

1. EL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN.

El componente vocacional opera sobre nuestra forma de vida y nuestras posibilidades intelectuales. Sólo la ilusión por entregarnos a aquello que queremos ser implica la puesta en marcha de los medios que nos ayudarán a conseguirlo.

La vida universitaria proporciona un entorno adecuado para establecer esta comprensión, aunque la educación, como acción formativa, es sólo posible como auto-formación, una toma de conciencia individual, significativa, que hace que uno mismo se autodetermine.

Analizar, estudiar, investigar para tomar conciencia, comprender para transformar. El sujeto se implica directamente en el objetivo de la investigación, aspecto que la fenomenología reconoce como pre-científico. Si imaginamos al joven estudiante ante este abismo de conocimiento y pasión, de voluntad de saber, de idealismo y arrogancia juvenil, no será extraño encontrarlo en el ambiente académico buscándose a sí mismo. Algo así me ocurriría a mí cuando mostré mi interés por la antropología juvenil desde el inicio de la vida universitaria.

Este proceso de estudio y autoconocimiento iría avanzando con los acontecimientos, y con la evolución de la mentalidad y experiencia académica y personal. Prepara nuestra mente para comprender el mundo complejo en el que vivimos y las circunstancias objetivas en que viven nuestros jóvenes.

Con la llegada de la experiencia profesional, la sistematización de la investigación y la docencia, el proceso va asumiendo objetividad y naturaleza empírica. En esta búsqueda del objeto de investigación no veremos, pues, más que el resultado de un punto de inflexión: el del autoconocimiento capaz de proyectarse en el estudio y la investigación, cuando la investigación puede interpretarse como una búsqueda de metáforas de lo cotidiano. Y lo cotidiano, hasta ahora, está siendo la pedagogía y el contexto juvenil.

1.1. Antecedentes. El interés por la antropología juvenil desde los inicios de la vida universitaria.

Desde el principio de la licenciatura me planteé encontrar un hilo conductor que dinamizase la continuidad por mi vocación pedagógica y diera sentido a mi currículum académico desde la interdisciplinariedad de las materias y las ciencias. Pronto mis intereses personales me condujeron hacia la forma de vida de mi ambiente juvenil de estudiante. Acabaron convirtiéndose en un trabajo de observación constante que abrió las posibilidades de otros consecutivos más intencionales, en una trayectoria exacta y eficaz que guarda en su memoria el proceso fundamental de aprender a ser joven.

1.1.1. La formación inicial.

Fue en el Área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Pedagogía donde empecé a edificar mi esquema intelectual, integrando las fórmulas, modelos y paradigmas que la ciencia pedagógica desarrolla para adaptarse a los cambios sociales de cada época.

En los primeros trabajos del curso 1993/94 realizados en las asignaturas de *Antropología, Teoría y Sociología de la Educación* empecé a abordar ya el tema de la juventud desde una visión historicista y etnográfica.

La lectura de bibliografía contemporánea acerca de las transformaciones culturales, sociales y económico-políticas de nuestra época despertaría mi interés por el estudio de las nuevas actitudes juveniles y las formas de organización de la personalidad por las que, sin duda, sentía próxima mi identificación generacional. Y también las primeras comprobaciones de que los cambios culturales se producen no sólo por las teorías filosóficas sino también por el desarrollo de las nuevas tecnologías, lo que nos coloca en una visión del mundo entre poética, por lo que de emotiva tiene la juventud, y tecnológica, por el sometimiento obsesivo que el sistema tiene sobre los jóvenes.

Fueron los años en los que se impondría el discurso sobre la postmodernidad. La *Era del Vacío* de Lipovetsky ¹ se refería insistentemente a la actitud narcisista postmoderna y a la obsesión de la juventud como valor en lo cultural y lo social. Alain Finkielkraut ² por su parte, realizaba apasionados alegatos a contracorriente de la moda intelectual y del conformismo postmoderno por el rejuvenecimiento de la cultura y se indignaba por el estado moral de una sociedad infantilizada capaz de relativizar cualquier producto cultural.

Estas nuevas circunstancias sociales serían analizadas también desde distintas perspectivas por el profesorado del Área y me animaron siempre a estudiar los valores que la educación de las nuevas generaciones requiere.

La asignatura de la *Desadaptación Social* en el segundo año de carrera me permitió alternar este acercamiento de base teórica a las culturas juveniles con la Investigación-Acción sobre fenómenos generacionales propios que, en nuestro entorno geográfico más próximo, empezaban a tomar cierta relevancia. El mundo *okupa*, las *ONGs*, el terrorismo callejero, la violencia racista, etc. se alternarían con el estudio de casos y las necesarias estrategias de intervención y reeducación o readaptación.

De aquí surgiría una investigación en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili. Bajo la coordinación del profesor de *Sociología y Desadaptación Social*, ahora director de esta tesis, Dr. Enrique Fuentes, un grupo de compañeras y compañeros de promoción decidimos estudiar las causas de la violencia urbana, la formación de bandas juveniles peligrosas y, sobre todo, cómo afectaba al conjunto de la juventud de Educación Secundaria las acciones delictivas de otros, induciendo la mejor forma de prevenir estos actos desde la acción educativa institucional. Contamos con el apoyo de la

¹ LIPOVETSKY, Gilles 1986 (1990): *La era del vacío*. Edita Anagrama. Barcelona.

² FINKIELKRAUT, Alain (1987): *La derrota del pensamiento*. Edita Anagrama. Barcelona.

Inspecció d'Ensenyança Secundària de la Delegació d'Ensenyament de Tarragona y el de los directores de los centros educativos ³.

La originalidad del trabajo convenía en que se trató de un proceso creativo de jóvenes dirigido a jóvenes y que creó un modelo de actuación repetido posteriormente en otros ámbitos. El joven como mediador entre jóvenes. Visitamos diferentes centros comarcales de Secundaria y expusimos el fenómeno de la violencia juvenil en un contexto de múltiples causas y actuaciones. Como ponentes nos presentábamos como un grupo juvenil con intereses análogos a nuestras audiencias, pero que buscábamos en la información sobre las “bandas” una salida positiva al hecho de la violencia urbana, una forma de educación informal preventiva. Esta experiencia fue recogida por la prensa ⁴ y tuvo réplicas en otras ciudades.

No tratamos de ser una alternativa a los discursos particulares de los profesores de cada centro, o a las líneas pedagógicas institucionales. Presentamos esta experiencia pedagógica como una campaña de sensibilización de los jóvenes entre los jóvenes ⁵.

³ La experiencia se desarrolló en los siguientes institutos:

- Institut de Formació Professional, Escola d'Hosteleria i Turisme de Cambrils.
- Institut Politècnic de Formació Professional Baix Camp de Reus.
- Institut de Formació Professional Cal.lípolis del Complex Educatiu de la Laboral de Tarragona.
- Institut d'Ensenyament Secundari Julio Antonio de Móra d'Ebre.
- Institut de Batxillerat de Cambrils.

⁴ - *“Projecte de la URV per evitar la violència urbana”*, 2 de marzo de 1996 al NOU DIARI

- *“Un grup d'alumnes de la URV estudien la violència entre els joves”*, 8 de marzo de 1996 al DIARI de TARRAGONA

- *“Universitaris de Tarragona actúan para evitar conductas antisociales”*, 11 de mayo de 1996 al PERIÓDICO DE CATALUNYA

- *“Estudiants de la URV fan un treball de camp sobre la violència”*, 13 de mayo de 1996 a la GACETA UNIVERSITARIA

- *“La Generalitat dice que tomará medidas para frenar la intensificación de la violencia escolar”*, artículo que publica LA VANGUARDIA el 5 de diciembre de 1996 donde se muestran los datos y conclusiones de nuestro estudio.

⁵ Las conclusiones de aquel estudio están publicadas en el artículo de FUENTES, E. y BELTRAN, J.M. (1995): “Violencia y rebelión juveniles. Sobre la educación y la prevención”, en *Universitas Tarraconensis*, (pp. 79-97).

Serían fundamentales también en mi proceso formativo las materias de *Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación y Política de la Educación*. Consolidarían el carácter proyectivo del conocimiento que iba adquiriendo de la realidad socioeducativa del grupo generacional en el que me encontraba. Entonces comprendí que en un momento de cambio mundial, las ideologías, los conocimientos y los métodos de trabajo profesional se tienen que adaptar a las nuevas necesidades. El individuo y su forma de adaptarse a las nuevas circunstancias sufren también una transformación psicológica, social e incluso política, como ha planteado Lipovetsky (1991)⁶ y poco después también Urie (1991)⁷, lo cual nos hace parecer escépticos frente a la trascendencia de las teorías y métodos planteados como innovadores en el período anterior, y mostrar su carácter meramente eventual.

Lo hemos podido comprobar en los últimos años. Cambio y reforma implicaron una transformación en las concepciones educativas y en los métodos de enseñanza. Formaron parte de la experiencia pública, hubo una regulación por medio de ordenamientos legales. Recientemente, la Ley de Calidad⁸ ha supuesto una nueva reflexión teórica sobre el período presente. Y ya se requieren muchas más. En las nuevas reformas la motivación hacia el estudio y el trabajo es un elemento didáctico indispensable al igual que la enseñanza activa y los métodos prácticos lo fueron en los periodos anteriores.

1.1.2. La enseñanza universitaria.

El objetivo principal de la actividad docente a lo largo de la licenciatura ha sido siempre el de dotar a los futuros profesores, a los técnicos de la educación, a los investigadores de la pedagogía, de una capacidad crítica, unos hábitos de estudio, unos métodos de contrastación intersubjetiva, que permita adaptarse e intervenir en una sociedad en evolución y que cada vez

⁶ LIPOVETSKY, Gilles (1991): *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Anagrama. Barcelona.

⁷ URIE, P. (1991): *Penser pour l'Action*. Ed. O. Jacob. París.

⁸ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

más, está conectada con sistemas poderosos que determinan cambios insospechados.

En mis años como alumno, primero de la licenciatura y después del curso de doctorado, he podido comprobar la aleatoriedad de la teoría personal del docente que se presenta conjuntamente con la de otros pensadores, como un modelo alternativo. La ciencia aporta unas posibilidades y las condiciones sociales otras. Es así como el profesorado desarrolla su discurso pedagógico asumiendo tanto los principios psicológicos y didácticos, como las dimensiones sociológicas fundamentales de la época y el contexto en el que se encuentran.

