi opinión, en esta parte de su vida como estudiantes no se trata de un individualismo aislado o estratégico sino, por el contrario, de uno que se enriquece internamente con los recursos de su contexto y en relación con otras personas significativas. Los estudiantes se sienten afectados por los tiempos de cambio acelerado e incertidumbre, ellos anticipan que su futuro como personas depende de lo que hagan por sí mismos y en relación con los otros para tener el futuro deseado.

El pluralismo social y de valores que caracteriza al mundo contemporáneo abre un conjunto de opciones que, al parecer, están disponibles para todos los individuos. Sin embargo, algunos críticos de la globalización nos advierten que estas opciones en realidad están abiertas sólo para los privilegiados por su dinero, fama o poder. La mayoría de los individuos enfrentan esta pluralidad desde lejos y le dan un significado desde su existencia en contextos locales (Bauman, 2006). Considero que los estudiantes también se ven expuestos a esta pluralidad pero van generando una sensibilidad propia, que los lleva a apropiarse de aquello que les gusta o llama su atención como jóvenes y de acuerdo con su capacidad de movimiento dentro de su contexto social.

La identidad tiene un carácter relacional en tanto permite decir quien es uno y situarse en relación con las otras personas en un contexto social. La identidad supone un otro

frente al cual se construye y tiene un carácter cambiante, adaptable a los contextos o ámbitos de experiencia en que actúan los sujetos. La identidad supone a una persona que le da continuidad, a pesar de sus contradicciones, y muestra alguna dimensión de la identidad acorde a los contextos y mundos figurados en que participa.

La formación de la identidad es un trabajo continuo y abierto a los cambios en la vida social. Continuo, en el sentido de que demanda ocuparnos de múltiples voces y tratar de orquestarlas de una manera personal. Abierto, en cuanto a las condiciones cambiantes del mundo y la reflexividad necesaria para hacerles frente en un proyecto de vida.

En la medida en que propiciemos el diálogo entre las voces de las distintas generaciones, adultas y juveniles, podremos darle una continuidad a la cultura y mantenerla abierta a los cuestionamientos de los más jóvenes. Las sociedades humanas tienen en la juventud la posibilidad de realizar una serie interminable de nuevos comienzos, de conciliar las oportunidades con los riesgos y las necesidades con las utopías.

ANEXO: EL AMOR PASIÓN

Dedicado a la Hechicera, por los momentos de eternidad compartidos.

El presente apartado está pensado como una revisión teórica que apoya la comprensión de los significados analizados acerca del noviazgo y la sexualidad. La complejidad de las relaciones afectivas puede simplificarse con la presentación de algunas ideas sobre las mismas como trasfondo para apreciar los sentidos que elaboran los estudiantes. Los múltiples significados del amor en nuestra sociedad hacen difícil conceptuarlo de manera completa parece, más bien, que nos adentramos en la experiencia amorosa como un discurso fragmentario; un discurso que, como afirma Barthes (1982), nos permite tan sólo agarrar “por la cola” partes de su significado como máximas, figuras literarias o expresiones dispersas en la forma de hablar acerca del amor. En todo caso, el sujeto que ama está obligado a armar un discurso, junto con su amada, sobre su vivencia afectiva y comprender/sufrir las vicisitudes derivadas de la elección realizada.

EL AMOR PASIÓN

El amor pasión es una configuración sociocultural que ha tenido un desarrollo histórico y, en las sociedades modernas occidentales, aparece como la forma predominante de relación afectiva. En efecto, actualmente consideramos que estar enamorado es necesario para establecer una relación afectiva, sea como condición de una entrega sexual o incluso del matrimonio. Sin embargo, el amor pasión es una resultante de un proceso de articulación de múltiples prácticas y significados que se han conjuntado y codificado en un discurso amoroso, el cual se está reelaborando de manera continua en las distintas sociedades, en términos de prácticas y conocimientos locales (en la música, novelas, películas, telenovelas y series de televisión, etc.) y en la forma de vivenciar y experimentar las relaciones afectivas entre las personas.

El amor pasión tiene su origen en las composiciones de los poetas árabes y los trovadores del Medioevo, así como en los místicos cristianos, las cuales dan forma al amor cortesano. El amor cortesano es una espiritualización del amor carnal. Ante la imposibilidad de su culminación, los caballeros se prodigan en todo tipo de hazañas y galanterías que demuestren su sumisión ante la virtud de la dama elegida; no importando que ella esté casada, como en el mito de Tristán e Isolda (De Rougemont, 1993). La adopción de la pasión como la base de la unión entre un hombre y una mujer aparece como el tema central del amor cortesano. El amor se muestra en el vencimiento de una serie de obstáculos que testimonian la gloria del amor, aun cuando la unión completa de las almas sólo se logre en el más allá.

