



UNIVERSIDAD BÍBLICA
LATINOAMERICANA
PENSAR • CREAR • ACTUAR

BACHILLERATO EN CIENCIAS TEOLÓGICAS
BACHILLERATO EN CIENCIAS BÍBLICAS

LECTURA SESIÓN 2

CTX 103 INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA

Baltodano, Mireya. “Desarrollo humano”. En *Introducción a la Psicología*, 11-34. San José: UBILA, 2009.

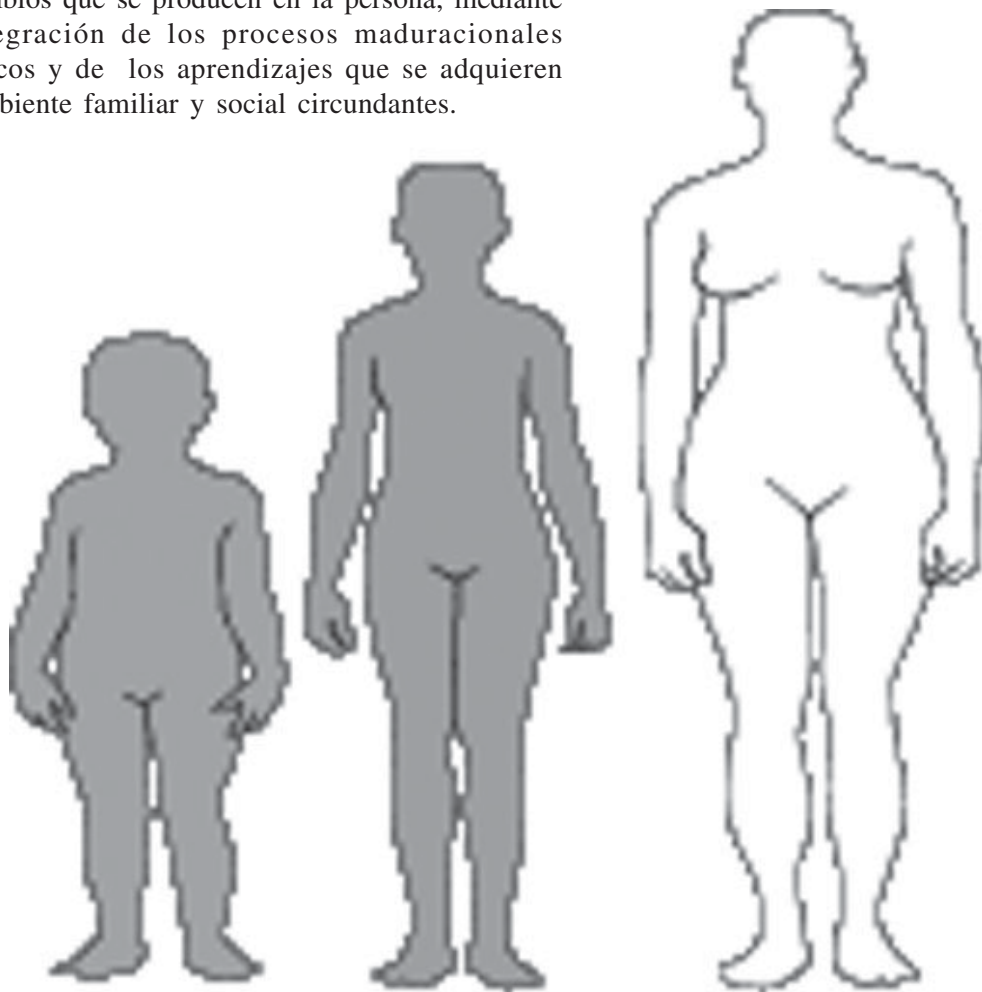
Publicación de la Editorial SEBILA de la Universidad Bíblica Latinoamericana.

Reproducido con fines educativos únicamente, según el Decreto 37417-JP del 2008 con fecha del 1 de noviembre del 2012 y publicado en La Gaceta el 4 de febrero del 2013, en el que se agrega el Art 35-Bis a la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, No. 6683.

Unidad 1

Desarrollo humano

El desarrollo implica un proceso dinámico y constante de cambios que se producen en la persona, mediante la integración de los procesos maduracionales orgánicos y de los aprendizajes que se adquieren del ambiente familiar y social circundantes.



Desarrollo humano

1.1 *Desarrollo e integralidad.*

1.2 *Fases del desarrollo: Primera infancia, Infancia temprana, El juego interrelacional, Los inicios de la identidad de género, La época escolar, La adolescencia, Juventud, adultez y vejez. Hacerse sujeto.*

Metodología

Esta Unidad presenta un cuerpo teórico que sintetiza varias corrientes psicológicas sobre el desarrollo humano. A lo largo del texto se intercalan resúmenes que enfocan

subtemas específicos, para establecer contrastes con otras etapas de desarrollo, factores culturales o casos específicos.

La destreza esperada es la capacidad de sintetizar conceptos para luego emplearlos en la sistematización y observación directa de personas (según se indica en las tareas).

Objetivos

Al finalizar esta Unidad el o la estudiante estará en capacidad de:

1. Conocer las fases de desarrollo de una manera integrada a todas las capacidades humanas.
2. Enfocar el crecimiento humano como producto de la interrelación de los procesos internos y externos a las personas.

Entendimientos preliminares

Antes de leer esta Unidad, descubra qué sabe usted sobre los temas que trata esta sección del módulo. Como parte de las tareas de esta Unidad **conteste por escrito** con espontaneidad las preguntas siguientes. Sus respuestas le servirán a la UBL para conocer las

Al estudiar el desarrollo humano cabe preguntar cuándo podría hablarse de desarrollo adecuado o inadecuado. Eso nos lleva a revisar el término estadístico tan usado de “normal”. Tal parámetro implica que la mayoría cumple con lo esperado por una estructura social dada, lo cual entra en contradicción con el carácter dialéctico del desarrollo. Así podría verse lo “normal” desde una perspectiva de ajuste social. Sin embargo, las potencialidades personales permiten responder de una u otra forma a la demanda social y no como se espera. Por lo tanto, hablar de “normalidad” en el sentido de actuar como la mayoría, es ignorar la capacidad humana de crear su propia historia.

premisas, los supuestos y los conocimientos con los que inicia el estudio del tema.

- ¿Qué factores influyen en el desarrollo humano? ¿Cuál de éstos puede ser más predominante?
- ¿Qué es la personalidad?
- ¿Cuán determinante es el factor cronológico (la edad) en la madurez de la persona?

1.1 Desarrollo e integralidad

El ser humano es una unidad en sí mismo, constituido por la integralidad de diversas potencialidades a desa-

rollar a lo largo de su vida. Cada persona es única debido a que esa integralidad particular se produce en un tiempo y un espacio propios, aunque sean compartidos con otras personas. La unicidad de cada persona surge de sus propias características y su historia personal. Sin embargo, como seres humanos compartimos características comunes que nos asemejan a otras personas (género, cultura, grupos sociales, entre otras), y otras características que nos hacen iguales a todos y todas (funcionamiento orgánico, naturaleza humana, entre otras). Se puede afirmar a la vez que somos como muchos, parecidos a algunos, y que no somos como ninguno o ninguna.

Al considerar el desarrollo humano se debe incluir lo general y lo específico.

Concepciones de desarrollo

Jean Piaget, estudioso del desarrollo cognoscitivo, afirma que el desarrollo mental y psíquico es el resultado de una organización progresiva del individuo a una adaptación de la realidad más precisa.¹

Sigmund Freud, precursor de la psicología moderna, plantea que un desarrollo pleno conduce a una personalidad, cuyo yo es robustecido y capaz de trascender los sentidos y las tensiones corporales (ello) para percibir las pautas sociales (superyo) y organizarse de tal manera que logre alcanzar la transformación de su realidad.²

Erik Erikson, quien centró su trabajo en el desarrollo humano, afirma que “sólo un sentimiento gradualmente creciente de identidad... promete ese equilibrio periódico en la vida humana que, en la integración de las etapas yoicas, contribuye a establecer un sentimiento de humanidad.”³

John Bowlby, especialista en el vínculo afectivo, concibe la personalidad como una estructura que se desarrolla entre una serie de senderos de evolución disponibles al ser humano, en base a la interacción entre el organismo como se había desarrollado hasta ese momento y el ambiente en el que está inmerso.⁴

Entre los postulados de estos autores existe una coincidencia sobre el carácter integrativo del desarrollo, en sus aspectos biológicos y ambientales y se rechaza cualquier determinismo en uno u otro.