Estas percepciones sobre el compromiso de los profesores con su tarea ya las apuntaba Andy Hargreaves (1996:40)⁹ al referirse a las claves del cambio y el carácter del instinto de supervivencia docente: << *A primera vista, parece que juzgar los cambios por su practicidad es como calibrar las teorías abstractas frente a la dura realidad. Pero hay algo más. En la ética de la practicidad de los profesores existe un poderoso sentido de lo que sirve y de lo que no sirve; de los cambios viables y de los que no lo son –no es abstracto, ni siquiera como regla general, sino para este profesor en este contexto. Este sencillez aunque profundamente influyente sentido de lo práctico destila de las complejas y poderosas combinaciones entre el fin pretendido, la persona, la política y las limitaciones del lugar de trabajo. Con estos ingredientes y el sentido de lo práctico que sustentan se construyen o limitan los propios deseos de cambio de los profesores. En consecuencia, la pregunta sobre si un método es práctico encierra mucho más que cuestionarse si funciona o no. Supone preguntar también si se adapta al contexto, si conviene a la persona, si sintoniza con sus funciones y si favorece o lesiona sus intereses. En medio de estas cuestiones se sitúan los deseos de cambio de los profesores, y las estrategias de cambio tienen que contar con esos deseos >>.*

Los alumnos, en cualquier caso, formulamos nuestras propias teorías, ya sean generales o particulares, sobre el mundo y el sistema educativo, desde

⁹ HARGREAVES, A (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ed. Morata, S.L. Madrid.

esos deseos y desde la aleatoriedad de los modelos docentes. Aleatoriedad desde la que se descubre su amplio sentido democrático.

El progreso de instrucción individualizado queda sujeto después a una construcción de los conocimientos mediante esta alternancia de fuentes de información de la docencia con la de las bibliografías convencionales y las obras que cada época produce y son representativas del progreso del pensamiento y de la ciencia. Además, los alumnos descubrimos nuevas posibilidades conceptuales o prácticas en el transcurso del proceso reflexivo de las clases, para acabar con una modelación de comportamientos y actitudes vitales inducidos por medios didácticos dramatizadores como la teatralización o el uso de secuencias cinematográficas adecuadas a cada tema. Un conjunto de métodos y estrategias capaces de satisfacer los diferentes intereses de los alumnos entre los que hay que distinguir los que pretenden una formación científico-técnica, los que se interesan por el factor humanista y los que se conforman con un aprendizaje general.

Todo esto tendría un valor relativo si el escenario de los conocimientos se hubiera reducido al *campus* universitario, pero la necesidad de comprender mejor el mundo me llevará a sumergirme en otros ambientes y culturas como pueden ser Berlín, Ámsterdam, París, Londres o Marrakech. La pedagogía comparada siempre se ha basado en viajes vitales que, en definitiva, han sido viajes de estudio adornados por materiales y descripciones de campo. En esta época ya aparecen en la prensa local algunos artículos colectivos y personales que describen estos procesos ¹⁰.

¹⁰ FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José Miguel y SOLÉ, Jordi (1997): "Els captaires de Notre-Dame" en *Suplement Cultural « 25 a.c. »* (Secció "En el jardí sota l'olivera") del *NOU DIARI de Tarragona*, nº VI (17 de gener). Tarragona.

SOLÉ, Jordi (1998): "Viatge d'anada" en *Diari El Punt (juny)*. Tarragona, (p. 17).

1.1.3. Primeras experiencias profesionales.

Con la realización del *Practicum*, mis primeras experiencias profesionalizadoras me acercaron al campo de la Pedagogía Social.

Nos decía Violeta Núñez (1990:66-70) ¹¹ hace poco más de una década, cuando a la Educación Social y a la Pedagogía Social se le empezaba a dar entidad universitaria, que la Pedagogía Social tiene un lugar específico. Para ello, se le debería entender como aquella acción social orientada a la incorporación de los sujetos a la cultura de su tiempo.

<< La acción educativa se incardina en la dinámica de lo social, desplegándose en las múltiples redes institucionales que la traman. Estos espacios sociales de acción educativa –que cada época legisla, abriendo, anulando, redefiniendo- configuran ámbitos susceptibles de intervención del educador social.

Sin embargo, los discursos que utilizan estas definiciones (jurídico, político, académico...), no son homogéneos ni sincrónicos. En este sentido participan de la discontinuidad de las producciones sociales. De allí que se registren fracturas en la definición de las necesidades sociales y de los recursos considerados pertinentes para resolverlas.

(...) Estas cuestiones son recogidas por las leyes y los reglamentos que norman su ejercicio. Estas especificaciones legales constituyen una cristalización de demandas sociales y establecen –en cada momento histórico- los alcances y límites de la intervención social. Dicha intervención tiene un carácter paradójico: indudablemente, se trata de una medida de control social, pero –y he aquí su envés, su contrapunto- es al mismo tiempo, facilitadora del acceso a la normalidad de época. Actualidad siempre heterogénea, plural, contradictoria...).

Lo social lo definimos como lugar de conflicto: éste le es inherente, no hay posibilidad de no conflicto. Toda práctica social participa de la antinomia

¹¹ NÚÑEZ, Violeta (1990): *Modelos de la educación social en la época contemporánea*. Ed. PPU. Barcelona.

que funda lo social: la sociedad genera tanto los conflictos como los recursos que permiten operar sobre aquellos.

(...) Diversas disciplinas (Sociología, Trabajo Social, Pedagogía Social...) harán sus definiciones en el intento de cernir lo real de la sociedad. En estos intentos se irán definiendo y cristalizando profesiones, metodologías, técnicas..., cuya sanción (reconocimiento social) expresa el ordenamiento legal>>.

Entre esos campos profesionales, mis intereses, de acuerdo a la oferta de centros colaboradores, me dieron la oportunidad de conocer el ámbito especializado de las toxicomanías a través del CECAS (Centre CATALA de Solidaritat); atención primaria, con uno de los sectores más depauperados de la sociedad como son los transeúntes des de la Casa del Transeünt de Càrites de Tarragona, y el campo de la Animación Sociocultural y la formación en el ocio, a través del Institut municipal de Formació i Empresa (IMFE) Mas Carandell de Reus, ámbito que ahora se ha convertido en materia docente desde mi condición de profesor asociado del Área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona.

1.1.4. Inserción sociolaboral, formación continua e investigación.

A finales de 1997, con el grado de licenciado en Pedagogía por la URV, empiezo mi ruta profesional en el campo de la atención al menor y la desadaptación juvenil. La inserción desde una salida profesional “clásica” de los diplomados en Educación Social permitió que el Col·legi d'Educadors i Educadors Socials de Catalunya (CEESC) me concediera en el 2002 la habilitación profesional como educador.

Aunque siempre he trabajado bajo esta categoría profesional en el campo de la pedagogía social, las funciones y tareas desarrolladas se correspondían al nivel de la licenciatura. El campo de los servicios sociales, lo que se conoce como el tercer sector, adolece de esta falta de reconocimiento profesional. La gestión delegada a través de entidades de iniciativa social

permite que se instale cierta desregularización laboral. Sin embargo, el hecho de estar trabajando como educador social, primero en centros de menores y ahora en los servicios sociales de atención primaria, me ha permitido una visión institucional y empírica recurrente con mis actividades profesionales e investigadoras.

1.1.4.1. Los centros de menores.

Mi experiencia laboral se ha desarrollado en el ámbito de los centros de menores. Empecé como educador auxiliar y realizando sustituciones en la Residencia Infantil Mare de Déu de la Mercè del Departament de Justicia en la ciudad de Tarragona. Este complejo residencial alberga en su interior diferentes “mini-hogares” definidos según su tipología, fueran de acogida o residencial. La división se realiza en base a una distribución por edades, aunque las diferentes casetas comparten un patio común.

Poco después – en 1998 - entré a formar parte del equipo educativo del CRAE Folch i Camarasa, en la población de Santa Oliva (Baix Penedès), para quedarme cuatro años y medio. Allí estuve ejerciendo funciones asistenciales y educativas sobre un colectivo de veinte menores entre cuatro y dieciocho años. También estuve desarrollando funciones de tutor educativo como referente de algunos casos de adolescentes y jóvenes del centro, de acuerdo a los criterios de definición de los CRAE que establece la legislación actual y su desarrollo normativo.

Las experiencias adquiridas las fui recogiendo en mi **diario de campo**. Pronto las primeras anotaciones formarían parte del material utilizado para una primera investigación en un Postgraduado que realicé durante el curso académico 1999/00 en la Universitat Autònoma de Barcelona que llevaba por título *La intervenció amb infants i famílies en situació de dificultat social*.

Era necesario recibir una formación más específica, que complementara la de la licenciatura. El estudio que realicé para el trabajo de investigación del

curso y que titulé **“La protecció coactiva en menors: models institucionals en crisi”** sirvió para empezar a evaluar los efectos de las medidas de protección sobre los menores. Fue un trabajo basado en el estudio de casos. Seguiría remitiéndome a él para desarrollar el proyecto de investigación del curso de doctorado.

1.1.4.2. Capacitación investigadora.

En el año 1999 me matriculé en el curso de doctorado *Innovació i Investigació educatives* que ofrecía el Departamento de Pedagogía de la URV para el bienio 1999/2001. No hay duda que los antecedentes relatados motivaron mi voluntad para seguir investigando.

El contacto con la realidad me permitió descubrir problemas sociales y educativos que formaron parte de mis primeras vivencias profesionales. El mundo dejó de ser lo que yo pensaba para ser lo que yo vivía, así que la implicación personal me acabó comprometiendo con la acción y con la necesidad de contribuir a mejorar la realidad.

“L’acolliment residencial en el sistema d’atenció al menor: models institucionals en crisi” fue el título del trabajo defendido en marzo de 2002. De naturaleza esencialmente descriptiva, se realizó un estudio exhaustivo de los recursos institucionales que la Generalitat destina a la atención y educación de los menores tutelados.

1.1.4.3. Educador Social en los Servicios Sociales de Atención Primaria.

En marzo de 2003, después de mi paso por los centros de menores, fui contratado por el Consell Comarcal del Baix Penedès para ocupar la plaza de Educador Social en los Servicios Sociales de Atención Primaria de los diez municipios del interior de la comarca.

Las funciones que debo prestar desde los diferentes servicios básicos de atención primaria de estos municipios tienen por objeto promover los mecanismos para conocer, prevenir e intervenir en personas, familias y grupos sociales, especialmente jóvenes si se encuentran en situación de riesgo o exclusión social.

El trabajo en equipo y multidisciplinar está en la base de los servicios sociales de atención primaria. Nuestra especificidad como educadores nos permite desarrollar la intervención sobre procesos educativos de los sujetos vinculados a la necesidad de corregir las conductas de riesgo y/o antisociales, con lo cual aplicamos conocimientos y formas de trabajo aprendidos en nuestros años de formación académica.