El amor pasión es objeto de una elaboración más completa con el desarrollo de la novela moderna, como un género literario dedicado a explorar los misterios del enamoramiento y las paradojas del amor. El amor pasión es codificado en múltiples novelas, como *La princesa de Clèves*, *Las relaciones peligrosas* o *Rojo y negro*, en las cuales son elaboradas distintas tramas y presentados los sentimientos que viven los personajes (Luhmann, 1985). El amor pasión es novelado como un conjunto de motivos, entre los cuales están: el enamoramiento como un flechazo que une dos corazones; los obstáculos y la distancia que sirven para avivar la pasión amorosa; el sufrimiento derivado de la incertidumbre en la correspondencia del amor y la necesidad imperiosa de consumir la pasión en la fusión sexual.

Los significados del amor pasión son codificados como experiencias poco coherentes, a veces contradictorias, en tanto son pasiones que nos atrapan en sus paradojas. Las principales paradojas presentes en el amor pasión son: la autosumisión conquistadora de las mujeres; la ceguera que ve el amor en el otro; la prisión voluntaria en la que se encierran los amantes; el dulce martirio de vivir el amor, etcétera. Estas paradojas presentan la formulación central del amor pasión: la desmesura, el exceso. El exceso es la medida del comportamiento de los amantes (Luhman, 1985).

Existen, también, otra serie de cambios jurídicos y sociales, a finales del siglo XVII, en los que se reconoció la capacidad de las personas para elegir con quién casarse, el derecho de las mujeres a heredar y, paradójicamente, una convergencia con uno de los ideales del puritanismo: la unión de las personas en el matrimonio como una elección voluntaria.

El amor romántico aparece a principios del siglo XVIII como una mutación del amor pasión; surge ligado al romanticismo como un movimiento artístico y cultural. Goethe, justamente, irrumpe en la literatura con una idealización de las relaciones afectivas y destaca el amor mal correspondido, con su novela *Los sufrimientos del joven Werther*. El amor romántico utiliza un lenguaje poético que alude a la espiritualidad, a los sentimientos elevados, a la plenitud. Aparece la referencia al encuentro de un alma gemela, el integrante complementario de la pareja, que logra restituir la unidad originaria y, en consecuencia, permite alcanzar un elevado grado de realización personal (Margulis, 2003).

No obstante, también se elaboran en la poesía romántica (Novalis) distintos motivos que iluminan el lado oscuro de la pasión como la muerte voluntaria, amorosa y divinizada, de los amantes que, ante la imposibilidad de consumar su unión, niegan al mundo (De Rougemont, 1993).⁴⁹

El amor romántico invade los diversos campos de la producción artística como la poesía, la novela, la pintura y la música y, sobre todo, en los medios de comunicación de masas. En especial, en las películas existe una vasta producción que nos presenta la historia del chico que conoce a la chica, los problemas que resuelven para volverse a encontrar y la reunión como el final feliz. En el amor romántico se formula la unión del amor con la pasión, lo cual justifica que las mujeres accedan a tener una relación sexual al existir un vínculo afectivo.

⁴⁹ En la literatura sobre el amor pasión, existe una polémica acerca de la diferencia entre el amor romántico y el amor pasión, o bien, considerar al primero como una mutación del segundo. Considero que esta polémica surge justo a partir del uso del término romance en la literatura anglosajona, en lugar del término común francés *amour passion* (veáse Luhman, 1985).

EL AMOR EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

La revolución sexual de los años sesenta marcó un cambio en las regulaciones de la vida afectiva y familiar. En efecto, las distintas transformaciones derivadas del auge económico y la agitación social de estos años fueron el marco en el que se dio un cambio en la vida familiar y de relación afectiva entre los jóvenes. En este periodo se dio el desarrollo de las culturas juveniles y el reconocimiento de sus producciones, sobre todo la música de *rock and roll* y la poesía, que instauraron un clima de rebeldía y de renovación cultural. El género femenino, en tanto, ya incursionaba en el trabajo y las mujeres ya hacían uso extenso de los métodos anticonceptivos, con lo cual se amplió la autonomía de la mujer acerca del ejercicio de su sexualidad. En la década siguiente, se extendió el movimiento de liberación femenina, se modificó la distribución de las tareas en los hogares y, en una forma generalizada, el placer se separó de la reproducción en las relaciones afectivas. Entonces, se dio la aceptación de nuevas formas de relacionarse afectivamente, como el amor libre o entre personas del mismo sexo, y otras formas de organizar la vida familiar. Las madres solteras, los divorcios y la formación de nuevas familias, en las que se unían los hijos de matrimonios anteriores, ya no fueron objeto de señalamientos negativos en su identidad y se volvieron cada vez más comunes en las décadas posteriores (Dubar, 2002).