¹ Piaget, Jean. (1994). *Seis estudios de psicología*. (3a. ed.). Bogotá: Labor. [Edición en inglés *Six Psychological Studies*. (1968). New York: Vintage Books. Edited by David Elkind].

² Braunstein, Néstor y otros. (1978). *Psicología: Ideología o ciencia*. México: Siglo XXI Editores.

³ Erikson, Erik. (1973). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Hormé, [p. 371].

⁴ Bowlby, John. (1976). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Lo general está definido por los aspectos fisiológico, psíquico, cognoscitivo y social comunes, que podríamos llamar líneas de desarrollo. Cada una de estas áreas tiene un rol específico en el proceso maduracional. Lo específico se define por la integración que se produce entre las líneas de desarrollo de cada persona. Puede ser que una persona tenga un potencial más fuerte en lo corporal que en lo cognoscitivo, y como resultado de eso, en su proceso de desarrollo, todo lo que implique movimiento (deportes, expresión física, fuerza) vayan orientando su desarrollo hacia ciertas actividades que a la vez influyen en su personalidad. Igualmente podemos mencionar capacidades evidentes en lo cognoscitivo, lo artístico, lo emocional, entre otros.

El desarrollo implica un proceso dinámico y constante de cambios que se producen en la persona, mediante la integración de los procesos maduracionales orgánicos y de los aprendizajes que se adquieren del ambiente familiar y social circundantes. A los aspectos orgánicos, fisiológicos o biológicos se les reconoce como el factor *filogenético* en el desarrollo, y a lo ambiental –familia y sociedad– se le denomina factor *ontogenético*. El factor filogenético es lo heredado genéticamente; el factor ontogenético es la oportunidad social que cada persona tiene para desarrollar toda su potencialidad heredada.

Por tanto, ambos factores se determinan mutuamente y se combinan en el curso del desarrollo para conducir a la persona hacia una maduración plena. Sin embargo, si una persona nace con

alguna forma de incapacidad fisiológica (factor filogenético), es posible que con un ambiente estimulante pueda alcanzar una gran capacidad de desarrollo (factor ontogenético). También puede ocurrir que alguien con grandes potenciales corporales y cognoscitivos no alcance un desarrollo pleno por crecer en un medio represivo y desestimulante. El desarrollo humano, por consiguiente, es un proceso de crecimiento orientado por la propia maduración del organismo y por las posibilidades que el entorno social presenta a la persona. El desarrollo humano se produce a lo largo de la vida. El aprendizaje continúa aunque algunas líneas de desarrollo, como la corporal, podrían ir disminuyendo en algunas capacidades motoras o de los sentidos. Cada fase de desarrollo implica cambios y logros maduracionales que van conformando la personalidad.

Como se mencionó, para facilitar el estudio del desarrollo humano se puede hablar de líneas de desarrollo: desarrollo fisiológico, desarrollo cognoscitivo, desarrollo emocional. Cada una se puede estudiar por separado, pero siempre habrá que relacionarlas con las otras líneas, pues son integrales al desarrollo total de las personas y se potencian o condicionan entre sí.

El concepto de equilibrio, que se derivó de la homeostasis propia de la naturaleza, es el que mejor expresa la actividad que realiza el ser humano en su proceso de desarrollo. Esa integración entre lo externo y lo interno, para encontrar un equilibrio, la va realizando a través de un proceso de

vivencia, internalización de la experiencia y actuación de lo integrado. Rolla (1976) describe así la capacidad del ser humano para enfrentar los acontecimientos que su entorno le presenta: Ante una situación nueva, vivida a través de una experiencia *inter*-personal, la persona entra en una actividad *intra*-personal, luego retorna a su actividad *inter*-personal con mayor madurez. Este proceso circular de aprendizaje de vida se realiza mayormente de manera inconsciente. Tal proceso sería equiparable a los conceptos de asimilación y acomodación que emplea Jean Piaget al hablar del desarrollo cognoscitivo. Es decir, aquello que se comprendió y asumió a nivel cognoscitivo (asimilación), se usa como herramienta para manejar el ambiente (acomodación). Lo mismo ocurre con el proceso emocional.

Estas concepciones sobre el desarrollo podrían ser vistas desde una perspectiva de adaptación social. Sin embargo, qué ocurre con aquellos comportamientos no esperados socialmente y que por tanto se salen de la curva “normal”. Tales comportamientos son reflejo de una forma de desarrollo y responden a lo que lo genético y lo ambiental ofrecen a una determinada persona. Al no existir un modelo único de desarrollo, podríamos entonces asumir que aquello que usualmente se califica como desviado, patológico, o simplemente “anormal” sería otra forma como la persona interioriza e incorpora su contexto y lo proyecta al exterior, bajo un código de relaciones que es concordante con la desfiguración de su ambiente.

La mediatización social y cultural es determinante en el desarrollo de la persona. Lo que hemos descrito como proceso de desarrollo humano tiene como resultado la definición de una personalidad, o una identidad dada. Ese proceso ocurre dentro de un medio social con valores culturales específicos. Estos valores culturales, también llamados imaginarios culturales, son producciones sociales colectivas, construcciones históricas que se manifiestan en creencias, ideas y comportamientos esperados por el conjunto de persona que conforman una cultura. Pero igualmente se puede hablar de ideologías familiares, es decir, de valores familiares que marcan el comportamiento de sus miembros. Cualquier desviación de los comportamientos esperados, tanto a nivel social como familiar, podrían ser considerados como desviaciones sociales. En el análisis de la familia se profundizará el determinismo de los imaginarios colectivos a través de los roles sociales.

Más allá de las tendencias y expectativas sociales sobre los comportamientos, podríamos concebir un desarrollo adecuado como el alcance de la plenitud humana, tomando en cuenta el potencial y las oportunidades que se conjugan para cada persona. Una persona que nace con síndrome de Down podría alcanzar su plenitud humana con una buena conjugación de sus propias potencialidades y el estímulo y la aceptación familiar. Alguien con una capacidad intelectual elevada podría no alcanzar su plenitud humana si no dispone de un ambiente socio-afectivo adecuado. Relacionar desarrollo con plenitud implica, por tanto, la

integralidad de todos los factores que intervienen en el crecimiento humano: corporal, mental, emocional, espiritual, socio-económico y ambiental.

1.2 Fases del desarrollo humano

Hemos visualizado el desarrollo humano como una bifurcación de caminos que las personas pueden tomar y el ambiente puede definir. A continuación analizaremos las fases de desarrollo identificadas por diferentes estudiosos. La organización de estas fases toma en cuenta las líneas de desarrollo; en cada una de ellas se describen los avances maduracionales esperados. Estos estudios se han fundamentado en la observación de la conducta humana desde la niñez hasta la vejez. Los factores culturales antes mencionados pueden variar las respuestas, de manera que lo que describimos a continuación es un referente y no una condición.

1.2.1 Primera infancia: bebés hasta los dos años

La familia desempeña un papel primordial en los inicios del desarrollo. El recién nacido viene a la vida con un reflejo que le es innato: el succionar. La boca es el primer órgano que le permite aprehender el entorno y sus objetos. Su comportamiento es receptor pasivo-reflejo. Posteriormente este aprendizaje le facilitará la formación de esquemas cognoscitivos y afectivos, que le permitirán manifestar una conducta intencionada.

Para la teoría psicoanalítica, la energía libidinal, que en la concepción

freudiana es fuente de vida, irá evolucionando en sus expresiones hasta llegar a la pubertad como una manifestación sexual y relacional. En la primera infancia el o la recién nacida tienen una actividad autoerótica, al usar su propio cuerpo para obtener una sensación placentera, la cual descubren a través de los cuidados corporales y las caricias que reciben. Al ser la zona bucal y el chupeteo el primer foco de actividad, a esta etapa se la ha llamado oral. Por ello se designan como características orales a todas aquellas manifestaciones de conducta del adulto que connoten dependencia y receptividad, propias de bebés recién nacidos.