1.1.5. La preocupación social por el mundo juvenil y las primeras publicaciones periódicas.

Mi preocupación por conectar con los intereses vitales de la juventud actual responde, sobre todo, a una necesidad que surge de mi condición profesional –como ya hemos dicho anteriormente-. El camino recorrido hasta ahora, marcado por un interés en las cuestiones juveniles, me ha llevado al campo de la pedagogía social y de la juventud. Hace tiempo que Carles Feixa (1993)¹² plantea los estudios sobre la juventud desde la proyección alegórica al considerarla una metáfora del cambio social. Planteada así la cuestión juvenil no es extraño que se haya consolidado un campo específico de investigación en el que convergen diferentes ciencias sociales. En este sentido, yo he querido incluir mis observaciones y análisis a este amplio campo de estudio y no he rehuído la oportunidad de publicar mis reflexiones de forma periódica. Como se trata de escritos que se producen, vinculan y consumen desde la vida cotidiana, las publicaciones se han podido realizar en los medios

¹² FEIXA, Carles; (1993): *La joventut com a metàfora. Sobre les cultures juvenils*. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

de comunicación locales. Numerosos temas han sido tratados en estos artículos. Citaré, tan sólo, algunos de ellos:

- **En el jardí sota l'olivera.** En una participación semanal durante diez números del suplemento cultural del Nou Diari de Tarragona, dos miembros del grupo de investigación y estudio dirigido por el Dr. Enrique Fuentes hicimos varias crónicas literarias para tratar temas de actualidad, la mayoría relativos a los jóvenes y la cultura juvenil. En realidad se trataba de un ejercicio entre literario y académico, pues recreábamos el ambiente de la escuela de Epicuro y bajo los pseudónimos de este gran filósofo griego y dos de sus discípulos (Pitocles y Meneceo), introducíamos los aspectos más relevantes de nuestros estudios.

En el artículo titulado **“El suc de la Taronja. L'hamburguesa Tarantino”**¹³ planteábamos la cuestión de la “violencia juvenil” –tal y como era tratada por los medios de comunicación y la cultura del cine dirigido a los jóvenes. En **“Elles no han fet ESO”**¹⁴ describimos los elementos diferenciales de una educación de género, aspecto que trataremos a lo largo de la tesis, y lo hicimos a partir de algunas entrevistas realizadas a jóvenes universitarias que, con sus opiniones, ofrecían puntos de vista alternativos a los tópicos discriminatorios. En **“Intervice”**¹⁵ ya hicimos nuestra primera incursión etnográfica por la selva de Internet, tratando de descubrir los rasgos más característicos de los jóvenes adictos a la red, en un momento que las nuevas tecnologías y la comunicación mediada por ordenador empezaba a transformar las estructuras sociales y culturales de nuestro país. Para

¹³ SOLÉ, Jordi; FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José M. (1997): “El suc de la taronja. L'hamburguesa Tarantino” en *Suplement Cultural « 25 a.c. »* (Secció “En el jardí sota l'olivera”) del NOU DIARI de Tarragona, nº VIII (31 de gener). Tarragona.

¹⁴ SOLÉ, Jordi; FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José M. (1997): “Elles no han fet ESO” en *Suplement Cultural « 25 a.c. »* (Secció “En el jardí sota l'olivera”) del NOU DIARI de Tarragona, nº X (14 de febrer). Tarragona.

¹⁵ SOLÉ, Jordi; FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José M. (1997): “Intervice” en *Suplement Cultural « 25 a.c. »* (Secció “En el jardí sota l'olivera”) del NOU DIARI de Tarragona, nº XII (28 de febrer). Tarragona.

acabar, dedicamos dos números a la juventud “conservadora” a fin de huir de los estudios más manidos sobre culturas juveniles espectaculares que se caracterizan por sus posturas oposicionales respecto a la sociedad. Bajo los títulos de “**Beatus ille**”¹⁶ i “**Amb conservants i colorants**”¹⁷ describimos las características distintivas de sus estilos de vida, sus creencias y sus formas de expresión. Las notas tomadas en aquellas entrevistas empezarían a formar parte del material que iría recopilando en mi diario de campo a lo largo de estos años de trabajo.

- ***El nou esborrany pels plans d'estudi***¹⁸. A lo largo de la licenciatura participé en diferentes actos culturales realizados en la universidad. En el marco de una publicación estudiantil colaboré con algún artículo sobre temas de educación y juventud. Eran momentos que desde la Administración se planteaba una nueva reforma sobre los planes de estudio universitarios. En “El nou esborrany pels plans d'estudi” expuse algunas de las reflexiones que nos planteábamos en un grupo de debate en el que participábamos diferentes profesores y alumnos y que en aquel período nos dimos a conocer como el “Col·lectiu més enllà de la Imperial Tàrraco”.
- ***Els psicopedagogs davant la neo-violència a l'ESO***¹⁹. Habiendo acabado la licenciatura, desde la revista de magisterio de la Facultad nos pidieron a una compañera y a mí que escribiéramos un artículo sobre la violencia en los institutos. A fin de evitar caer en los tópicos judicializadores sobre las conductas de los adolescentes nos planteamos

¹⁶ SOLÉ, Jordi; FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José M. (1997): “Beatus ille” en *Suplement Cultural « 25 a.c. »* (Secció “En el jardí sota l'olivera”) del *NOU DIARI de Tarragona*, nº XIV (14 de març). Tarragona.

¹⁷ SOLÉ, Jordi; FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José M. (1997): “Amb conservants i colorants” en *Suplement Cultural « 25 a.c. »* (Secció “En el jardí sota l'olivera”) del *NOU DIARI de Tarragona*, nº XV (21 de març). Tarragona.

¹⁸ SOLÉ BLANCH, Jordi (1998): “El nou esborrany pels plans d'estudi” en *Argos, Revista d'argonautes universitaris*, nº 2 (març). Tarragona, (pp. 16-17).

¹⁹ SOLÉ, Jordi i VALLVERDÚ, Verónica (2001): “El psicopedagog davant la neo-violència a l'ESO” en *Comunicació Educativa*, nº 14. Tarragona, (pp. 31-33).

conocer experiencias desarrolladas en diferentes institutos para tratar con los alumnos que muestran un fuerte rechazo en el ámbito escolar y presentan conflictos en las aulas al enfrentarse con profesores y compañeros. En este artículo expusimos algunas de estas experiencias y recogimos la voz de los profesores implicados en proyectos reeducativos, especialmente los desarrollados por los pedagogos y psicopedagogos desde los departamentos de orientación.

- ***Els joves professionals i la llei del menor***²⁰. Con este artículo insistiríamos en la necesidad de plantear los medios de tratamiento más eficaces para combatir la violencia urbana y la delincuencia juvenil, defendiendo los efectos terapéuticos y rehabilitadores de la formación prelaboral vinculada a las nuevas tecnologías y a Internet, que a diferencia de los oficios tradicionales envueltos de herramientas y maquinarias agresivas, proyectan al individuo hacia el exterior.
- ***La maratón de cinema freak a Tarragona***²¹. Un grupo de alumnos con la colaboración del Dr. Enrique Fuentes organizamos una maratón de cine *freak* en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la URV. Con la intención de atender a la “diversidad faunística” de la cual los propios organizadores formábamos parte, y la pretensión de organizar un acto de voluntariado contracultural, se proyectarían diez *films* de culto que respondían a una alternativa de ocio emergente en las nuevas actitudes juveniles de nuestra época. El evento congregó a multitud de jóvenes, pero sólo un grupo de fieles que respondían al estereotipo del *freak* soportarían toda la maratón. La experiencia confirmaría un dato sociológico sobre el que el Dr. Enrique Fuentes y algunos de sus alumnos estábamos trabajando: la existencia de muchos jóvenes que hacen del ocio no mediatizado un estilo de vida. Las notas tomadas en mi diario de campo darían pie a este artículo pero también

²⁰ SOLÉ, Jordi i BELTRAN, José M. (2001): “Els joves professionals i la llei del menor” en *Diari El Punt*. 7/II/2001, pág. 13. Tarragona.

²¹ SOLÉ, Jordi i BELTRAN, José M. (2001): “La maratón de cinema freak a Tarragona” en *Diari El Punt*. 22/II/2001, pág. 18. Tarragona

serían el comienzo de un futuro estudio que acabaremos recogiendo en el capítulo final de esta tesis doctoral.

- ***Marxa Peter Pan, arriba Wendy***²² abordaría los efectos de diferentes fenómenos que afectan directamente en los procesos de emancipación juvenil, instalando a la juventud en un complejo de Peter Pan que los condena en sus núcleos familiares hasta bien entrada la edad adulta. Para romper esta tendencia, en el artículo se plantean diferentes alternativas que no responden a los modelos ideales del pasado, sino a las necesidades del presente, adoptando nuevas formas de administración política que respondan a las moralidades, culturas y estilos de vida de nuestra época.
- ***L'oci juvenil de les comarques tarragonines sota sospita***²³. Coincidiendo con la alarma social provocada por algunos incidentes cometidos en una zona de ocio de la ciudad de Tarragona y que despertarían cierta inquietud en torno al mal llamado fenómeno de la violencia juvenil, se plantearía en este artículo la necesidad de juzgar los actos violentos más allá del discurso falsamente objetivo realizado en torno a la violencia, y que el propio relato periodístico ha contribuido a propagar a partir de nociones interesadas con las que delatar alguna cosa perversa en las conductas juveniles que permiten reclamar la necesidad de ser controladas, atenuadas o neutralizadas. La violencia resulta siempre de valoraciones sociales, políticas y culturales, que no es que la determinen –como afirma Manuel Delgado (1999)²⁴–, sino que la generan en tanto que objeto de su propio discurso.

²² SOLÉ, Jordi i BELTRAN, José M. (2001): “Marxa Peter Pan, arriba Wendy” en *Diari El Punt*. 24/V/2001, pág. 29. Tarragona.

²³ SOLÉ, Jordi i BELTRAN, José M. (2001): “L'oci juvenil de les comarques tarragonines sota sospita” en *Diari El Punt*. 8/VII/2001, pág. 18. Tarragona.

²⁴ DELGADO, Manuel (1999): *La violència com a recurs i com a discurs*. Col·lecció Aportacions, nº 7. Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Secretaria General de la Joventut. Barcelona.

- **La xarxa atrapa els joves** ²⁵. Siguiendo el trabajo apuntado en el artículo sobre los *freaks*, la navegación por el ciberespacio se convertiría en mi nuevo viaje antropológico. Cada vez son más los jóvenes que crecen ante la pantalla de su ordenador personal, y que pasan buena parte de su tiempo en estos lugares de conversación en la red y entornos simulados; así que se está desarrollando lo que los psicólogos denominan *síndrome de personalidad múltiple* (Wallace, 2001) ²⁶, estructuras de conciencia fragmentada en cortos períodos de tiempo, que se utilizan para jugar a comunicarse en el mundo de la red. Hay personas que responden al estereotipo de ser tímidas, solitarias o acomplejadas, y que encuentran en la realidad virtual y evasiva una manera de proyectar la propia identidad fuera del ámbito colectivo. En muchos casos, y después de haber despertado el interés en otro ser anónimo –tal y como demuestra Mayans (2002) ²⁷–, se llegan a expresar en un privado los sentimientos más íntimos que nunca antes se habían tenido la costumbre de comunicar. En el ámbito sexual, se puede salir del armario y dar paso a todo tipo de experiencias virtuales interactivas, sin tener mala conciencia por extremar las fantasías o acercarse a las desviaciones. Por otro lado, quien se dedica a jugar en red (diversos ordenadores conectados al mismo juego) puede llegar a vivir vidas paralelas: con un juego de rol suficientemente complejo se puede ser un héroe en la pantalla y un inútil en la vida real. Pero la generación juvenil crea nuevos lenguajes y nuevas formas de comunicarse, que más allá de las banalidades y trivialidades juzgadas por los adultos, constituyen un alimento de primer orden en su existencia psicológica, y para el hipercapitalismo, un nuevo centro para la industria del entretenimiento.