Así mismo, se ha generado una democratización de la vida en pareja, de tal manera que se reconoce la necesidad de compartir las tareas domésticas, se busca acordar las pequeñas y grandes decisiones que atañen a la vida en común

y se reafirma el derecho al placer de ambos. La vida en pareja está expuesta a diversos riesgos y se requiere encararlos conjuntamente, la vida amorosa ya no cuenta con las garantías “tradicionales” y hay que reinventarla en acuerdo (Beck y Beck-Gernsheim, 1998).

EL ENAMORAMIENTO Y LAS RELACIONES DE PAREJA

Los misterios del enamoramiento es uno de uno de los temas centrales en la experiencia del amor pasión. El enamoramiento es como un “flechazo” que designa el sentimiento que nos embarga ante el encuentro con el ser amado. El enamoramiento instala a los enamorados en un mundo nuevo, un mundo aparte, encantado. El amante se regocija ante las cualidades del ser amado y el ajuste perfecto del mismo a su deseo. Es un verdadero encantamiento, un renacimiento, como si “cada uno fuera, para el otro, toda su razón de vivir”. Esta explosiva mezcla de intimidad, reciprocidad y deseo compartido dilata el tiempo y cambia la vida. Los enamorados entran en un proceso de transformación recíproca de sus identidades.⁵⁰ La experiencia de la relación sexual, en el placer compartido, propulsa esta nueva identidad, pues se considera la reciprocidad en el sentimiento y la necesidad de la fusión de ambos (Dubar, 2002).

El enamoramiento es una parte de la experiencia amorosa. Una vez que se han pasado los momentos climáticos del

⁵⁰ Alberoni (2004) argumenta en favor de concebir al enamoramiento como una comunidad de dos, de cambio en la identidad de ambos en la pareja, que mira hacia adelante, en contra de la concepción psicoanalítica que lo considera como una regresión.

encuentro, vienen las complicaciones de las relaciones de pareja que derivan de una incertidumbre sobre la reciprocidad en los sentimientos (celos, inseguridad, infidelidad, etc.) y las adaptaciones necesarias para la convivencia cotidiana. Alberoni (2004) considera necesario, entonces, la formulación de un pacto amoroso que evite los riesgos de la ruptura. Un pacto en el que cada uno hace suyos los deseos profundos del otro y los reconoce como derechos inalienables. Un pacto que permita crear una comunidad amorosa lo suficientemente sólida, de tal manera que sea la base de una convivencia estable y permita la procreación y la crianza de los hijos.

Barthes (1982) afirma que la identidad de los amantes es inestable y requiere una cierta seguridad ante la incertidumbre de la pasión amorosa. El desafío de la nueva identidad se logra al unir los tres ingredientes del sentimiento amoroso: placer sexual, descubrimiento permanente del otro y construcción de un lenguaje amoroso, los cuales se renuevan continuamente.

Los retos que plantea la experiencia amorosa al sujeto, como acabamos de ver, son diversos y han aumentado en las últimas décadas. Giddens (1995, 1997) considera que las relaciones afectivas han tenido cambios notables debido, entre otros factores, al aumento en la expectativas de vida, la movilidad en el trabajo y la posibilidad de conocer a otras personas. La libertad que impulsa a los individuos, como una característica de la modernidad, ahora se traslada al ámbito de las relaciones afectivas para no sentirse “amarrado” a una sola relación y buscar aquella que resulte satisfactoria.

Giddens (1995) afirma que los individuos, en sociedades como la inglesa actual, buscan establecer relaciones puras basadas en la convivencia y compañía, libres de un conjunto es-

tablecido de derechos y obligaciones y, así mismo, desligadas de todo compromiso a largo plazo. Este tipo de relaciones se establecen por lo que cada persona puede obtener en la relación y es continuada sólo mientras ambas partes piensan que produce satisfacción suficiente para permanecer en ella.

Bauman (2005b) afirma que las relaciones afectivas están siendo redefinidas en términos de conciliar su fragilidad con el compromiso que conllevan. El autor analiza las relaciones humanas y la enorme necesidad de relacionarse pero, simultáneamente, el deseo de poder salirse de una relación que sea pesada de sobrellevar. La idea de relacionarse comienza a ser cambiada por la de “estar conectado”. En lugar de hablar de establecer una pareja, ahora se prefiere hablar de redes, como una matriz en la cual uno se conecta y desconecta de manera intermitente. Los individuos valoran demasiado la experiencia de estar enamorados como si el amor pudiera aprenderse como episodios intensos, breves e impactantes, pero filtrados por la conciencia de su fragilidad y brevedad. En realidad, los individuos adquieren la habilidad de terminar rápidamente y volver a empezar desde el principio, sin mayor daño a su imagen o de tipo colateral.