En esta etapa la alimentación juega un papel no sólo de subsistencia, sino de primer contacto socio-afectivo. Es la madre en nuestra cultura, la que juega el rol de representante y transmisora del “clima emocional” familiar (Spitz, 1977). En esta relación estrecha se empieza a establecer la noción de objeto (sustancia o persona ajena al yo). Antes de grabar imágenes permanentes de las personas y objetos, el pensamiento no existe como tal.

En su interacción con la madre, el niño desarrolla una conducta de apego que constituye su primera manifestación afectiva, al utilizar señales tales como el llanto, los balbuceos o la sonrisa para atraer la presencia de ella (Bowlby, 1976). Sin embargo, durante las ocho primeras semanas, la capacidad del niño para distinguir a una persona de otra es nula. Su primera respuesta social es la sonrisa que aparece entre el segundo y tercer mes. Se observará entonces mayor respuesta a los

estímulos visuales y una conducta amistosa más intensa hacia las figuras afectivas. En esta etapa toda su conducta está apegada a su predisposición neurológica y a sus percepciones afectivas absolutamente egocéntricas.

Durante los primeros tres meses de vida el niño puede diferenciar las sensaciones placenteras y displacenteras. Esas sensaciones corporales son su primera experiencia social, cuya mente se encargará de generalizar para que le sean útiles como referencia futura (Maier, 1971).

La incorporación de experiencias placenteras sirve como medio para adquirir un “sentimiento de confianza básica”, pues su subsistencia se fundamenta en el cuidado que le deparen sus familiares. Por tanto, la primera modalidad social que aprende el ser humano, en esta primera etapa, es la de recibir y aceptar lo que le es dado. Al experimentar esta relación de recibir de otro u otra, y confiar en que el otro o la otra le suministrará lo que necesita, se desarrolla en el niño o la niña el fundamento yoico (la base del yo) necesario para ser un futuro dador y para confiar en sus propias capacidades y en las demás personas (Erikson, 1978). Esta es la base de la auto-estima.

Al llegar a los seis meses, el niño o la niña empieza a diferenciar claramente su modo de tratar a su madre o a quien le cuida respecto a otras personas. La madre o cuidadora es seguida cuando se aleja y es recibida calurosamente cuando se acerca. Disminuyen las respuestas amistosas para las personas

desconocidas. Entre el grupo familiar escoge a determinadas personas como figuras de afecto subsidiarias. Este proceso de discriminación afectiva puede postergarse cuando el niño tiene escaso contacto con una figura central (Bowlby, 1976).

Al compás de su desarrollo socio-afectivo, los y las bebés van adquiriendo hábitos que relacionan entre sí para coordinar nuevos modelos de respuesta y acciones más intencionadas. Aparece en este avance una noción de objeto. La imitación es conservadora, pues sólo imita sistemática e intencionalmente cada uno de los sonidos conocidos por él, no así sonidos nuevos (Piaget, 1961).

A partir de los ocho meses, los y las bebés presentarán coordinaciones más complejas de los modelos de comportamiento previos, tanto motores como perceptivos. Así comienzan a ser activos respecto a lo que les rodea. Surge el pensamiento anticipatorio e intencional, en una forma sensorial y motora. Se inicia la búsqueda de los objetos que han desaparecido de su vista. El mundo adquiere permanencia y se despega de sí, o sea que incorpora la noción de la conservación de objetos (Richmond, 1974).

Con la movilidad adquirida (gatear o caminar) el niño y la niña manifiestan una conducta de acercamiento hacia las figuras de afecto, que va reforzada con la nueva noción y permanencia de los objetivos (Bowlby, 1976). Aunada con el avance motor, la aparición de los dientes, más el desarrollo de sus capacidades auditivas, visuales, gustativas y táctiles, provocarán en el

niño actividades que serán las bases para eventualmente adquirir los conceptos de “lo bueno” y “lo malo”. Entonces abandonará del mundo paradisíaco en el que todo le era dado y se introducirá, no sin rabietas y mordiscos, en el mundo en el cual para recibir debe cumplir ciertos requisitos demandados por la persona que provee. Se genera así un sentimiento de confianza básica, que no significa tener asegurado el suministro de sus necesidades, sino más bien un confiar en sí mismo y en la continuidad de los y las proveedoras externas (Erikson, 1978).

Con estos avances maduracionales, la persona infante empieza a despegarse de la figura de la madre o persona cuidadora desde adentro, desde su sí mismo, y a asumirla como “objeto madre” fuera de sí. Se produce el comienzo de un salto cualitativo importante en su identidad, pues empieza a manejar, de manera precaria, las bases cognoscitivo-conceptuales de vinculación trascendente, es decir, la constancia del vínculo afectivo sin la intervención del tiempo y el espacio. Este nuevo esquema conceptual se afianza cuando el niño o la niña comienza a caminar y se desplaza en el espacio. Más allá del avance motor, ha evolucionado desde un sentimiento de identidad *intra*-personal a un sentimiento de identidad más *inter*-personal. Este modelo –en esta fase en estado primitivo– lo seguirá utilizando en todo su desarrollo, sujeto a constantes revisiones.

Para que el sentimiento de identidad sea exitoso, el niño y la niña irán afrontando situaciones de cambio *intra*-personales

para luego trascenderlas al campo *inter*-personal. De lo contrario, si se enfrenta a un episodio que perturba su percepción del mundo interpersonal y dificulta su auto-percepción, se produce en él o ella un sentimiento de inexistencia, aunque conozca que está con vida. Estas situaciones confusionales, aún siendo breves, siempre constituirán una alteración y una relativa pérdida de su desarrollo (Rolla, 1976).

Esta primera fase de la vida entrelaza la maduración orgánica, cognoscitiva y afectiva. Esta etapa es importante para lograr y desarrollar el concepto de objeto y persona, y su permanencia a nivel cognoscitivo y afectivo. No es sino hasta la mitad del segundo año en que el niño realmente busca el objeto que desaparece ante él y cuando lo re-encuentra lo trata como el mismo objeto. Lo mismo ocurre con las personas, pero el conocimiento de éstas se desarrolla a una edad más temprana que el conocimiento de los objetos. El vínculo con la madre se desarrolla cuando empieza a tener conciencia de la disponibilidad de su madre ante sus necesidades. Se hace evidente, entonces, la importancia que tiene en el desarrollo afectivo la presencia de una figura principal de apego. Cuanto más inseguro y endeble sea el vínculo afectivo que une al niño o la niña con la figura afectiva central (madre u otra persona), más difícil será la aparición de vínculos similares con otras personas (Bowlby, 1976).

Cuando un niño o niña, por alguna razón, no vive en un esquema familiar tradicional, siempre surge entre las personas circundantes una que es

favorecida con el apego central y diferenciado del infante. Las respuestas de los niños y las niñas ante la pérdida de una figura central de afecto varían con la edad. Antes de los seis meses aceptan fácilmente a las personas desconocidas, siempre y cuando le brinden cuidados. A partir de esa edad y hasta los dieciséis meses generan diversas conductas de protesta ante la separación. Después de los dieciséis meses sí se podría hablar de la capacidad del niño o la niña para elaborar el duelo por una separación (Bowlby, 1980). Esta evolución de la conducta de apego puede ser una guía para valorar el cuidado de los niños y las niñas en sus primeros dos años de vida. Es vital para el desarrollo y la confianza básica del niño o niña considerar cuál es el tiempo adecuado para introducir en su vida a personas que les cuiden, en esta vida actual en la que el padre y la madre se ausentan para atender sus trabajos y demás actividades.