²⁵ SOLÉ, Jordi (2002): “La xarxa atrapa els joves” en *Diari El Punt*. 6/II/2002, pág. 20. Tarragona.

²⁶ WALLACE, Patricia (2001): *La psicología de Internet*. Paidós. Barcelona.

²⁷ MAYANS, Joan (2002): *Género chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Editorial Gedisa. Barcelona.

- **Les normes de la casa de la Sidra a Tarragona**²⁸. Coincidiendo con mi investigación para obtener el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) recogería en este artículo con el que evocaría la película *Las normas de la Casa de la Sidra*²⁹ basada en la maravillosa novela de John Irving *Príncipes de Maine. Reyes de Nueva Inglaterra*³⁰, algunas de las conclusiones del estudio. El problema de la atención y protección de los menores y jóvenes en situación de riesgo y desamparo ha sido motivo de constantes reflexiones desde mi ámbito profesional. Planteadas como supervisión y mejora de mis competencias profesionales no ahorro el esfuerzo para tratar de influir en las nuevas políticas de juventud, posibilidad que se ha visto aumentada actualmente desde mi ámbito de trabajo en los servicios sociales aprovechando la mayor disposición en la comunicación con nuestros responsables políticos en el nivel municipal y comarcal.
- **Lectors infantils, escriptors juvenils**³¹. Las encuestas sobre los hábitos de lectura juveniles no han estado siempre reconfortantes, y menos ahora, cuando la literatura ha de rivalizar con otras formas de ocio menos exigentes. Una circunstancia que el éxito de Harry Potter parece haber desmentido en el último período. Con este artículo, y en el marco del concurso de narración de cuentos entre jóvenes de segundo de bachillerato promovido por la URV con motivo de su décimo aniversario, me propuse analizar el fenómeno de la *pottermanía* y la literatura infantil con la que se impulsa cierta moral políticamente correcta, acorde con las nuevas corrientes decentes de los productos culturales de masas. Recuperar personajes rebeldes y transgresores como Guillermo Grown o Pippi Calzaslargas, indómitos y divertidos

²⁸ SOLÉ, Jordi (2002): "Les normes de la Casa de la Sidra a Tarragona" en *Diari El Punt*. 6/III/2002, pàg. 21. Tarragona.

²⁹ HALLSTRÖM, L. (1999): *Las normas de la Casa de la Sidra*. Gran Bretanya.

³⁰ IRVING, John 1985 (1996): *Príncipes de Maine. Reyes de Nueva Inglaterra*. Editorial Tusquets. Barcelona.

³¹ SOLÉ, Jordi (2002): "Lectors infantils, escriptors juvenils" en *Diari El Punt*. 4/IV/2002, pàg. 21. Tarragona.

como Tom Sawyer y Huckelberry Finn, asilvestrados como Mowgli o problemáticos como Pinocho, sin desestimar las aventuras más modernas de Sagliari, Manolito Gafotas, Matilda o Peggy Sue podría ayudar a romper no sólo esta tendencia, si no, sobre todo, el lenguaje tecnócrata que el pseudoprogresismo pedagógico ha impuesto a los escolares en sus libros de texto, o a la falta de lenguaje de las fantasías virtuales con las que se invaden sus mundos comunicativos.

- ***Rebel·lia juvenil i art contemporani***³². En todos los terrenos de la vida social y cultural –tal y como apunta Albert Boadella (2000)³³- se ha implantado el dominio de lo decorativo. Los jóvenes que juegan a ser artistas no escapan de esta tendencia. En este artículo se analiza como estos jóvenes artistas, influenciados por esta obsesión, ya no se caracterizan por ideologías, sino porque las decoraciones personales marcan su dialéctica diferencial. Una vez el joven artista caracteriza su personaje y encuentra los contenidos que podrían suponer la decoración escogida, el resto ya se pueden limitar a copiar monótonamente el disfraz.
- ***Història dels joves de Tarragona***³⁴. A pesar del anuncio “local” con el que titulé este artículo, en él ya se avanza algunas de las constantes que acabarían siendo motivo de estudio para esta tesis doctoral. Desde la representación social de la edad en la época romana y en la actualidad, a las herencias culturales transmitidas históricamente y materializadas en formas simbólicas, mediante las cuales el ser humano se comunica y perpetúa.

³² SOLÉ, Jordi (2002): “Rebel·lia juvenil i art contemporani” en *Diari El Punt*. 2/V/2002, pág. 19. Tarragona.

³³ BOADELLA, A. (2000): *El rapto de Talía*. Ed. Círculo Cuadrado. Barcelona.

³⁴ SOLÉ, Jordi (2002): “Història dels joves de Tarragona” en *Diari El Punt*. 30/V/2002, pág. 19. Tarragona.

- **Etiquetas de joventut** ³⁵. Parece que las microculturas juveniles se corresponden con una pequeña sociedad, un tipo de colectividad que, lejos de legitimarse desde ingredientes ideológicos, lo hace desde la exhibición pública de elementos puramente estilísticos: vestimenta, dialecto, alteraciones corporales, peinado, gestualidad, formas de entretenimiento, gustos, etc. He aquí un caso en que sería del todo pertinente hablar de auténticas asociaciones de consumidores. Más allá de las etiquetas que cuelgan sobre estas asociaciones, en este artículo se analizan las formas a partir de las cuales se fundan los vínculos entre los individuos, donde ya no se priorizan las condiciones reales de existencia, ni sus intereses prácticos, sino las inclinaciones personales que sólo pueden verse satisfechas *en y a través de* el mercado.
- **Amor entre adolescents** ³⁶. Escapar de las instituciones fundadas en la modernidad parece ser lo propio de los jóvenes. En los amores y desamores tan intensos como efímeros de la juventud actual puede observarse una especie de vagabundeo. Hay en el ambiente algo erótico, así que el sexo entre los adolescentes ya no se asimila simplemente a la reproducción y ya no se establece en la institución económica de la familia nuclear. Se vuelve errante –como apunta Maffesoli (1990) ³⁷- para devolvernos la imagen definitiva de estar asistiendo a la relativización de la moral sexual. Seguir planteando, por lo tanto, la educación sexual desde la preocupación por los embarazos no deseados de las adolescentes acaba reduciendo el discurso en el ámbito de la pedagogía de la juventud a un aburrido manual de uso de métodos anticonceptivos. Es la hora de reivindicar, y lo proponía con este artículo, una educación sexual que ayudara a mejorar las prácticas, que aumentara el repertorio de los adolescentes para proporcionar y obtener mejor placer. << *Hi ha moltes modalitats que els sectors més puritans han procurat sempre tancar dins l'armari. L'important és que*

³⁵ SOLÉ, Jordi (2002): "Etiquetas de joventut" en *Diari El Punt*. 28/VI/2002, pág. 27. Tarragona.

³⁶ SOLÉ, Jordi (2002): "Amor entre adolescents" en *Diari El Punt*. 31/VII/2002, pág. 17. Tarragona.

³⁷ MAFFESOLI, Michel 1988 (1990): *El tiempo de las tribus*. ICARIA, Editorial S.A. Barcelona.

els/les adolescents aprenguin noves formes de mantenir relacions sexuals que els ajudin a superar certes monotones >>, (p. 17).

Con esta serie de artículos, tal y como ya he ido adelantando, empezaría a esbozar algunos de los temas que acabaría recogiendo en esta tesis doctoral. Las notas que iría tomando para preparar su redacción llenarían de contenido mi cuaderno de campo a la espera de ser desarrollados en temas de estudio más amplios. Con la llegada de la docencia, por fin la investigación acabaría por objetivarse.

1.1.6. Profesor asociado en la Universidad.

Los dos primeros años de profesor asociado en la URV los compagino con mi actividad laboral en el CRAE Folch i Camarasa. A partir del tercer año lo haré con mi trabajo de Educador Social en la Unitat Bàsica d'Atenció Social Primària (UBASP) del Consell Comarcal del Baix Penedès. Y muy recientemente, coincidiendo con la entrega de esta tesis en el Departamento, con mi trabajo de Pedagogo en el Equip d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (EAIA) de las comarcas del Baix Penedès i l'Alt Camp en la provincia de Tarragona.

Los rigores de la vida académica se asimilan con un tiempo de adaptación. Ha sido importante también conseguir la aceptación del alumnado, adecuando los contenidos oficiales y curriculares con sus intereses vitales.

1.1.6.1. El modelo docente.

Dice Quintanilla (1998:84)³⁸ al hablar del reto de la calidad en las universidades que << *hay razones para sospechar que si cada profesor actúa*

³⁸ QUINTANILLA, M.A. (1998): "El reto de la calidad en las universidades" en PORTA, Jaume; LLADANOSA, Manuel (Coord.): *La universidad en el cambio de siglo*. Alianza Editorial. Madrid.

desde su propia perspectiva de especialista el resultado final de la docencia universitaria sería un fracaso >>. El profesor asociado, por su condición de profesional externo, se expone a este riesgo. Es importante realizar la evaluación docente para poder demostrar el grado de puntualidad y la perseverancia en las tareas académicas. A su vez, los alumnos deben poder identificar los diferentes discursos docentes con el estilo que da identidad al Área.

La contribución que en este sentido han mantenido mis colegas, y muy especialmente el Dr. Enrique Fuentes, ha tomado como referente la necesidad de mejorar la docencia en un puro estilo postmoderno, ecléctico, incluso lúdico, capaz de integrar los aspectos básicos de la cultura clásica y tecnológica. He sintetizado las observaciones para desarrollar mi propio código. Como veremos, la motivación se convierte en el núcleo que impulsa la nueva tecnología educativa.

1. Cumplir la legalidad y la Normativa académica. Respetar las características básicas del Plan de Estudios discriminando los créditos teóricos, fundamentos epistemológicos y la metodología, y los prácticos, base del aprendizaje individual y social de los alumnos.