En consecuencia, el autor plantea la importancia de reconciliar al deseo con el amor. El deseo es el anhelo de consumir y digerir, de aniquilar; el deseo no necesita otro estímulo más que la presencia del otro. El amor, por su parte, es el anhelo de querer y preservar el objeto querido; el amor implica el impulso de proteger, de dar refugio, así como de acariciar o de proteger celosamente. En conclusión, es necesario comprender la tenue frontera “entre una caricia suave y tierna y una mano de hierro que aplasta” (Bauman, 2005b: 23).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberoni, Francesco, *La amistad*, Gedisa, Barcelona [1984], 1998.
- _____, *El misterio del enamoramiento*, Gedisa, Barcelona, [2003], 2004.
- Arfuch, Leonor, *La entrevista: una invención dialógica*, Paidós, México, 1995.
- _____, *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Fondo de Cultura Económica (FCE), Buenos Aires, 2002.
- Aristóteles, *Ética nicomáquea*, Gredós, Barcelona, 2000.
- Ávalos, Job, “La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica”, tesis de maestría. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, Departamento de Investigaciones Educativas, México, 2007.
- Bajtín, Mijail M. *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México [1975], 1982.
- _____, *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*, Alianza Editorial, Madrid, [1954], 1989a.

- _____, "El problema de los géneros discursivos" en Mijail M. Bajtin, *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México [1970], 1989b, pp. 248-293.
- _____, *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores*, Anthropos, Barcelona [1924], 1997.
- _____, *Problemas de la poética de Dostoievski*, FCE, México, [1929/1963], 2003.
- Balzac, Honore, *Las ilusiones pérdidas*, Obras completas, tomo II, Aguilar, Madrid, 1972.
- Barthes, Roland, *Fragments de un discurso amoroso*, Siglo XXI, México, [1977], 1982.
- Bataille, George, *El erotismo*, Tusquets, Barcelona, [1957], 1997.
- _____, *Las lágrimas de Eros*, Tusquets, Barcelona, [1961], 2002.
- Bauman, Zygmunt, *Modernidad líquida*, FCE, Buenos Aires, [2000], 2004.
- _____, *Ética posmoderna*, Siglo XXI, México, [1993], 2005a.
- _____, *Amor líquido*, FCE, México, [2003], 2005b.
- _____, *En busca de la política*, FCE, Buenos Aires, [1999], 2006.
- Becerra Acosta, Juan Pablo, "Jóvenes comienzan a beber antes de los 15 años", *Milenio Diario*, jueves 26 de julio de 2007, pp. 32.
- Beck, Ulrich, "La reinención de la política: hacia una teoría de la modernización reflexiva", en Ulrich Beck, A. Giddens y S. Lash, *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Alianza, Madrid, [1994], 1997, pp. 13-73.
- _____, *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Paidós, Barcelona, [1986], 2006.
- Beck, Ulrich y Beck-Gernsheim, E., *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Alianza, Madrid, [2001], 2003.
- _____, *El normal caos del amor*, Paidós, Barcelona, [1990], 1998.

- Benjamin, Walter, *La metafísica de la juventud*, Paidós, Barcelona, [1977], 1993.
- Bjerrum Nielsen, Harriet, "Noisy girls. New subjectivities and old gender discourses", *Young*, vol. 12, núm. 1, 2004, pp. 9-30.
- Bourdieu, Pierre "La juventud no es más que una palabra", en Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA)-Grijalbo, México [1978], 1990, pp. 163-173.
- Bruner, Jerome, *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*, Alianza, Madrid, [1990], 1991.
- _____, *La educación, puerta de la cultura*, Aprendizaje Visor, Madrid, [1996], 1997.
- Bucholtz, Mary, "Youth and cultural practice", *Annual Review of Anthropology*, vol. 31, 2002, pp. 525-552.
- Canto-Sperber, Monique y Ogien, Ruwen, *La filosofía moral y la vida cotidiana*, Paidós, Barcelona, [2004], 2005.
- Coleman, James, *Psicología de la adolescencia*, Morata, Madrid, [1980], 1985.
- Coordinación del Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programa de Estudio. Plan de Estudios Actualizado*. Documento técnico, UNAM, México, 1996.
- Cote, James, "Identity studies: how close are we to developing a Social Science of Identity? –An appraisal of the field" en *Identity: An International Journal of theory and Research*, 6, (1) 2006, pp. 3-25.
- De la Fayette, Madame, *La princesa de Clèves*, Barcelona, Bruguera, 1982.
- Delval, Juan, *El Desarrollo Humano*, Siglo XXI, México, 1994.
- De Rougemont, Denis, *Amor y Occidente*, CNCA, México, [1972], 1993.