En esta etapa es importante, dentro del proceso de conformar la identidad, la marcada influencia cultural en el comportamiento de un niño o niña, según su sexo. Existe una carga cultural atribuida a su diferencia genital. Al nacer les antecede un mundo simbólico que define qué hacer y qué ser según su sexo, que le transmite la familia para definir comportamientos diferenciados. Estos símbolos se reflejan en la vestimenta, los colores, el arreglo físico, los juguetes, los comentarios, entre otros. Ante todo, con el avance motor de niños y niñas, se empieza a asignar según el sexo espacios diferenciados. Es evidente que el niño goza de más espacio que la

niña por las actividades que se promueven en cada uno.

En síntesis, en esta etapa tan crucial y fundante, la persona infante pasa de una conducta pasiva a una conducta más activa. Emerge de una conducta egocéntrica, en la cual no establece diferencias entre el yo (él o ella) y el no-yo (el mundo y las personas que le rodean), para posteriormente adquirir la noción de permanencia de objeto o de persona; que le capacita para iniciar su sentido de identidad, relacionarse socialmente y no temer separarse temporalmente.

1.2.2 *La infancia temprana* **(2 a 4 años)**

Cuando el niño y la niña empiezan a hacer uso de su capacidad motriz -su posibilidad de movimiento- se abre ante ellos un nuevo mundo, compuesto por estímulos distintos que los invitan a una mayor autonomía, pero que a la vez conlleva mayor auto-control y supervisión de las personas mayores por los peligros a que están expuestos. Su desarrollo motor hace que tengan más vigor muscular que les permite arrojar y asir los objetos.

Aparece simultáneamente una función digestiva más compleja, la cual ha variado con el cambio en su alimentación a comida más sólida, que le produce diferentes sensaciones intestinales y excretoras. Frente a estos cambios orgánicos, las personas mayores empiezan a introducir reglas de higiene personal, a través del control de esfínteres. Este control parece ser uno de los problemas educativos más perturbadores en las sociedades occidentales.

La zona anal se convierte así en el nuevo foco de placer o displacer erótico y social en el niño. Se establece entonces una relación entre la actividad excretora de retener o eliminar y la actividad muscular de soltar o aferrar. Esta situación coyuntural ha sido la base para la elaboración teórica psicoanalítica sobre el amor y el odio, con particulares acentuaciones de uno u otro autor. En esta etapa, denominada por Freud como “anal”, se empieza a desarrollar la ambivalencia entre estos sentimientos opuestos, que puede prolongarse a la vida adulta, como dos tendencias antagónicas de igual fuerza: la destructividad o la auto-destrucción.

La función corporal de expulsión se caracteriza por una excitación de la mucosa y una disminución o liberación de tensión. La retención, por su parte, puede producir posteriormente una expulsión fecal más agradable. Por el énfasis adulto en la educación de los esfínteres, el mecanismo corporal de expulsión-retención se convierte socialmente en un mecanismo de interrelación, de comunicación, de rechazo o donación, pues el niño o la niña pueden usar sus excrementos como fuente de placer o como donación de algo precioso que sus criadores le estimulan, o como elemento hostil para desafiar y no aceptar el control adulto (Erikson, 1978).

La materia fecal es depositaria de una doble carga emocional, es decir la ambivalencia afectiva, la cual se expresa por violentas fluctuaciones entre el amor y el odio. Estas podrían ser manifestaciones primarias de impulsos hacia la vida o hacia la destructividad Anna Freud (1980).

La terquedad y empecinamiento infantil que aparece en esta etapa es una lucha por la autonomía. Su sentido de autonomía les impulsa a reafirmar ese sentimiento de confianza básica ya adquirido. Sin embargo, esta autonomía no la puede alcanzar el niño y la niña sin protección contra la anarquía y su falta de discernimiento. Un control adecuado de las personas mayores producirá en ellos un sentimiento perdurable de auto-control sin la pérdida de su auto-estima.

La autonomía que se manifiesta en esta etapa aparece con el abandono que niños y niñas hacen de su egocentrismo y les conduce a una relación más interpersonal con sus familiares. El abandono de su egocentrismo es en parte impulsado por la aparición del lenguaje, que a su vez instaaura el pensamiento con signos colectivos. El niño y la niña sustituyen las actividades sensorio-motrices del período anterior por el lenguaje (preconceptos) y las imágenes mentales. El lenguaje le brinda gran flexibilidad a la inteligencia, pues puede invocar objetos que no están presentes, reconstruir el pasado y hacer proyectos. En otras palabras, les permite salirse de lo inmediato. Si bien en este período se desarrolla la función simbólica, las representaciones quedan a un nivel todavía intuitivo. Las representaciones son acciones internalizadas, centradas todavía en el cuerpo, y no permiten combinaciones objetivas. El lenguaje empieza a pasar de un simple acompañamiento de la acción para ser usado para la reconstrucción de una acción, dándose así el principio de la representación. A nivel cognoscitivo, este es un período básicamente preconceptual (Richmond, 1974).

En este período preconceptual, según Richmond, los niños y niñas no utilizan los conceptos o las palabras que conforman una clase, pues existe la ausencia de la identidad individual y de clase general. La forma de pensar del niño ocurre como en el ejemplo siguiente: “Si Fido es un perro, un perro es Fido”.

Tanto en el pensamiento, el lenguaje y el dibujo, se observa la centralización que niños y niñas hacen en las partes y no en el todo, pues no las relaciona (no tienen capacidad de yuxtaposición). O también se centran en el todo de la experiencia, sin relacionarla con las partes (sincretismo). No son capaces de relacionar o conectar una serie de

¿Cómo llegan los hombres a odiar a las mujeres?

Opera basándose en la secreta convicción de que, si puede despojarla de su confianza en sí misma, ella llegará a depender de él en la misma medida en que él depende de ella. ..

Tomado de Susan Forward, *Cuando el amor es odio*. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1987, pp. 120-121.

Mi juicio del misógino ha sido muy terminante. He calificado su comportamiento de insensible, abusivo, inaceptable y cruel. Todo esto es verdad, pero ahora ha llegado el momento de completar el retrato. Una vez comenzamos a examinar las fuerzas que mueven al misógino, nos encontramos con que gran parte de su comportamiento abusivo es una manera de encubrir la tremenda ansiedad que despiertan en él las mujeres. El misógino es un hombre atrapado en el conflicto entre su necesidad del amor de una mujer y el profundo temor que ella le inspira.

Este hombre necesita, como necesitamos todos, sentir que le importa emocionalmente a alguien, sentirse amado y seguro. Los adultos satisfacemos estos anhelos mediante la intimidad física, compartiendo con otros nuestras emociones, y mediante la función de padres. Pero al misógino estos anhelos lo asustan muchísimo. Su necesidad normal de estar con una mujer se mezcla con el miedo de que ella pueda aniquilarlo emocionalmente. Sustenta la oculta creencia de que si ama a una mujer, ella tendrá el poder de hacerle daño, de despojarlo, de devolverlo y abandonarlo. Una vez que él mismo la ha investido de tan tremendos y míticos poderes, la mujer se convierte para él en una figura aterradora.

En un esfuerzo por atenuar sus temores, el misógino comienza —por lo común

inconscientemente— a restar poder a la mujer que comparte su vida. Opera basándose en la secreta convicción de que, si puede despojarla de su confianza en sí misma, ella llegará a depender de él en la misma medida en que él depende de ella. Y al debilitarla para que no sea capaz de abandonarlo, calma en parte su propio miedo de verse abandonado.

Todas estas emociones, tan intensas como conflictivas, hacen de la compañera del misógino no sólo un objeto de amor y de pasión, sino también el foco principal de su rabia, su pánico, sus miedos e, inevitablemente su odio.

Me doy cuenta del hecho de que me valga de la palabra odio en el contexto de una relación íntima, puede parecer tan fuera de lugar como discutible. A la mayoría de las personas no les gusta usar la palabra “odio”, pero es la única adecuada para designar la combinación de hostilidad, agresión, desprecio y crueldad que exhibe el misógino en su comportamiento con su compañera.

Cuando pasamos revista a las experiencias que, en su niñez, originaron los miedos subyacentes al misógino, comenzamos a entender por qué se conduce como lo hace. Las formas en que sus padres se relacionaban entre sí y con el niño nos dan importantes indicios de cómo este hombre llegó a odiar a las mujeres.

objetos, cambiándolos de posición por tamaños o semejanzas, pues creen que varían las partes y no perciben el cambio de la disposición de objetos (Richmond, 1974).