2. Evaluar con equidad y justicia potenciando la calidad y nunca reprimiendo ni descalificando arbitrariamente.

3. Tomar parte del pensamiento y formas de vida de los jóvenes universitarios para que se produzca una empatía, e incluso una simpatía recíproca, base para la motivación, y que rindan con el mínimo esfuerzo. Aprender disfrutando.

El movimiento cultural juvenil nos revitaliza y el uso de temas vanguardistas sirve para establecer un diálogo entrópico, donde poder entenderse y construir un país con el esfuerzo común.

4. Actualización de los clásicos, tan necesarios, utilizar los mitos para que aquello moderno parezca antiguo y lo que es antiguo se convierta en cotidiano. Impulsar el estudio de las nuevas tendencias ideológicas para adaptarlas a nuestra forma de ser, aquella mezcla mediterránea entre el norte y el sur, oriente y occidente.

5. El dominio efectivo de los medios de comunicación social. La incorporación al trabajo de información e investigación de la técnica informática, después de un proceso de ensayo y valoración de los resultados entre jóvenes criados en la televisión y aferrados en los juegos electrónicos, bases de la interactividad y la *autodidaxia*. Resaltando los valores culturales sobre los meramente manipulativos, creando una forma de pensamiento democrático y colaborativo.

6. La verificación que la vida académica está padeciendo una revolución formal y de contenido. El discurso académico debe recrearse incorporando elementos muy heterogéneos. El estilo docente debe combinar las formas textuales clásicas basadas en la lectura y la correcta expresión lingüística, pero a la vez ensayar y potenciar el hipertexto, como conjunto de elementos formativos multimedia, y base de la comunicación informática contemporánea. Todos estos elementos en un esquema I+D reforzaban tanto la actividad docente de las materias encomendadas como la información e investigación directamente sobre el objeto de la tesis que son los jóvenes, indispensables para este trabajo.

7. Las tutorías individualizadas. En el marco de los planes estratégicos de la URV y de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología se prioriza la acción tutorial con el objetivo general de facilitar a los alumnos y las alumnas la ayuda y las directrices necesarias con el fin de mejorar su desarrollo académico y su integración en la Universidad. Aunque los planes estratégicos sólo afectan a los profesores titulares, y aunque, en cierto modo, este método se está imponiendo actualmente en las universidades catalanas desde una normativa puramente administrativa, la atención al alumnado no es arbitraria. Los alumnos deben consultarme la forma de elaboración de sus trabajos, e

integrar en ellos los recursos multimedia que faciliten la mejor comprensión de la realidad social. A la vez que me dan información sobre sus formas de vida y comunicación.

1.1.6.2. Desarrollo de las asignaturas.

Contratado como profesor asociado en el Área de Teoría e Historia de la Educación se me encarga la docencia de diferentes asignaturas. Aunque se han dado algunas variaciones desde el curso académico 2001/02, las materias asignadas se han desarrollado en torno a las asignaturas de ***Animación Sociocultural, Animación Sociocultural de la Vejez, Educación Permanente y Desarrollo Comunitario, Pedagogía Social y Teoría e Historia de la Educación Juvenil.***

- ***Teoría e Historia de la Educación Juvenil.***

He tratado que mi actividad docente no se limitara al exclusivo campo de conocimiento correspondiente a los créditos asignados desde el Área. La realización de cursos de créditos libres para los alumnos de la Universidad a través del ICE me ha ofrecido la doble oportunidad de tomar contacto con jóvenes de otras titulaciones, y ampliar mi nivel académico.

Es desde las actividades de extensión universitaria donde he podido empezar a introducir los temas juveniles que llevo estudiando desde hace tantos años y que ahora constituyen la base de esta tesis doctoral.

No es fácil de hacer propuestas de libre elección a los alumnos de nuestras universidades. En ellas se intenta potenciar todas las formas culturales con lo que las audiencias se diversifican de acuerdo a sus intereses. Es así como se propuso el curso *Típics i tòpics juvenils* en el primer cuatrimestre de 2002. Al año siguiente, este curso derivaría en un taller con el mismo título para las Primeras Jornadas sobre Educación de la Facultad de

Ciencias de la Educación y Psicología que llevaban por título *“Educar en la diversitat: una moda o una necessitat?”*.

El acercamiento antropológico a los tópicos de la juventud nos permite también situarnos a escala de los individuos. En este sentido, los organizadores de la XII Semana Psicológica de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la URV me pidieron realizar un taller que abordara los conflictos de la personalidad juvenil más allá de los símbolos con los que los jóvenes se identifican en una cultura generacional propia. Fruto de este encargo se realizó el taller bajo el siguiente título: *“Ni bandes, ni tribus: joves desorientats”*. Para la XIII Semana Psicológica volví a participar en un nuevo taller titulado: *“La joventut entre la desorientació i l’estigma”*.

Con los antecedentes del curso *“Típics i tòpics juvenils”* mostré un empeño particular por activar la asignatura de *Teoría e Historia de la Educación Juvenil* desde el área. Finalmente se aprobó como asignatura optativa para el plan de estudios de Educación Social con una carga de 4’5 créditos en el curso académico 2003-04. Al año siguiente se ofrecería también como asignatura optativa en el plan de estudios de la licenciatura de Pedagogía.

Es fundamental que la formación inicial de los futuros pedagogos y educadores sociales contemple una teoría e historia de la educación desde la perspectiva juvenil, y este sería uno de los objetivos en apoyo de esta amplia investigación histórico-fenomenológica y etnocrítica. La identificación generacional puede despertar el interés por los contenidos, pero a la vez posibilita un ejercicio pedagógico que contempla tanto el concepto de educación a lo largo de la historia como las actuaciones educativas pertinentes a nuestra época. Y se da en nuestra época, como diría Lipovetsky (1990), una cuestión recurrente: la fascinación por la juventud, sus culturas, sus formas de expresarse, sus estilos de vida, su belleza...

1.2. Planteamiento del objeto de la investigación.

Al comenzar el siglo XXI y desarrollada la ley de educación de 1990 que reformaba la Educación Secundaria ³⁹, los educadores, los pedagogos y la sociedad en general tuvo que afrontar nuevos retos respecto a la cultura y la personalidad de las nuevas generaciones. No sólo se detectarían los viejos dilemas entre educar a todos (comprensividad) y seleccionar a los mejores (virtuosidad), sino que la reforma no se adaptaría al complejo mundo de los adolescentes.

En el preámbulo de la nueva Ley de Calidad de la Educación ⁴⁰ se recoge que las expectativas de los ciudadanos respecto del papel de los sistemas de educación y formación han aumentado notablemente a medida que *“los cambios tecnológicos han transformado las sociedades modernas en realidades complejas, afectadas por un fuerte dinamismo que tiene en el conocimiento y en la información el motor del desarrollo económico y social (...). En consonancia con ello, la búsqueda de políticas educativas acertadas, más ajustadas a las nuevas realidades, se han convertido en una preocupación general de los poderes públicos.*

(...) Como es obvio, los sistemas educativos están afectados por ese mayor dinamismo y complejidad de la realidad social. Precisamente por ello, las reformas educativas han dejado de ser acontecimientos excepcionales, y se han convertido en procesos relativamente continuados de revisión, ajuste y mejora. Se trata de procesos necesarios para atender a las nuevas exigencias y retos de la educación que comparecen en la escena política, social y económica; y también, para evitar que la rigidez de los marcos normativos se rompa por el empuje de una realidad en continuo cambio que, con frecuencia, sobrepasa a aquella”.

Los principios fundamentales en los que se basan las políticas que intentan resolver los problemas de hoy, son ideas obsoletas ante los problemas

³⁹ Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

⁴⁰ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación

del mañana debido al dinamismo en el que se mueve la sociedad multicultural y transnacional europea.

Desarrollar así una tesis que trate de estudiar los procesos de enculturación de la juventud actual deberá servir para guiar nuevos paradigmas pedagógicos y modelos de socialización apropiados a las nuevas realidades culturales y sociales de principios del siglo XXI. Éste se convertirá para mí, como investigador social, antropólogo de la educación y pedagogo de jóvenes universitarios, en el **objetivo fundamental**.

1.2.1. La Pedagogía Juvenil en una época de culto narcisista.

Hace ya treinta años que Nassif (1975)⁴¹ afirmaba que todo intento de análisis y sistematización de las bases y problemas de una pedagogía de nuestro tiempo, implicaba una toma previa de posición sobre la posibilidad de hacer de la época como fenómeno global, un tema pedagógico. El planteamiento previo contiene inevitablemente una pregunta sobre la manera cómo el presente y el futuro juegan en el pensamiento y en las realizaciones educativas, y su respuesta parece ser el medio más adecuado para legitimar la inclusión del tiempo presente, en este caso, el período de transición entre la cultura postmoderna y la sociedad postindustrial (Bell, 1977)⁴², en los temas pedagógicos.

La educación es una ayuda para que los individuos maduren de acuerdo a las condiciones del sistema al que pertenecen. Fue Durkheim (1975:44-45)⁴³ quien, hace más de un siglo, afirmaba que la educación es el resultado de unas concretas y variables condiciones históricas, las mismas que imponen tanto la forma presente de entenderla como consecuencia del pasado en el que se inscribe esa sociedad como los límites para propugnar un tipo diferente de

⁴¹ NASSIF, R. (1975): *Pedagogía de nuestro tiempo*. Edita Kapesluz. Buenos Aires.

⁴² BELL, Daniel (1977): *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Alianza. Madrid.

⁴³ DURKHEIM, E. (1975): *Educación y sociología*. Península. Barcelona.

educación que entre en contradicción radical con la herencia histórica recibida. De aquí que hayamos tenido que hacer un recuento de ciertas experiencias históricas que paradójicamente se reiteran de unas épocas a otras. La educación actúa, consecuentemente, sobre realidades –materiales y espirituales- previamente existentes.

<< El standard of life, el patrón de vida, como dicen los ingleses, el mínimo por debajo del cual no nos parece permisible situarnos, varía de forma infinita según las condiciones de vida, los ámbitos sociales y los tiempos. Lo que ayer encontrábamos suficiente se nos antoja hoy por debajo de la dignidad del hombre, tal como lo sentimos actualmente, y todo deja suponer que nuestras exigencias a este respecto irán in crescendo.