- Dirección General de Planeación. "estadísticas básicas de eficiencia terminal en el bachillerato", Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, 2006, (Documento técnico interno).
- Dobson, Soren, Brudalen, R. & Tobiassen, H., "Courting risk. The attempt to understand youth cultures", *Youth. Nordic Journal of Youth Research*, vol. 14, núm. 1, 2006, pp. 49-59.
- Donas B. Solum, "Un marco epidemiológico conceptual de la salud integral y desarrollo humano de los adolescentes", en Solum Donas B. (comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina*, Libro Universitario Regional, Cartago, C.R., 2001, pp. 469-487.
- Duarte, Klaudio, "¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente", en Donas Solum B. (comp.), *Adolescencia y juventud en América latina*, Libro Universitario Regional, Cartago, C.R., 2001, pp. 57-74.
- Dubar, Claude, *La socialization. Construction des identités sociales et professionnelles*, A. Colin, París, 2000.
- _____, *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Bellaterra, Barcelona, [2000], 2002.
- Dubet, Françoise y Martuccelli, Danilo, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Losada, Buenos Aires, [1996], 1998.
- Durand P., Víctor M., *La formación cívica de los estudiantes en la UNAM*, Porrúa, México, 2002.
- Elder, Glen H. Jr., "Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course" *Social Psychology Quarterly*, 57 (1), 1994, pp. 4-15.
- Enriquez, E., "El trabajo de la muerte en las instituciones", en R. Kaës, *La institución y las instituciones*, Paidós, Barcelona, 1998, pp. 84-119.

- Ehrenfeld, L., Noemí, “Adolescentes y jóvenes: sexualidad, maternidad y cultura”, en Alfredo Nateras D. (coord.), *Jóvenes, cultura e identidades urbanas*, Universidad Autónoma Metropolitana-Porrúa, México, 2002, pp. 407-414.
- _____, “Los jóvenes y las familias. Encuentros y tensiones entre filiaciones e identidades”, en José Antonio Pérez, M. Váldez, M. Gauthier y P. L. Gravel (coords.), *Nuevas miradas sobre los jóvenes. México/Québec*, Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ), México, 2003, pp.75-85.
- _____, Un mosaico de experiencias: embarazo y maternidad en adolescentes urbano marginales, en Emma L. Navarrete (coord.), *Los jóvenes ante el siglo XXI*, El Colegio Mexiquense, México, 2004, pp. 45-69.
- Ekstrand, María, Larsson, M., Von Essen, C. & Tyden, T., “Swedish teenager perceptions of teenage pregnancy, abortion, sexual behavior, and contraception habits – a focus group study among 17 years old female high school student” en *Acta Obstet. Gynecol. Scand.*, núm. 84, 2005, pp. 980-986.
- Feixa, C. *De jóvenes, bandas y tribus*, Madrid, Ariel, 1999.
- Flick, Ulrich, *Introducción a la investigación cualitativa*, Morata, Madrid, [2002], 2004.
- Geertz, Clifford *La interpretación de las culturas*, Gedisa, México, [1973], 1987.
- Giddens, Anthony, *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, Cátedra, Madrid, [1992], 1995.
- _____, *Modernidad e identidad del Yo*, Península, Barcelona, [1991], 1997.
- _____, *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración social*, Amorrortu, Buenos Aires, [1984], 1998.

- Gilligan, Carol, *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, FCE, México, [1982], 1994.
- Giménez, Gilberto, "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología", en *Identidad. III Coloquio P. Kirschhoff*. México: UNAM, 1996, pp. 11-24.
- _____, "Materiales para una teoría de las identidades sociales", en José M. Valenzuela (coord.), *Decadencia y auge de las identidades*, CFN y Plaza y Valdéz, México, 2000, pp. 45-78.
- _____, "Identidades en globalización", en Ricardo Pozas (coord.), *La modernidad atrapada en su horizonte*, Academia Mexicana de Ciencias y Porrúa, México, 2002, pp. 37-56.
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L., *The Discovery of the Grounded Theory: Strategies for qualitative research*, Aldine, Nueva York, 1967.
- Goethe, J. W., *Los sufrimientos del joven Werther*, Planeta, Barcelona, 1981.
- _____, *Las afinidades electivas*, Bruguera, Barcelona, 1986.
- Goffman, Erving, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Buenos Aires, [1959], 1989.
- Gómez, Jesús, *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*, El Rouge, Barcelona, 2004.
- Gómez-Heras, José M., *Teorías de la moralidad. Introducción a la ética comparada*, Síntesis, Madrid, 2003.
- Guerra, R., María Irene y Guerrero S., María Elsa, *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2004.
- Guerrero, S., María Elsa, "La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, 2000, pp. 205-242.