La evolución del juego, el pensamiento y lenguaje tiene correlación con los afectos, pues al aparecer la representación, la función simbólica y las palabras contribuyen a establecer valores inter-personales, tales como la simpatía o la antipatía, los cuales persistirán aún en ausencia de las personas a las que dirigen tales afectos.

En el proceso de desarrollo, ruta por la cual se construye la identidad en estas etapas de la vida, se va también conformando en el niño y la niña la conciencia de quién es por su sexo, según se lo dictan las personas adultas. Es precisamente entre los dos y cuatro años cuando tienen más certezas de las diferencias sexuales. Las expectativas sobre su forma de ser y de actuar le son transmitidas claramente, como patrones diferenciados para niños y para niñas. Al crecer en una familia que cumple las normas patriarcales de la sociedad, con roles diferenciados por su sexo, hace que tanto el niño como la niña vayan ajustándose al rol de género asignado.

En esta etapa, debido a un mayor desarrollo de la motricidad y la autonomía que ésta les provee, se marcan aún más, con respecto a la etapa anterior, las diferencias de actividades, movilidad y espacio entre los niños y las niñas.

Esta etapa es crucial para afirmar la seguridad personal, basada en el afecto

recibido y dado, combinada con un sentido de autonomía, separación primaria y reconocimiento de la otra persona como distinta. El texto siguiente describe algunas dificultades de relacionamiento en la edad adulta, las cuales se inician en las fases tempranas de desarrollo.

1.2.3 El juego inter-relacional (de 4 a 6-7 años)

Con su recién adquirida autonomía y su inclusión en el mundo interpersonal, las niñas y los niños de cuatro años en adelante parecen vivir un proceso más acelerado en su vida afectiva. Esta evolución es marcada por el descubrimiento de las diferencias sexuales que promueve la definición de su identidad sexual y de género y que implica nuevas formas de comportamiento y relacionamiento con las demás personas.

La afectividad auto-dirigida e indiferenciada socialmente que se produce al inicio, alcanza ahora una forma de expresión más orientada por sus diferencias sexuales, mejor aún, por sus diferencias de género. La teoría ha atribuido gran importancia a esta fase de desarrollo, a partir de la noción de Complejo de Edipo propuesta por Freud, según la cual el niño y la niña manifiestan un deseo por la posesión del progenitor de sexo contrario, con la consecuente hostilidad hacia el progenitor del mismo sexo, en razón de la rivalidad que el padre o la madre representan. Esta teoría ha generado múltiples posturas de adherentes y opositores y de revisiones desde la perspectiva feminista y el análisis de la violencia hacia niños y niñas.

Sin quedarnos en el sentido estricto del Edipo freudiano, es evidente que el conocimiento de las diferencias sexuales en niños y niñas de esta edad marca un hito en el desarrollo de su identidad. El yo se ha desarrollado lo suficiente para dar nuevas expresiones a la identidad sexual que ahora percibe. Esta es una identificación previa que se consolidará en la adolescencia.

Siguiendo la evolución de la libido (energía sexual) que sustenta la teoría freudiana, diríamos que en este período de la vida y enmarcado en un patrón familiar establecido por la cultura, es observable que el niño y la niña procuran afirmar su identidad sexual o de género, tomando como sujeto modelo al progenitor de su mismo sexo —quien lo conduce a llegar a *ser*— y orienta la búsqueda de su objeto afectivo al progenitor del sexo contrario —a quien se procura *tener*—. Según Berenstein (1976), tales identificaciones tempranas se producen en una época en que ser y tener se conjugan y no establecen diferencias. En esa búsqueda de su propia identidad, el niño o la niña puede caer en diferentes posiciones en su elección de sujeto u objeto. El conflicto se le crea cuando su selección cae dentro de lo no permitido socialmente.

Los modelos de identidad sexual se han depositado en el padre y en la madre, como figuras primarias durante la infancia. Sin embargo, el tipo de crianza, las circunstancias familiares y los acentos culturales pueden ofrecer distintas alternativas para el modelaje de género. Padre o madre podrían ser *un* modelo y no necesariamente *el* modelo. Una niña o un niño con una

autonomía ponderada en su propia confianza y promovida por su familia, podría buscar libremente otros objetos afectivos. Pero si en su salida resulta herido o atemorizado, podría retroceder al calor libidinoso de su padre y madre (Laing, 1980). Esta conceptualización podría ligarse a la lucha que establecen los hijos e hijas con la sociedad autoritaria, que les es presentada a través de los padres y las madres, y que les impide convertirse en un ser humano total (Fromm, 1970). El repliegue del hijo o la hija ante la lucha perdida les llevaría a la sumisión y dependencia parental.

El ámbito social en esta edad se vuelve más amplio y produce en el niño y la niña un afán de iniciativa. Inevitablemente esa expansividad conlleva algunas frustraciones; cuando sobrepasan los límites de su capacidad y de su recién adquirida autonomía, generan sentimientos de culpa (Erikson, 1978).

En el campo cognoscitivo se produce paralelamente con la afectividad un enfoque más comunitario. Según Piaget empieza a desaparecer el sincretismo, la yuxtaposición y los residuos del egocentrismo de la etapa anterior. Estos niveles logrados en el ámbito cognoscitivo favorecen una mayor expresión de sus sentimientos.

A esta edad, niños y niñas poseen un pensamiento prelógico en el que impera la intuición. Las intuiciones se caracterizan por la rigidez y la irreversibilidad de las imágenes y experiencias mentales. Es una intuición que reduce la posibilidad de entender la relación entre tiempo y

espacio y que no da lugar a nociones como peso, cantidad, superficie, entre otras. Podemos entonces entender cómo las dificultades afectivas que puede presentar este período se corresponden con la incapacidad para establecer relaciones claras de sujeto y objeto.

Esa confusión de roles también se puede explicar por el animismo y el artificialismo que niños y niñas atribuyen a los fenómenos de la naturaleza: el animismo expresa una confusión entre el mundo interno o subjetivo y el universo físico; el artificialismo es la creencia de que el ser humano ha construido todo. Las leyes morales se confunden con las naturales.

El juego en esta etapa es bastante imaginativo. La niña y el niño transforman lo que es real por lo que es deseado, de esta manera solucionan sus conflictos y a la vez reviven los placeres. Es una asimilación deformada de la realidad, en la cual los restos de egocentrismo que aún tienen excluyen toda objetividad y distorsionan la realidad. Es un manejo fantasioso de los hechos.

El juego es ficción en esta etapa, es un *hacer como*. El símbolo lúdico permite a niñas y niños asimilar mejor los diversos aspectos de su identidad y solucionar los conflictos cotidianos, al realizar deseos aún insatisfechos. Esta actividad lúdica evidencia que ya existe el pensamiento simbólico y el inconsciente en esta edad. Sin embargo, al finalizar esta etapa, se interesan más por el mundo real que por las fantasías privadas. Al final de

esta etapa se marca un avance tanto en su identidad como en el inicio del pensamiento lógico. Ambos procesos son claros preámbulos para una mayor inserción social y futuro aprendizaje formal. También son esenciales para el desarrollo de su identidad de género y el relacionamiento inter-genérico futuro.

1.2.4 Los inicios de la Identidad de género

La construcción de la identidad de género se produce a lo largo de la vida, por las experiencias que acumulamos respecto a nuestro ser mujer o ser hombre. Para las dos últimas etapas antes descritas marcan el inicio —aproximadamente a los tres años—, cuando se reconocen las diferencias genitales, reforzadas por los comportamientos asignados a cada género y por la forma cómo se educa sobre las relaciones inter-genéricas. Niños y niñas definen su identidad de género antes que su propia identidad como persona individual, es decir, el perfil de su personalidad. Así de clara, contundente e identificadora es la estructura por géneros que la cultura diseña y transmite a través de los valores sociales y familiares.