En este punto, topamos con el reproche general que recae sobre todas esas definiciones. Parte de este postulado que asegura la existencia de una educación ideal, perfecta, válida para todos los hombres indistintamente; y es esa educación universal y única que el teórico se afana en definir. No obstante, y ante todo, si se considera la historia, no se encuentra nada en ella que confirme semejante hipótesis. La educación ha variado muchísimo a través de los tiempos y según los países. En las ciudades griegas y latinas, la educación enseñaba al individuo a subordinarse ciegamente a la colectividad, a convertirse en esclavo de la sociedad. Hoy en día, se esfuerza en hacer del individuo una personalidad autónoma. En Atenas, se trataba de formar mentes delicadas, cautas, sutiles, amantes de la medida y de la armonía, capaces de apreciar la belleza y los placeres de la pura especulación; en Roma, se deseaba ante todo que los niños se hiciesen hombres de acción, entusiastas de la gloria militar, indiferentes a todo cuanto concernía a las artes y las letras. En el Medievo, la educación era ante todo cristiana; en el transcurso del renacimiento, adopta un carácter más laico y más literario; hoy en día, la ciencia tiene tendencia a ocupar en la educación el puesto que el arte tenía antaño. ¿Acaso se dirá que esto no es lo ideal?. ¿Qué si la educación ha variado es porque los hombres se han equivocado acerca de lo que debía ser ésta?. Pero si la educación romana hubiese llevado el sello de un individualismo comparable al nuestro, Roma no hubiese podido mantenerse; la civilización latina no hubiese podido gestarse ni, más adelante, tampoco

nuestra civilización moderna, que procede en gran parte de ella. Las sociedades cristianas de la Edad Media no hubiesen podido sobrevivir si hubiesen concedido al libre examen el lugar que le otorgamos hoy en día. Así pues, existen a este respecto exigencias ineludibles de las que nos es imposible hacer abstracción. ¿De qué puede servirnos el imaginar una educación que resultaría funesta para la sociedad que la pusiese en práctica>>.

A lo largo de la historia, las distintas sociedades se han preocupado por su actividad educativa, sabedoras de que en ella estaban prefigurando su futuro, lo que no en pocas ocasiones ha desembocado en sistemas de privilegio, cerrados, elitistas y propagadores de ortodoxias excluyentes (Lerena, 1986) ⁴⁴. Sin embargo, toda transformación, grande o pequeña, comprometida con el progreso social ha venido acompañada, cuando no precedida, de una realización e impulso de la educación, de una esperanza confiada en sus posibilidades de transformación.

La nueva sociedad tecnológica y postindustrial (Toffler, 1992) ⁴⁵ ha obligado a los países avanzados a poner en marcha procesos de reforma de sus respectivos sistemas educativos. Los poderes públicos son conscientes que la madurez de las sociedades se deriva, en buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria. Ya se apuntaba en el preámbulo de la LOGSE, cuando nuestro país iba a ser protagonista de una de las reformas más profundas de su sistema educativo: *<< de la formación e instrucción que los sistemas educativos son capaces de proporcionar, de la transmisión de conocimiento y saberes que aseguran, de las calificaciones de recursos humanos que alcanzan, depende la mayor adecuación de la respuesta a las crecientes y cambiantes necesidades colectivas >>*.

⁴⁴ LERENA, Carlos (1986): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel. Barcelona.

⁴⁵ TOFFLER, Alvin (1992): *La tercera ola*. Edita Plaza & Janés. Esplugues de Llobregat.

Doce años después, la nueva Ley de Calidad de la Educación reconocía como la sociedad española había conseguido resolver positivamente sus propios cambios internos y encarar los procesos de adaptación requeridos por la integración de España en la Unión Europea:

<< En pocas décadas, las condiciones de desarrollo de España han mejorado considerablemente, y hoy puede comprobarse empíricamente cuán benéfico ha resultado a esos efectos la mayor calificación de los ciudadanos: es una evidencia que la mejora sustancial del nivel educativo medio que ha experimentado España a lo largo de las últimas décadas del siglo XX ha hecho de la educación uno de los factores más importantes de aceleración del crecimiento económico y del bienestar social del país.

En ese esfuerzo común han desempeñado un papel importante las reformas previas de nuestro sistema educativo. La extensión y universalización de la educación básica no sólo ha supuesto un avance sustancial hacia la efectiva igualdad de oportunidades; también ha facilitado un incremento en los diferentes niveles de calificación de una buena parte de la juventud española>>.

A pesar de los avances reconocidos, los diferentes análisis del sistema educativo llevados a cabo en los últimos años, la experiencia de los profesionales de la educación y múltiples evidencias empíricas han llevado a la necesidad de acometer una nueva reforma educativa que permitiera subsanar los fallos y diferencias del modelo anterior.

Mientras las legislaciones educativas pretenden dar soluciones a los desafíos de las sociedades avanzadas del siglo XXI así como a los problemas estructurales específicamente educativos, **una pedagogía juvenil para nuestro tiempo debe proponer también un marco de análisis fenomenológico para la investigación sobre los diferentes modelos de enculturación de los jóvenes de hoy.** Si admitimos –siguiendo a Giovanni Levi y Jean-Claude Schmitt (1996)⁴⁶- que la sociedad se forja con las

⁴⁶ LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude (Direct.) (1996): *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Edita Santillana, S.A. Taurus. Madrid.

imágenes de los jóvenes, acabaremos atribuyendo a éstos la angustiada conciencia de todo lo que nuestro tiempo de mutación encierra en cuanto a gérmenes de disgregación, así como los conflictos y resistencias que la integración y la reproducción social entrañan. **Los jóvenes son el eslabón más débil de los procesos de enculturación, el estudio objetivo de sus condiciones de vida y su forma de pensar es un fin en sí mismo para la pedagogía actual.**

1.2.2. Modelos juveniles a lo largo de la historia.

El hombre es un invento reciente -sugería Foucault (1974) en *Las palabras y las cosas*⁴⁷-. ¿Cuándo se ha inventado el joven?. La dificultad con la que nos enfrenta su definición la resolvieron los historiadores y los antropólogos al demostrar que la juventud es una “construcción social y cultural” relativa en el tiempo y en el espacio, donde cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta. Pero si por algo se distingue la juventud es por su característica de liminalidad. Porque, efectivamente, se sitúa entre los márgenes movedizos de la dependencia infantil y de la autonomía de los adultos, en el periodo –mero cambio– en el que se cumplen, rodeadas de cierta turbación, las promesas de la adolescencia, en los confines un tanto imprecisos de la inmadurez y la madurez sexuales, de la formación de las facultades intelectuales y de su florecimiento, de la ausencia de autoridad y de la adquisición de poderes. Más que de una evolución fisiológica concreta –nos aclaran Levi y Schmitt (1996)– la juventud depende de unas determinaciones culturales que difieren según las sociedades humanas y las épocas, imponiendo cada una de ellas a su modo un orden y un sentido a lo que parece transitorio, y hasta desordenado y caótico.

⁴⁷ FOUCAULT, M. (1974): *Las palabras y las cosas. Una arqueología del ser humano*. Edita Siglo XXI. México.

Siguiendo a Feixa (1998:28) ⁴⁸ << cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta, aunque las formas y contenidos de esta transición son enormemente variables. Aunque este proceso tiene una base biológica, lo importante es la percepción social de estos cambios y sus repercusiones para la comunidad (...). También los contenidos que se atribuyen a la juventud dependen de los valores asociados a este grupo de edad y de los ritos que marcan sus límites. Ello explica que no todas las sociedades reconozcan un estadio nítidamente diferenciado entre la dependencia infantil y la autonomía adulta. Para que exista la juventud, deben existir, por una parte, una serie de condiciones sociales (es decir, normas, comportamientos e instituciones que distingan a los jóvenes de otros grupos de edad) y, por otra parte, una serie de imágenes culturales (es decir, valores, atributos y ritos asociados específicamente a los jóvenes). Tanto unas como otras dependen de la estructura social en su conjunto, es decir, de las formas de subsistencia, las instituciones políticas y las cosmovisiones ideológicas que predominan en cada tipo de sociedad >>.

Lo que retendrá nuestra atención es la característica marginal o liminal de la juventud, y la percepción de que es algo que nunca logra una definición concreta y estable. Porque en ello residen tanto la carga de significaciones simbólicas, de promesas y de amenazas, de potencialidades y de fragilidades que la juventud entraña, como por ende la atención ambigua, construida a la vez de esperanzas y de sospechas, que a cambio le dedican las sociedades. << En esas miradas cruzadas donde se mezclan la atracción y el espanto, es donde las sociedades “construyen” siempre la juventud, como hecho social inestable, y no sólo como un hecho biológico o jurídico petrificado; y mejor aún, como una realidad cultural –preñada de una multitud de valores y usos simbólicos-, y no sólo como un hecho social inmediatamente observable >> (Levi y Schmitt, 1996:8).

La pertenencia a una categoría de edad, y en particular a la edad juvenil, es para cada individuo un estado provisional. A decir verdad, los individuos no pertenecen a ella, sino que no hacen más que atravesarla. Ese estado

⁴⁸ FEIXA, Carles; (1998): *De jóvenes, bandas y tribus*. Editorial Ariel. Barcelona.

provisional, conjugado con la mayor o menor brevedad de su travesía, determina tanto las actitudes de “los demás” respecto a ella como la visión que los jóvenes tienen de sí mismos.

Otras clasificaciones explícitas que han conducido a buscar unas identificaciones estatutarias más firmes, al definir los límites de edad y, en relación con estos últimos, al concretar unos hechos y unos deberes, no dejan de poseer un valor indicativo.

<< El rejuvenecimiento de la mayoría de edad es, con toda evidencia, el indicio de importantes transformaciones, como la elección del nivel global de escolarización y la liberalización de las costumbres que permite a los adolescentes unos comportamientos apropiados con el fin de asimilarles con mayor rapidez a los adultos. Pero también aquí mantengámonos prudentes: es poco probable que la vida psicológica de los jóvenes, que asimismo está vinculada a la percepción de su porvenir y a las condiciones materiales de su existencia, evolucione al mismo tiempo que los términos de la ley...>> (Levi y Schmitt, 1996:16).

Algunos autores creen necesario incluso tener que distinguir los términos de “joven” y “juventud” para hallar su correcto significado. En este sentido, el profesor Enric Ucelay (1987:15) ⁴⁹, director y coordinador de una magnífica obra de historiografía de la juventud catalana se pregunta: *<< ¿En quin grau parlem d'un fet demogràfic, o del desenrotllament d'una imatge social, o de tendències de comportament no solament subjectes a les oscil·lacions brusques de l'opinió, o més responsiu a canvis més subtils –però més profunds- al llarg del temps? >>*. El mismo autor llega a la conclusión que la “juventud” puede abordarse como campo de estudio a partir de diferentes hipótesis al poderla considerar como un período de la vida humana o un sector social que ha recibido a lo largo de la historia diferentes respuestas políticas, institucionales y ya en el siglo XX, sobretudo comerciales, al presentarse como un mercado específico. *<< Totes les formes d'enquadrament de la joventut com*

⁴⁹ UCCELAY DA CAL, Enric (ed.); (1987): *La joventut a Catalunya al segle XX. Materials per a una història*. Diputació de Barcelona. Barcelona.

a sector social –sigui en política, com objecte de serveis socials, com a mercat de consum, o com a forma més aviat dubtosa de conscienciació- tenen en comú la massificació dels joves. Una de les lliçons del segle de liberalisme que fou el dinové és, senzillament, que actituds minoritàries són minimitzades en una societat capitalista, així com que qualsevol actitud social canvia pel simple fet de multiplicar-se.