- _____, "El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitarios" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, 2006, pp. 483-507.
- _____, "Investigación en proceso sobre los estudiantes de bachillerato del CCH". Avance de la tesis doctoral dirigida por el doctor E. Weiss en el Centro de Investigaciones y Estudios del IPN, Departamento de Investigaciones Educativas, México, 2007.
- Guzmán José Miguel, Contreras, J. M. y Hakkert, R., "La situación actual del embarazo y el aborto en la adolescencia en América Latina y el Caribe", en Donas B. Solum (comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina*, Libro Universitario Regional, Cartago, C.R., 2001, pp. 391-424.
- Guzmán, G., Carlota y Saucedo R., Claudia, "La investigación sobre alumnos en México. Recuento de una década: 1992-2002", en P. Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y formación*, Tomo II. (La investigación educativa en México, colección México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa), 2005, pp. 641-828.
- Habermas, Jurgen, *Historia y crítica de la opinión pública*, Gustavo Gili, Barcelona, [1962], 1990.
- Hall, Stuart, Introduction: Who needs identity? en S. Hall & P. Du Gay (eds.), *Questions of cultural identity*, Londres, Sage, 1996, pp. 1-17.
- Hamm, Jill V. y Faircloth, B. S., "The Role of Friendship in Adolescents' sense of School Belonging", en *New Directions for Child and Adolescent Development*, núm. 107, primavera, 2005, pp. 1-14.
- Hernández G., Joaquín, "Construir una identidad: vida juvenil y estudio en el CCH Sur" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, 2006, pp. 459-481.

- Holland, Dorothy, Lachicotte, W. Skinner, D. y Cain, C. *Identity and agency in cultural worlds*, Harvard University Press, Ms. Cambridge, 1998.
- Holland, Janet, Ramazanoglu, C., Sharpe, S. y Thomson, R., "Deconstructing virginity –young people's accounts of first sex" en *Sexual Relationship Therapy*, vol. 15, núm. 3, 2000, pp. 221-232.
- Infinito, Justen, "Jane Elliot metes Foucault: the formation of ethical identities in the classroom" en *Journal of Moral Education*, vol. 32, núm. 1, 2003, pp. 67-76.
- Jorgensen, Morten, H., Curtis, T., Christensen, P. y Gronbak, M., "Harm minimization among teenage drinkers: findings from an ethnographic study on teenage alcohol use in a rural Danish community", en *Addiction*, núm. 102, pp. 554-559.
- Kierkegaard, Soren, *Diario de un seductor*, Río Nuevo, Barcelona, 1984.
- Laclos, Charles, *Las amistades peligrosas*, RBA Editores, Barcelona, 1994.
- Lave, J., *La cognición en la práctica*, Barcelona, Paidós, [1988], 1991.
- _____ y Wenger, E., *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, MS, Cambridge University Press, 1991.
- Levi, Georges, "Introducción", en Georges Levi y J.C. Schmitt. *Historia de los jóvenes. T. I De la Antigüedad a la Edad Moderna*, Taurus, Madrid, [1995], 1996, pp. 7-21.
- _____ y Jean Claude Schmitt, *Historia de los jóvenes T. I De la Antigüedad a la Edad Moderna*, Madrid, Taurus [1995], 1996.
- Levinson, Bradley, *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*, Santillana, México, [2001], 2003.
- Luhmann, Niklas, *El amor como pasión*. Península, Barcelona, [1982], 1985.