Los modelos paterno y materno, dentro de un sistema familiar patriarcal, son claramente definidos y diferenciados. La relación con el padre y la madre es por tanto distinta, no sólo por la forma en que ambos adultos se comportan por su género y hacia el género distinto, sino por las expectativas que ponen en su hijo o hija. Esta relación filial-parental, atravesada por la diferenciación cultural de los géneros,

promueve una afectividad también diferenciada. El cuadro siguiente resume cómo –en una familia patriarcal– evoluciona la relación afectiva que el niño o la niña sostiene con el padre y la madre, fijando las bases de su identidad de género y su ubicación temporal-espacial.

Niñas	Niños
<p>1. Su primera identificación afectiva es con la madre, como figura central.</p> <p>2. Se le asigna el espacio doméstico y por eso su creciente movilidad y sentido de autonomía queda restringido. Al crecer cercana a la madre, se favorece el desarrollo emocional, principalmente.</p> <p>3. Aprende su rol “femenino” en concreto, por el modelaje cercano de su madre.</p> <p>4. Desarrolla un yo-relacional y continuo, con pocas alternativas al modelo materno. Centra su auto-confianza en lo afectivo y relacional. Teme la separación.</p> <p>5. Debido a la segregación de roles, se problematiza con la identificación paterna que en un contexto patriarcal representa el modelo de autoridad y autonomía. Se repliega en el espacio social que no reconoce para sí.</p> <p>6. Su cuerpo puede serle desconocido y no sentirlo propio.</p>	<p>1. Su primera identificación afectiva es con la madre, como figura central</p> <p>2. La madre lo ve distinto y promueve en él un distanciamiento físico-afectivo que lo hace crecer en oposición a su madre. Se le enfatiza el espacio afuera; así su autonomía es favorecida.</p> <p>3. Aprende su rol “masculino” en abstracto, por la poca presencia del padre.</p> <p>4. Al ser separado de su madre para “hacerse hombre”, se apropia de lo social externo, como fuente de seguridad personal. Reprime lo afectivo y lo evade.</p> <p>5. Se ve impulsado a reprimir lo que la cultura reconoce como femenino y a devalorarlo para asumir la identidad masculina asignada. Se problematiza con lo emocional y relacional. Se genera ambivalencia hacia las mujeres.</p> <p>6. Repone a la madre con otras mujeres, esposa e hijas.</p>

La secuencia de identificaciones del niño y la niña con los modelos paterno-maternos muestra cómo las potencialidades afectivas y relacionales van siendo permeadas por el medio cultural, de manera que ambos van mutilando o sesgando rasgos humanos que le son comunes al nacer. La crianza alternativa, con roles de hombre y mujer alternos y diversos, permite que cada niño o niña potencie sus habilidades y sensibilidades, sin distingo de su género.

1.2.5 La época escolar (de 7 a 12 años)

El ingreso a la escuela ocurre cuando en la línea del desarrollo cognoscitivo se ha logrado el pensamiento lógico. Las actividades infantiles se orientan hacia una realidad empírica. La energía libidinal entra en un período de recesión, es decir, se produce una predominancia de lo cognoscitivo sobre lo afectivo. Por eso la corriente psicoanalista afirma que esta es una etapa de “latencia sexual”, entendida como la energía afectiva o libidinal de fuente sexual. Esta energía de vida es utilizada para fines más intelectuales, promovidos por la educación escolar formal. Así, aparecen nuevas formas de canalización de la afectividad, propiciadas por el mundo de la socialización escolar. Sus herramientas sociales serán sus habilidades intelectuales. Se desarrolla en niños y niñas un sentido de industriiosidad, que implica hacer cosas junto a otros y otras (Erikson, 1978).

El desarrollo cognoscitivo entra en el período de las operaciones concretas, con nuevos rasgos de mayor movilidad

y reversibilidad de las relaciones. Sin embargo, la comprensión de las clases lógicas y las relaciones lógicas no les permiten todavía plantear hipótesis, porque aún no razonan en base al todo y a las partes, sino que resuelven los problemas en una forma puramente empírica. El pensamiento infantil permanece ligado a la realidad empírica.

Niñas y niños están en esta etapa en capacidad de descentrar su punto de vista del de los demás y de interrelacionarse. Este rasgo de socialización se refleja en la imitación, que se torna más selectiva, pues tienen

conciencia de lo que proviene del afuera social y lo que les pertenece a sus propios roles. Utilizan la imitación en función de las necesidades que surgen en su trabajo personal.

El juego infantil en esta etapa adquiere reglas, aunque el contenido de éstas puede tener características simbólicas todavía, como en la etapa anterior. Sin embargo, la actividad lúdica se desarrolla con base en la cooperación y el respeto mutuo, asentada en sentimientos de justicia e igualdad entre sus compañeros y compañeras.

Al aparecer las operaciones se produce la conservación de los sentimientos morales, fundamentados en relaciones de reciprocidad y no en superioridad o subordinación. O sea, se desarrollan sentimientos morales más autónomos y ya no supeditados a la autoridad paternal. Aparece la voluntad que controla la impulsividad (Piaget, 1978). Tanto la voluntad como la moralidad refuerzan el sentido del deber por encima del deseo.

Con la socialización que ofrece la escuela, como una institución social más amplia que el núcleo familiar, aparecen más fuertemente marcados los roles sociales segregados por género. En la etapa escolar se refuerzan las identidades y se aprenden los roles de género. Las asignaciones y expectativas que los y las educadoras tienen sobre niños y niñas hacen que se promuevan diferencias reales entre ellos. A través del sistema escolar se orienta el aprendizaje de habilidades diferenciales, aunque en algunas escuelas se observan progresos alternativos.

Roles de Género

Los roles de género son definiciones sociales que se hacen sobre los quehaceres asignados a cada sexo. Estas definiciones están basadas en creencias culturales y no necesariamente en destrezas biológicas. Por tanto, son roles de género, pues son construcciones culturales y no atributos naturales de cada sexo.

Los roles de género delimitan los significados que damos a la feminidad y la masculinidad, pues del hacer se pasa fácilmente al ser. Como mujeres y hombres somos definidos por el hacer. Sin embargo, la realidad demuestra que en cuanto a las destrezas de cada sexo existen más similitudes que diferencias. El aprendizaje de los roles se produce en contextos de experiencias de vida:

```

graph TD
    Creer <--> Hacer
    Creer --> Ser
    Hacer --> Ser
            
```

Es decir...

- las creencias impulsan los comportamientos,
- los comportamientos refuerzan las creencias,
- y las creencias y los comportamientos constituyen el ser.

Por tanto, los roles de género están estrechamente vinculados a las identidades de género.

En términos generales, los “roles masculinos” promovidos en los niños se orienta hacia la asertividad, dominancia, inteligencia, racionalidad, iniciativa, objetividad, liderazgo y capacidad para tomar decisiones. Aunque quizá no es tan visible esta orientación, es observable en el trato diferente que dan los y las educadoras, en los juegos separados, en los textos escolares que ejemplifican la diferencia cultural, en los mitos sobre las destrezas en cada sexo, entre otros. Los “roles femeninos” que se promueven en las niñas van orientados a la dependencia, la acomodación, la sensibilidad hacia las necesidades de sus superiores. Indudablemente en esta segregación de roles se observan rangos de poder y acceso social, pero más aún, y de gran importancia para el desarrollo psicosocial, los roles de género marcan el desarrollo de la personalidad, el sentimiento del sí mismo, la auto-estima y la auto-confianza en sus diferentes desempeños sociales.

1.2.6 La adolescencia (12 a 18 años)

Con la pubertad se inician las transformaciones que llevan a la persona hacia una definición más clara de su identidad y su vida sexual. Las relaciones afectivas adquieren gran relevancia, tanto a nivel social más amplio como en la relación de pareja. Todos los aprendizajes afectivos previos son puestos en duda, cual identificaciones preliminares que son articuladas en esta etapa para conformar la identidad. En la adolescencia ocurre un crecimiento corporal acelerado, la

maduración genital y el alcance máximo de los nuevos instrumentos cognoscitivos. Mujeres y hombres jóvenes se ven enfrentados a esa revolución fisiológica y afectiva que contrasta con las demandas adultas que le propone la sociedad (Erikson, 1978).