(...) Les dimensions de moltes coses, doncs, canvien de manera dràstica, extrema, sense que els rètols o els valors ideològics que les envolten donin cap indici de la mudança interior. (...) Per situar la reflexió de manera més àmplia, doncs, cal entendre que la “joventut” és un concepte fixat en el temps, marcat per una relativa realitat demogràfica de fons i amollat per les preocupacions polítiques, burocràtiques o econòmiques del segle XX; no és quelcom que sempre ha estat i sempre serà. Les connotacions de rebel·lia, de passió o d'idealisme que s'adscriuen ara globalment als joves són uns valors culturals, històricament transitoris. El concepte de la “joventut” -com cada joventut- envellirà, i serà reemplaçat per un altre nou >> (Ucelay, 1987:29-30).

La historia nos recuerda que hay más de una juventud, y que ésta se trata de un producto engendrado socialmente. En ningún lugar o periodo histórico cabría definir a la juventud mediante meros criterios biológicos o con arreglo a criterios jurídicos. **En todas partes y en todo tiempo, sólo existe revestida de valores y símbolos. De aquí la necesidad de un Antropología Juvenil en que basar su educación.**

Es por ello, que en este estudio no se encontrará una descripción histórica de la juventud y de sus procesos de enculturación, sino varias historias que se refieren a varias juventudes y, sobre todo, a muy diversos jóvenes, reales o incluso ficticios, símbolos de una generación o como representantes de unos valores de ruptura; historias que en cada caso se responden en la madeja de las relaciones sociales particulares y se vinculan a unos contextos históricos diferentes.

Nuestro patente rechazo a toda generalización prematura se percibe asimismo en los terrenos históricos que hemos escogido en nuestro recorrido,

después de abordar épocas diversas que pertenecen exclusivamente a la historia de las sociedades y las culturas occidentales, desde la Antigüedad hasta el mundo contemporáneo. Y hacemos especial hincapié a nuestro periodo más actual, con el fin de poder convenir lo que une, más que lo que separa, al público juvenil embelesado con las historias de caballerías de la Edad Media y los jóvenes *freak* del siglo XXI que conquistan territorios con el juego de rol y una video-consola...

Hay contraste entre épocas, y asimismo desigualdad entre clases sociales. Este hecho nos ha llevado a plantear también en nuestro estudio la descripción de condiciones de vida y opciones culturales que pueden referirse a una minoría, como los jóvenes discípulos de la escuela de Isócrates, los caballeros de la Edad Media, las damas y cortesanos de Urbino con los que Castiglione (1967)⁵⁰ nos ilustra la vida de palacio o las *demoiselles* de la corte francesa del Antiguo Régimen, etc. Lo que destacamos, en todo caso, es la fuerza de atracción de su modelo. Y en algunos casos, teniendo en cuenta que los modelos elegidos son una creación ficticia que aparecen desarrollados en los productos culturales del pasado, los destacaremos por su valor arquetípico o mitológico.

La **diferencia cultural entre muchachas y muchachos**, ya bien acentuada en la socialización infantil, encuentra también en la juventud las formas de su institucionalización. Desde los primeros tiempos de la vida, las formas de educación, los espacios de libertad y hasta las mismas actividades lúdicas preparan para destinos divergentes. En esta tesis nos ocuparemos de algunos casos de mujeres que se rebelaron contra estos destinos, aunque corrieran el riesgo de ser aisladas por la sociedad, padecieran el insulto, o no soportaran el juicio hipócrita de la moral de su tiempo. Hemos querido tener en cuenta la cultura de género para tenerla presente en la no-discriminación del papel de la mujer en la historia, desde un remarcado sentido de paridad y co-protagonismo. Modelos ideológicos y normas de comportamiento no tienen

⁵⁰ CASTIGLIONE, Baltasar 1528 (1967): *El cortesano*. Colección Austral. Edita Espasa-Calpe, S.A. Madrid. Traducción a cargo de Juan Boscán.

más finalidad que fundar, fijar y justificar la diferencia y la desigualdad de los cometidos, tanto en la sociedad como en la familia, por ejemplo respecto de la moral sexual. Hasta tal punto, que sería preciso no hablar globalmente de “jóvenes” sin precisar en cada caso los efectos de esa diferenciación. **Para mejorar esa visión “machista” de la educación hemos incorporado el análisis y comentario de significativas figuras femeninas que son todo un referente.**

Nuestra intención de abordar los procesos de enculturación de la juventud actual hace oportuno observar algunos modelos propuestos a los jóvenes en diferentes ámbitos de su desarrollo social. Así como la publicidad exalta los valores de la juventud (belleza, fuerza, velocidad, espontaneidad, energía, libertad, etc.), la vida social cotidiana siente más bien cierto temor hacia los jóvenes (Pallarés, 2001)⁵¹, debido a los disturbios que podrían causar en opinión de los defensores del orden y de los convencionalismos. Actitud que se ha dado a lo largo de la historia. Recordemos, si no, el caso de San Agustín, cuya mala conciencia por haber disfrutado los años de su juventud hizo de él un intransigente en su vejez... O la Revolución Francesa, que no se hubiese producido si no fuera acompañada de la rebelión juvenil (Luzzatto, 1996)⁵².

Filias y fobias hacia la juventud, destino de pasiones esquizofrénicas. Los mismos que nos ponen en guardia contra la falta de discernimiento de la juventud, contra sus impulsos y tentaciones, reclamarán su vigor para regenerar la decadencia de la sociedad: << *Forzando los rasgos, cabría decir que los jóvenes son los primeros sujetos activos de la historia. (...) El Romanticismo afirmó el vínculo natural entre la juventud y la Nación, y luego los jóvenes burgueses del siglo XIX se adhirieron a las ideas de la Revolución a todo lo largo de Europa; más adelante vinieron los movimientos juveniles, católicos o protestantes, y luego el fascismo o el nazismo tomaron bajo su*

⁵¹ PALLARÉS, Pilar F. (2001): “Alarma en el ocio juvenil: pistas para entender el botellón” Disponible desde Internet en [<http://www.aider.es/observatorio/temas/botellon/pistas.htm>]. Con acceso en enero de 2003.

⁵² LUZZATTO, Sergio (1996): “Jóvenes rebeldes y revolucionarios (1789-1917)” en LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude (Direct.): *Historia de los jóvenes II. La Edad Contemporánea*. Edita Santillana, S.A. Taurus. Madrid, (pp. 239-310).

férula a los jóvenes; más recientemente, las revueltas estudiantiles –desde los campus americanos hasta las barricadas parisinas de mayo del 68, en una época en que los medios de comunicación confieren a los “acontecimientos” una resonancia planetaria inmediata-. Todos esos fenómenos demuestran el incremento de poderío de una nueva percepción, globalizante –nacional y luego internacional- de la juventud, de sus problemas (la “crisis generacional”), de sus modelos (recuérdense las estrellas de cine “ídolos de los jóvenes”, la música pop y la lengua inglesa, la de los cantantes de rock), etc. >> (Levi y Smictht 1996:17). Quizás también de nuevas solidaridades, como lo demuestran los movimientos antiglobalización de este cambio de milenio.

Cuando el Romanticismo se extiende a escala de los individuos, encuentra también en los jóvenes el espíritu de rebeldía para arremeter contra los cimientos de la sociedad, aún a riesgo de acabar con sus propias vidas. El nihilismo desencantado del *Werther* de Goethe (1981) ⁵³, por ejemplo, perpetuará hasta nuestros días las actitudes atormentadas. “*Sturm un Drang*” (tempestad e ímpetu) serán los términos desde los que la juventud rechazará a esa sociedad que la hace culpable, y que a la postre carga de frustraciones su felicidad.

Un viaje en el tiempo de los jóvenes nos introduce en un juego de metáforas (Feixa, 1993) que nos ayuda a evitar una lectura lineal de la historia. La antropología postmoderna nos permite seguir una lógica transversal (Geertz, 1994) ⁵⁴, a modo de *collage* y referirnos así a varias juventudes e historias que se vinculan.

En el desarrollo de esta tesis doctoral, que para mí tiene sobre todo un carácter formativo, como me recuerda pacientemente el Dr. Enrique Fuentes, seguiré la técnica tradicional del “retablo”. En él aparecerán fragmentos coloristas de ideas, historias, imágenes y héroes que ya hemos ido anticipando,

⁵³ GOETHE, J.Wolfgang 1774 (1981): *Las penas del joven Werther*. Edita Planeta. Barcelona

⁵⁴ GEERTZ, Clifford 1973 (1994): *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Edita Paidós. Barcelona.

muchachos y muchachas cuya esencia es la misma: **ser personajes de la cultura juvenil universal.**

1.2.3. Los procesos de enculturación.

Cuando Margaret Mead escribió un ensayo en 1970 para explicar los procesos circulares mediante los cuales se desarrolla y transmite la cultura ⁵⁵, propuso una tipología muy sencilla que nos puede ser útil para describir los procesos de enculturación a lo largo de la historia.

La autora distinguía tres tipos diferentes de transmisión cultural: *<<postfigurativa, en la que los niños aprenden primordialmente de sus mayores; cofigurativa, en la que tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares, y prefigurativa, en la que los adultos también aprenden de los niños (...). Las sociedades primitivas y los pequeños reductos religiosos e ideológicos son principalmente postfigurativos y extraen su autoridad del pasado. Las grandes civilizaciones, que necesariamente han desarrollado técnicas para la incorporación del cambio, recurren típicamente a alguna forma de aprendizaje cofigurativo a partir de los pares, los compañeros de juegos, los condiscípulos y compañeros aprendices... Ahora ingresamos en un período, sin precedentes en la historia, en el que los jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido >>* (Mead 1997:35).

La cultura postfigurativa es aquella en que el cambio es tan lento e imperceptible que los adultos de la comunidad no pueden imaginar para los recién nacidos un futuro distinto al de sus propias vidas pasadas. El pasado de los adultos es el futuro de cada nueva generación: sus vidas proporcionan la pauta básica.

Mediante la progresiva participación en las actividades económicas y ceremoniales, los adolescentes y las adolescentes se insertan como miembros

⁵⁵ MEAD, Margaret 1970 (1997): *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Editorial Gedisa. Barcelona.

de pleno derecho en la sociedad, tránsito que a veces viene marcado por los rituales de iniciación, pero que en otras ocasiones es un proceso gradual que empieza al final de la infancia.

Ruth Benedict (1964)⁵⁶ observaba que el contenido y la duración de los rituales de paso son muy variados, dado que suponen un reconocimiento de la pubertad social y no sólo de la pubertad fisiológica. Las variaciones se dan en función de las obligaciones que definen en el sí de una de determinada cultura las prerrogativas de la edad adulta.