- Maffesoli, Michel, "Tribalismo posmoderno. De la identidad a las identificaciones", en Aquiles Chihu (coord.), *Sociología de la identidad*, Porrúa, México, 2002.
- _____, *El tiempo de las tribus*, Siglo XXI, México, [1988], 2004.
- Marchesi, Alvaro y Martín, Elena, *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Alianza, Madrid, 1998.
- Margolis, L. H., Foss R. D. y Tolbert, W. G., "Alcohol and motor vehicle - related deaths of children as passengers, pedestrians, and bicyclists" en *JAMA*, vol. 283, núm. 17, 2000, pp. 2245-2248.
- Margulis, Mario, "Juventud: una aproximación conceptual" en Donas B. Solum (comp.), *Adolescencia y juventud en América latina*, Libro Universitario Regional, Cartago, C. R., 2001, pp. 41-56.
- _____, *Juventud, cultura y sexualidad*, Buenos Aires, Biblos, 2003.
- McIntyre, Alasdair, *Tras la virtud*, Crítica, Barcelona [1984], 2001.
- McLeod, Jean, "Friends, schooling and gender identity work", presentado en *Australian Association for Educational Research Annual Conference*, nov. 30-dic. 3, de 1998, Adelaide.
- Mead, George H., *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Barcelona, [1934], 1999.
- Medina C., Gabriel, "Presentación. Abrir caminos en la reflexión sobre la condición juvenil", en Gabriel Medina (comp.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, El Colegio de México, México, 2000, pp. 9-15.
- Medina-Mora, Maria Elena, "La prevención de las adicciones en jóvenes", en Alfredo Nateras (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, UAM-Porrúa, México, 2002, pp. 303-326.
- Megías Q., I., "Jóvenes ante el sexo: valores y expectativas asociadas" en *Estudios de juventud*, núm. 63, 2003, pp. 19-26.

- Mishler G., E., *Research interviewing. Context and narrative*, Harvard University Press, Boston, 1986.
- Morales-García, Juana Inés de la Cruz, Fernández - Gárate I. H., Tudón - Garcés H., Escobedo - de la Peña, J., Zárate - Aguilar A., Madrazo Navarro, M. Prevalencia de consumo riesgoso y dañino de alcohol en derechohabientes del Instituto Mexicano del Seguro Social, *Salud Pública Mex.*, núm. 44, 2002, pp.113-121.
- Musil, Robert, *El hombre sin atributos*, Ariel, Madrid, 2003.
- Nietzsche, Friedrich, *La gaya ciencia*, Obras inmortales, T. II., Teorema, Barcelona, 1985.
- Owens, Timothy, "Self and Identity" en John Delamater (ed.), *Handbook of Social Psychology*, Nueva York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers, 2003.
- Pahl, Ray, *Sobre la amistad*, Siglo XXI, Madrid [2000], 2003.
- Passerini, Laura, "La juventud, metáfora del cambio social (dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los Estados Unidos durante los años cincuenta)", en G. Levi y J.C. Schmitt. *Historia de los jóvenes. T. II La Edad Contemporánea*, Taurus, Madrid [1995] 1996, pp. 381-453.
- Puig, Josep M., *Prácticas morales*, Paidós, Madrid, 2003.
- Quinlan K. P., Brewer R. D., Sleet D. A. y Dellinger, A. M. "Characteristics of child passenger deaths and injuries involving drinking drivers" en *JAMA*, vol. 283, núm. 17, 2000, pp. 2249-2252.
- Remedi A., Eduardo, Observación verbal realizada a los avances de investigación, 2ª Presentación de avances de la investigación de Joaquín Hernández G., salón de maestría, DIE 3 de octubre de 2007.
- _____, "La institución: un entrecruzamiento de textos", en E. Remedi (coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, Plaza y Valdés, México, 2004, pp. 25-55.

- Reguillo, Rossana, *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 2000.
- _____, "Cascadas: agotamiento estructural y crisis del relato. Pensando la "participación" juvenil" en J. A. Pérez, M. Valdéz, M. Gauthier y P. L. Gravel (coords.), *Nuevas miradas sobre los jóvenes. México/Québec*, IMJ, México, 2003, pp. 97-105.
- Ricoeur, Paul, *El sí mismo como otro*, Siglo XXI, México [1990], 1996.
- _____, "El modelo del texto: la acción significativa considerada como un texto" en P. Ricoeur, *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, FCE, México, [1971], 2002, pp. 169-195.
- Rilke, Rainer M., *Cartas a un joven poeta*, Grupo Editorial Tomo, México, 2003.
- Ritzer, G., *Teoría sociológica moderna*, México: McGraw-Hill [2002], 2003.
- Rodríguez M., Zeyda, "Amores y sexualidades juveniles" en *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*, vol. 5, núm. 13, 2001, pp. 6-23.
- _____, "La afectividad entre los jóvenes en México. Una propuesta teórica" en J. A. Pérez, M. Valdéz, M. Gauthier y P. L. Gravel (coords.), *Nuevas miradas sobre los jóvenes. México/Québec*, Instituto Mexicano de la Juventud, México, 2003, pp. 86-95.
- Román, P., Rosario, Abril, V., E. y Cubillas, R., M. "Creencias y prácticas sobre la sexualidad en adolescentes de Hermosillo, Sonora" en E. L. Navarrete (coord.), *Los jóvenes ante el siglo XXI*, El Colegio Mexiquense, México, 2004, pp. 71-91.
- Rougemon de, Denis *Amor y occidente*, México, CNCA [1972], 1993.
- San Antonio, D. M., *Educational Leadership*, abril de 2006, vol. 63, (7): 1-6.