Es previsible que los y las jóvenes en estas edades se comporten por un largo período de manera inconsistente, con sentimientos contradictorios y volubles, así como con severas fluctuaciones en el estado de ánimo. Todas estas conductas persiguen la búsqueda de una armonía en la estructura psíquica y el logro de un equilibrio final como individuo adulto (Anna Freud, 1980).

Según Erikson, la fase adolescente es esencialmente de *moratorium* (moratoria), es decir, una etapa psicosocial entre la infancia y la adultez, entre la moral aprendida en la niñez y la ética por desarrollar en la adultez, y por tanto, aunque como especie humana han alcanzado la plenitud de su desarrollo maduracional, la sociedad contemporánea más compleja les provee un compás de espera para terminarse de preparar y adquirir su rol adulto. El mismo vocablo *adolescente* refleja esta ideología adulta, que ve a los seres humanos en esta etapa como incompletos, que adolecen de atributos adultos. Sin embargo, esta espera o moratoria social no se presenta en todas las sociedades ni en todos los estratos sociales. Los pueblos latinoamericanos tienen grandes sectores población joven –y aún de niños y niñas– que trabajan tempranamente sin haber recibido la educación básica.

Los y las adolescentes se preocupan por problemas que no sólo pertenecen a su cotidianidad, sino a un nivel hipotético y proposicional. La información obtenida de sus observaciones y experimentos variarán su actitud hacia el mundo (Richmond, 1974). Su desarrollo cognoscitivo ha alcanzado el nivel formal e hipotético-deductivo. Su pensamiento es reversible, lo que les permite combinar sistemas (Piaget, 1978). Esta nueva adquisición genera un sentimiento de omnipotencia, de egocentrismo, atribuyéndose un papel mesiánico alrededor del cual organizan su vida. El equilibrio lo alcanzan cuando entienden que la reflexión sirve para predecir, interpretar y cuestionar la experiencia.

El desarrollo de su yo y su plenitud cognoscitiva les abre la posibilidad de desarrollar una ideología como medio para integrarse al mundo adulto. Es un período de grandes descubrimientos sobre su entorno social, sobre las herencias culturales del grupo adulto y sobre lo que quieren para sí y lo que se plantean como proyecto de vida. El desarrollo en la adolescencia se centra en su identidad, en el *quién soy*, como un nudo que ata y desata cual ensayo de nuevas formas de ser. Según Erikson, se trata de un conflicto entre la difusión de su identidad o la confusión de la misma.

La difusión de la identidad implica ampliar el campo de experiencias, como un proceso sano y positivo para definir su forma de ser. De esa manera multiplican sus roles frente a su familia, sus iguales, el mundo circundante y consigo mismo; se apasionan con causas y personas, cambian de

actitudes, varían gustos, se arriesgan y desvalorizan lo que antes les parecía intocable. La relación más fuerte que establecen en este período es con sus pares jóvenes, imitándose entre sí, identificándose y hasta volviéndose fanáticos de sí mismos. Ese acercamiento a sus contemporáneos está motivado por una creciente autonomía y el abandono de la dependencia paterna y materna. Se independizan de la autoridad para desarrollar su propio sistema de valores.

Como dijimos, las experiencias vividas a través de las relaciones sociales implican reconstruir al mismo tiempo su mundo interno. Los y las jóvenes necesitan elaborar su individuación para saber quiénes son. Para eso buscan el sentido de sí mismos, rescatan algunas atribuciones que hacían sus progenitores y las asumen como suyas, por ejemplo: “yo sé qué hacer”. En ese dificultoso laberinto por definir quién se es, pueden hacer sobre-identificaciones temporales: “soy lo máximo”, para reafirmarse en su nuevo rol autónomo. Toda esta deliberación interior va acompañada de su nuevo rol sexual, de ensayos de pareja, de consolidar su identidad de género, de definir su rol social, entre otros.

La edad de oro de la adolescencia no es fácil para los y las jóvenes; puede estar llena de ansiedad y duda. Crecer implica la pérdida temporal de seguridad para crear alternativas de nuevas formas de ser. En ese proceso está involucrada la familia en primera instancia y los y las educadores suplementariamente. Para padres y madres tampoco es un período fácil, pues personalmente deben renunciar a

las fantasías, imágenes y expectativas que hasta aquí habían tenido sobre sus hijos e hijas. Con la independencia de los y las jóvenes, pierden gratificaciones y reconocimientos y reciben críticas y censuras, hasta el punto de llegar a rivalizar. Este proceso de indi-viduación debe ser de doble vía para poder salir exitosamente de él. Progenitores que se aferran a las imágenes infantiles de sus hijos e hijas, hacen que el proceso sea más doloroso para toda la familia.

En una situación familiar represiva o centrada en la autoridad adulta, se corre el riesgo de que los y las jóvenes confundan su rol y se les genere mucha ansiedad, culpa o regresiones a situaciones más seguras. En su confusión pueden ser regresivos en sus afectos, de tal manera que las relaciones de pareja que establezcan busquen la sustitución de su padre o madre. Pueden también volverse intolerantes con las demás personas, como una forma de auto-afirmación ante la severidad familiar. En algunos casos creen estar actuando con sensatez, cuando en realidad crean una ilusión de lo que son, con poca capacidad auto-crítica que no les permite ver las contradicciones que presentan algunos aspectos de su personalidad. Una forma visible del conflicto con su rol es el aislamiento social, expresado en el abandono escolar, el desdén por el trabajo y el desaprovechamiento de las oportunidades que se les presentan.

En su búsqueda mal acompañada, los y las jóvenes pueden adquirir una identidad negativa, convirtiéndose en personas hostiles a roles más

productivos, identificándose con lo prohibido en un afán de “ser alguien”. Bajo esa aparente resolución de su identidad subyace la inseguridad, que a veces es reforzada como identidad compartida con grupos juveniles o pandillas. En tal caso se producen situaciones de mucho riesgo por la auto-destructividad que pueden desarrollar.

Otra manifestación de una identidad no completada y aún confusa es lo que se ha llamado “crisis de la post-adolescencia”, en la cual los y las jóvenes que cronológicamente han pasado la etapa adolescente, todavía no cumplen un rol adulto, ni tienen claridad hacia dónde se enrumba el propósito de su vida, se tornan ambivalentes y conformistas, aunque aparentemente de buen comportamiento. Lo que ocurre a nivel psicológico es que existe un empobrecimiento del yo, sostenido todavía por las identificaciones complacientes hacia los adultos. Socialmente prolongan la “moratoria”, es decir, su rol social productivo, y más bien mantienen una relación parasitaria con sus progenitores u otros adultos, de pesimismo hacia la adultez o de delirios de grandeza no congruentes con su realidad. Tanto las identidades negativas, como las crisis post-adolescentes son tratables con acompañamiento adecuado.

Al describir los procesos de socialización-individuación en la adolescencia, no se puede hablar en abstracto, dejando por fuera el contexto social. Porque estos procesos están marcados por patrones culturales que varían según la clase, el género y grupo

étnico. En los pueblos originarios, en general, no se habla de adolescencia, sino que se pasa de la etapa infantil a la adulta. Los patrones de crianza son diferentes para mujeres y hombres, sobre todo en la educación sexual y en los roles de género. Las juventudes son diversas según su clase social, especialmente en el campo educativo.

Además de esta diversidad social, es necesario ubicar el tema de la juventud en el ámbito macrosocial. La sociedad latinoamericana está ideológicamente definida por una asimetría generacional conocida como adultocentrismo. El adultocentrismo es el predominio social de la adultez sobre las otras generaciones, tomando la edad como factor de poder. Desde esa ideología se homogeniza a los y las jóvenes, sin tomar en cuenta que las condiciones socio-culturales han generado juventudes diversas. No es lo mismo la juventud rockera que la juventud estudiantil socialista o la juventud católica del *Opus Dei*. Por tanto, es más apropiado hablar de juventudes y reconocer la existencia de subculturas juveniles.

Desde la perspectiva adultocéntrica se ve a los y las jóvenes como el grupo reproductor sucesor, como salvadores o mantenedores de la herencia cultural, es decir, una prolongación simbiótica en términos generacionales. No se les visualiza como gestores de cultura en su propia etapa de vida, sino como “las promesas del mañana”. Esta percepción invisibiliza a las juventudes como productoras de cultura. Una clara manifestación de una cultura juvenil fue el movimiento *hippie* en los años 60-70, que marcó profundamente la cultura estadounidense.