- Savater, Fernando, *Ética para Amador*, Ariel, México. [1991], 1996.
- Shakespeare, William, *La tempestad*, Obras completas, T. II, Aguilar, México, 1991.
- Siebenbruner, Jessica, Zimmer-Gembeck, M. y Egeland, B., "Sexual Partners and Contraceptive Use: A 16-Year Prospective Study Predicting Abstinence and Risk Behavior" *Journal of Research on Adolescence*, vol. 17, núm. 1, 2007, pp. 179-206.
- Secretaría de Educación Pública. Instituto Mexicano de la Juventud. *Encuesta Nacional de la Juventud 2005. Resultados preliminares*, en url:<<http://www.google.com/search?q=cache:enh-L3B4exAJ:www.e-lecciones.net/novedades/archivos/jovenesMex.pdf+encuesta+nacional+de+la+juventud+mexico&hl=es&ct=clnk&cd=10&gl=mx>>[consultada el 6 de mayo de 2006].
- Schutz, Alfred, *El problema de la realidad social*, Amorrortu, Buenos Aires, [1962], 1974.
- Shotter, John, *Realidades conversacionales*, Amorrortu, Buenos Aires, [1993], 2001.
- Stendhal, G., *Rojo y negro*, Alianza, Madrid, 1985.
- Taylor, Charles, *La ética de la autenticidad*, Paidós, Barcelona, [1991], 1994.
- _____. *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Paidós, Barcelona, [1989], 1996.
- Taylor, S., John y Bogdan, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Buenos Aires, [1984], 1986.
- Thomson, Rachel, "Dream on: the logic of sexual practice," *Journal of Youth Studies*, vol. 3, núm. 4, 2000, pp. 407-427.
- Thompson, S., "Narraciones de las adolescentes sobre sexo, romance y embarazo" en *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*, vol. 5, núm.13, [1995], 2001, pp. 92-135.

- Thornsen, Caroline, Aneblon, G. y Gomzell-Danielsson, K., "Perception of contraception, non-protection and induced abortion among sample of urban Swedish teenage girls: focus group discussions", *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*, vol. 11, núm. 4, diciembre de 2006, pp. 302-309.
- UNAM, *Gaceta UNAM*. Número extraordinario. Tercera época, vol. 2, México, 1971.
- Vigotsky, Lev S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, [1978], 1979.
- Weiss, Eduardo, Reseña del libro F. Dubet y D. Martuccelli, "En la escuela. Sociología de la experiencia escolar" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. V, núm. 10, julio-diciembre de 2000, pp. 371-386.
- _____, "Narration and identity: High school students in Mexico", en *International Society for Cultural and Activity Research. First ISCAR Congress: Acting in changing world: learning, communication and minds in intercultural activities*, Sevilla, septiembre de 2005.
- _____, "La escuela como espacio de formación identitaria de jóvenes", presentación en el *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, formato electrónico, Buenos Aires, marzo, 2006a.
- _____, Reflexión verbal formulada en el *Seminario de Jóvenes y Escuela*, al discutir el tema de la identidad y las prácticas sociales, DIE-CINVESTAV, México, sesión del 25 de mayo, 2006b.
- Weiss, Eduardo, Guerra, Irene, Guerrero, Elsa, *et al.* "Young People and High School in Mexico: Subjectivization, Others and Reflexivity" en "Education & Ethnography" (aceptado para su publicación), 2007.

- Walti, Carles “¡Quiero contigo! Las generaciones de jóvenes y el sexo”, en J. A. Pérez Islas, M. Valdéz, M. Gauthier y P. L. Gravel (coords.), *Nuevas miradas sobre los jóvenes. México/Québec*, Instituto Mexicano de la Juventud, México, 2003, pp.133-145.
- Wenger, Etienne, *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, Barcelona, [1998], 2000.
- Wertsch, James, *Voces de la mente*, Aprendizaje Visor, Madrid [1991], 1993.
- Zorrilla, Juan F. “La educación en el aula”, en Renate Marsiske (coord.), *Los estudiantes. Trabajos de Historia y Sociología*, UNAM y Plaza y Valdés, México [1989], 1998, pp. 361-410.

Esta primera edición de *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, y se terminó de imprimir en de 2008 en los talleres gráficos de

El tiraje fue de ejemplares más sobrantes para reposición