Otra manifestación de la ideología adultocéntrica es el *adultismo*, que encasilla o estereotipa a los grupos juveniles como transgresores, subversivos o rebeldes cuando generan contra-cultura, es decir, cuando crean sus propios imaginarios culturales, sus propios estilos estéticos, su música, sus lenguajes y nuevas cosmovisiones frente al mundo, el sexo, la religión, las instituciones sociales. Dentro de las iglesias con frecuencia se presentan estos desfases generacionales que ponen en jaque al liderazgo eclesial y a las familias de la congregación. Evidentemente una actitud adultista no ayuda al entendimiento entre la membresía joven y adulta.

Sin embargo, la expresión extrema de la ideología adultocéntrica es el *filicidio*, donde una generación adulta abandona, agrede o asesina a la generación más joven. Esta afirmación parece exagerada; sin embargo, las estadísticas refuerzan tal aseveración: el maltrato infantil, la negligencia familiar y social que abandona a la niñez a su suerte, el trabajo infantil y adolescente, las *maras* o pandillas, los grupos de jóvenes de la calle, la “limpieza” social urbana, los paramilitares rurales y urbanos y la violencia social, generan muerte y desarraigo en grandes grupos sociales, entre ellos niños, niñas y jóvenes. Unido a la pobreza y la desnutrición en que crecen las mayorías de la población, y a la guerra que progresivamente utiliza a gente más joven.

En la etapa adolescente, ese período de transición para toda la familia, se pueden producir las colisiones

generacionales, no sólo por las visiones distintas que cada generación tiene, sino también por las necesidades personales no resueltas en adultos y jóvenes dentro de una familia. A veces coinciden crisis existenciales de la adultez, como el climaterio, falta de logros o temor a la vejez, con el florecimiento de la juventud. Esas colisiones pueden llevar a confundir los roles de parte y parte, generando celos, sentimientos “incestuosos”, idealizaciones, rivalidades y culpabilización.

La primera juventud es un período hermoso para toda la familia, porque le imprime energía y propósito a la vida. El disfrute de esta etapa descansa principalmente en el manejo que padres y madres hagan de la nueva situación de desprendimiento de hijos e hijas. Para salir exitosos de este período, la gente adulta debe estar interiormente segura y satisfecha de su propia vida, adecuarse a los cambios que se generan en sus hijos e hijas y en la relación filial misma y disfrutar de la madurez que va mostrando el otrora niño o niña.

1.2.7 *Juventud, adultez y vejez*

La teoría de desarrollo con enfoque psicoanalítico presenta la secuencia de crecimiento hasta la adolescencia, asumiendo que, alcanzada la maduración orgánica, las personas evolucionan por su experiencia y sabiduría de vida. Erik Erikson, de corriente neopsicoanalítica, profundizó en su análisis psico-social, agregando tres etapas más —la adultez joven, la adultez y la vejez— que llama ocho edades de la persona.¹ Los siguientes son algunos de sus aportes respecto estas etapas del desarrollo.

Evidentemente desde la adolescencia hasta la vejez de la persona existe mucho más tiempo cronológico y muchos laberintos psicológicos por analizar. En esta sección tratamos brevemente estos períodos, porque diversos temas psico-sociales de la edad adulta se abordan en otras unidades de este módulo. Por ahora nos concentramos en describir algunas características propias del desarrollo en la fase adulta.

La etapa de la juventud adulta es de grandes decisiones, no sólo porque aquellas personas que tienen posibilidad de estudiar, definen hacia dónde orientarán sus habilidades, sino porque posiblemente también decidan con quién formarán pareja para la convivencia familiar. Según Erikson, el debate de jóvenes adultos es entre el aislamiento y la intimidad. Si en años anteriores la socialización fue un proceso dificultoso, la selección de pareja puede resultar amenazante o sentir temor del compromiso que representa y prefieren continuar la auto-crianza.

La intimidad es la capacidad de entregarse de manera comprometida. Implica un conocimiento tal de la otra persona, que le permite prever, entender sin palabras, sentir lo que le mueve y solidarizarse con ella. Ese nivel de intimidad no se expresa únicamente en la relación sexual, más bien la vida sexual se alimenta de la intimidad. En otras unidades de este módulo se verán distintos aspectos de la intimidad, entre ellos el amor.

¹ Ver en la bibliografía su libro *Infancia y Sociedad*, (capítulo 8).

Los y las jóvenes adultos pueden verse compelidos socialmente a constituirse en pareja, por la expectativa cultural de que cada persona debe reproducirse, y la censura de la actividad sexual fuera del matrimonio. La soltería, entonces, se presenta como difícil. Pero, cada vez más, sobre todo en medios urbanos y de clases media y alta, las y los jóvenes adultos retrasan el matrimonio para favorecer el estudio o una carrera profesional. Otro elemento emergente es la conciencia de género que las mujeres han ido desarrollando, de manera que la selección de pareja se hace más difícil por las expectativas que tienen de una relación simétrica y cooperativa con los hombres.

La edad adulta en pareja trae una necesidad a la que Erikson llama generatividad, cual es la transmisión de experiencias y conocimientos a personas menores. Bien podría ser la crianza de hijos e hijas propios, o la orientación o educación a niños y jóvenes. La maternidad y la paternidad son opciones personales y de pareja. Sin embargo, tales decisiones se ven matizadas por las presiones sociales que favorecen la procreación, sobre todo en las mujeres.

La llegada de la vejez plantea la posibilidad de hacer síntesis de vida, de valorar los logros, de integrar lo vivido, de transmitir sabiduría. Pero, puede también producir mucha ansiedad, si la revisión de vida no refleja lo deseado y el balance genera frustración. Las personas mayores pueden entonces entrar en un estado de desesperación ante la disminución de las capacidades y el acercamiento de la muerte, de tal manera que tratan

de recuperar anacrónicamente etapas no vividas plenamente.

1.2.8 *Hacerse sujeto*

A través de este recuento de etapas de desarrollo, el eje conductor ha sido la construcción de una identidad que conlleve a un ser pleno, independientemente del período de desarrollo en que se encuentre. Bien podemos afirmar que una niña de cuatro años es un ser pleno, en tanto haya alcanzado la madurez y el bienestar que sus años le otorgan; también podría ser que un hombre adulto no se sienta pleno al llegar la edad del climaterio y persiga jovencitas queriendo afirmar su potencia sexual.

Pero, por otro lado, el sentimiento de identidad que se va forjando en la persona puede trascender lo meramente personal y proyectarse como un ser que mira su entorno y se ubica sensible y consecuentemente como parte de un macrocosmos, en donde confluyen otros seres humanos y la naturaleza. El sentirse parte de otros y otras genera un sentido de comunidad que promueve en la persona el crecimiento en conjunto y en solidaridad. La identidad, entonces, necesita un asidero social que rompa el narcisismo. Tal paso hace que la persona se vuelva sujeto.

Sujeto es un término usado sociológicamente para designar la esencia de la persona que se va transformando con su maduración vital, para perfeccionarla, siempre dentro de un contexto social que le influye y al cual responde. Como hemos venido analizando, subyacente a la persona

existe una idea de su ser que hemos llamado sentido de identidad o mismidad. Cuando ésta no existe se cae en la locura. Es necesario que ese sujeto —mujer u hombre— se siga construyendo como sujeto, para que no quede atado.

Estar atado es asumir todas las asignaciones culturales y las formas de aplastamiento humanas, sin cuestionarlas o transformarlas. Las metas son los

sueños y los deseos que forjamos sobre los seres humanos, o sea la vida personal y colectiva. Construirse como sujeto es ser histórico, es decir auto-asumido, que se apropia de su origen y lo usa para reconstruirse. La reconstrucción es la ruptura de ataduras y alienaciones, que aunque sea un camino complejo y con ambigüedades, se presenta como necesidad de nuevos recorridos, con anticipaciones de lo que será personal y colectivamente.