Nuestro interés por este proceso de enculturación que Margaret Mead llamó postfigurativo reside en los rituales de iniciación como procesos de transmisión cultural. En la medida en que la juventud representa una fase de socialización previa a la edad adulta, ésta reúne en sí numerosos aspectos del momento “liminal” de los ritos de paso, entre una fase inicial de separación y otra final de agregación. Y, con toda lógica, en el seno de cada sector de la vida social y cultural, los ritos de liminalidad juvenil constituyen, en su desarrollo progresivo, un objeto privilegiado de estudio.

La juventud está marcada por una sucesión de ritos de salida y de entrada que nos brindan la imagen de un proceso de solidificación por etapas, que aseguran el ingreso progresivo a la sociedad adulta. A lo largo de la tesis revisaremos varios casos. Los griegos, por ejemplo, se preocuparían de la educación de los jóvenes mediante su *paideia* con el fin de satisfacer los ideales de la polis. Varios filósofos y educadores competirían entre sí para ofrecer su modelo y orientar así la enseñanza que debería impartirse a los jóvenes. Los romanos harían lo propio para mantener unos valores representados por el trabajo rural, la familia y la patria. En la Edad Media se impondría la fuerza particular del cristianismo. El hombre dejaría de ser ciudadano de una ciudad real para convertirse en ciudadano de una ciudad ideal (la “ciudad de Dios” como diría más tarde San Agustín), por la cual los jóvenes deberían aprender a actuar, combatir y padecer como si de una patria auténtica y verdadera se tratara. Los jóvenes novicios perseguirían este ideal

⁵⁶ BENEDICT, Ruth (1964): *El hombre y la cultura*. FCE. México.

pedagógico en las escuelas cenobíticas que se desarrollarían en los monasterios, mientras valerosos paladines, representantes del amor y de la primavera y de quienes se cantarían sus leyendas, se entregarían a la misión de forjar al hombre nuevo y espiritual, al miembro del reino de Dios...

Pero la juventud ha de ser abordada también a escala de los individuos, como tiempo crucial de la formación y la transformación de cada ser, de la maduración del cuerpo y la mente, de las opciones decisivas que son prelude de la inserción definitiva entre sus semejantes. Y en este sentido habrá que esperar al *Emilio* de Rousseau ⁵⁷ para que la infancia y la adolescencia empiecen a recibir un enfoque específico y se tomen en consideración los procesos que intervienen en el desarrollo madurativo.

No debemos dejar de apuntar que, cuando Rousseau tomó su causa a mediados del siglo XVIII, la mitad de la población francesa moría antes de cumplir los quince años de edad (Delgado, 1998) ⁵⁸. Aunque el método educativo que aparece en el *Emilio* se crea pensando en un “caso imposible”, esta novela pedagógica abre las puertas al estudio de esta etapa diferenciada de la edad adulta. Y lo haría con el deseo utópico de reconstruir la sociedad mediante la teoría de un nuevo orden natural.

La instauración de un orden social completamente nuevo sólo podía asegurarse con una forma radicalmente diferente de educación, capaz de calcar el orden de la naturaleza. Observar los procesos de la naturaleza, la base primera del hombre, suponía tomar en especial consideración las etapas naturales del crecimiento del individuo.

Más allá del modelo pedagógico propuesto por Rousseau, su exaltación del estado de la naturaleza que invocaría el mito de la inocencia primitiva pasaría a convertirse en el criterio supremo para acercar el género humano a la felicidad.

⁵⁷ ROUSSEAU, Jean-Jacques (1989): *Emilio de la educación*. Edita Eumo. Vic.

⁵⁸ DELGADO, Buenaventura (1998): *Historia de la infancia*. Edita Ariel. Barcelona.

La sensibilidad romántica que funda Rousseau conectaría muy bien con el apasionamiento juvenil, aunque Voltaire llamara la atención del modelo conformista con el *Cándido* ⁵⁹. Sin embargo, el *Emilio* encontraría otras imágenes literarias y en ellas se entrecruzarían los horizontes primordiales de este sentimiento en el existir juvenil. En este sentido, dedicaremos un capítulo de la tesis al análisis de la figura del joven *Werther* de Goethe.

Si destacamos este personaje lo hacemos porque su proyección simbólica sería capaz de generar el primer movimiento propiamente juvenil de la historia. Y no lo haría por motivos político-ideológicos, sino porque obligaría a los jóvenes a interrogarse sobre su propia condición. La disposición de Werther por aproximar su naturaleza a la espontaneidad originaria, a los sentimientos fundamentales y al amor, plantearía a la juventud más apasionada la necesidad de contemplarse a sí misma para interrogar a la sociedad que la rodeaba.

Werther sacrificaría su vida en tan prometedora edad y lo haría a tiempo para ser considerado el primer joven de la historia (Gili, 2001) ⁶⁰. Muchos jóvenes, turbados por sus pasiones, se inspirarían en su tragedia y con ella inaugurarían el primer movimiento juvenil de la historia.

Los jóvenes sorprenderían a la sociedad adulta y acabarían manifestando que su conducta imitaría a partir de entonces a la de los modelos de su propia generación. Se impondría así de forma definitiva el proceso de enculturación cofigurativo, tal y como lo definió Margaret Mead (1997:59-60): << *allí donde impera la expectativa compartida de que los miembros de cada generación plasmarán su conducta imitando la de sus contemporáneos, y sobre todo la de sus pares adolescentes, y de que su comportamiento diferirá del de sus padres y abuelos, convirtiéndose cada individuo hasta cierto punto*

⁵⁹ VOLTAIRE, François-Marie Arouet 1759 (1982): "Cándido o el optimismo" en *Novelas y cuentos*. Editorial Planeta. Barcelona, (pp.3-101).

⁶⁰ GILI, Marta (2001): "Pero... tú... ¿quién te has creído que eres?" en *Exit, Imagen y Cultura*, nº 4. Olivares y Asociados, S.L. Madrid. (pp. 16-26).

en un modelo para los otros de su generación, en la medida que corporiza exitosamente un nuevo estilo, (...) una revolución que se consolida mediante la introducción de formas de vida nuevas y distintas para los jóvenes >>.

Un siglo de sensibilidad romántica abriría las puertas a los tratadistas de la psicología de la adolescencia, sobre todo, a partir de la obra monumental de Stuart Hall ⁶¹ y Sigmund Freud ⁶², así como a legislaciones específicas según las categorías de edad (Santolaria, 1997) ⁶³. Las teorías de Hall tuvieron una enorme influencia en su época. El autor la describía como un período de *sturm and stress* (tempestad y agitación), concepto equivalente al *sturm und drang* de Goethe y los románticos alemanes, utilizado para definir la naturaleza “crítica” de esta fase de la vida: una dramática renovación de la personalidad - provocada por la pubertad fisiológica- que se concreta en tensiones emocionales. La adolescencia está dominada por las fuerzas del instinto, las cuales reclaman, para calmarse, un período largo durante el cual los jóvenes no han de ser obligados a comportarse como los adultos, entendiendo que son incapaces de hacerlo. En realidad, el autor pretendía racionalizar esta nueva fase del ciclo vital, precisamente en el momento en que se generalizaba en los países industrializados para los hijos de la incipiente burguesía.

La cuestión juvenil también se convertiría en uno de los centros de interés del fundador del psicoanálisis. Cuando en 1905 aparecieron los dos volúmenes de G. Stanley Hall, Sigmund Freud ya había publicado *Tres ensayos sobre teoría sexual*, donde definía la pubertad como la adquisición de la madurez genital. A pesar de reconocer la importancia de la superación del complejo de Edipo en la maduración del individuo, el período juvenil era considerado por Freud como secundario en el desarrollo de la personalidad: la adolescencia no sería otra cosa que la recapitulación de las experiencias infantiles (Freud, 1973).

⁶¹ HALL, S.G. 1915 (1904): *Adolescence: its psychology and its relations to psysiology, sociology, sex, crime, religion and education*. Appleton Century Crofts. Nova York.

⁶² FREUD, S. 1905 (1973): *Tres ensayos de teoría sexual*. Alianza. Madrid.

⁶³ SANTOLARIA, F.; (1997): *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Ariel. Barcelona.

De hecho sería Anna Freud, su hija, la encargada de desarrollar las tesis freudianas sobre la adolescencia: ante el aumento de las tensiones provocadas por la pubertad, los jóvenes utilizan diversos “mecanismos de defensa”, en especial el ascetismo y el intelectualismo. Con el fin de liberarse de las dependencias de los padres, los jóvenes han de buscar el apoyo del grupo de coetáneos y la relación con el otro sexo o bien han de proyectar la libido sobre ellos mismos (ver Feixa, 1993).

Los primeros autores de la escuela psicoanalítica se centraron, como en el caso de Stanley Hall, en los aspectos biológicos de la pubertad, considerados universales, y subrayan el carácter crítico, patológico, de este periodo. A partir de los años 60, diversos estudiosos neofreudianos adaptaron las teorías de Freud a la interpretación de los nuevos movimientos sociales en los que participaban los jóvenes, con una perspectiva social más amplia. Eric Erikson (*Identity, Youth and Crisis, 1968*), considera la juventud como una crisis de identidad normativa, necesaria para la configuración de la personalidad adulta.

<< No siempre es fácil recordar que, a pesar de la similitud entre los síntomas y episodios de la adolescencia con síntomas y episodios neuróticos, la adolescencia no es un estado patológico, sino una crisis normativa, es decir: una fase normal con un aumento de conflictividad, caracterizada por una aparente fluctuación de la fuerza del ego, así como un elevado potencial de desarrollo (...). La crisis de la juventud es también la crisis de una generación, y de la solidez ideológica de su sociedad >> (Erikson, 1980:140)⁶⁴.

En realidad, la juventud como fenómeno social que afectaba a todas las capas sociales no aparecería hasta la posguerra de la IIª Guerra Mundial (1939-1945).

⁶⁴ ERIKSON, E. 1968 (1980): *Identidad, juventud y crisis*. Taurus. Madrid.

<< L'any 1945, acabada la II^a Guerra Mundial, la joventut europea es mostra abatuda, desencisada, sense fe. La bomba nuclear inicia les pors d'una nova era i s'aixequen telons d'acer en els països, els règims i les generacions. (...) A Alemanya, es comença a parlar de l'anomenada "generació escèptica", la qual, després de patir les penúries de les trinxeres, veu com s'ensorren els ideals de la seva joventut. A Itàlia, els sociòlegs parlen dels "joves de les tres M" (*machina, moglie, mestiere*, és a dir, "cotxe", "dona" i "feina"). A França, l'existencialisme recupera l'actitud desencisada i nihilista d'alguns pensadors de principis de segle –malgrat que a les coves de la rive gauche sorgirà també una nova actitud engagé. En l'escenari espanyol, José Luis Aranguren⁶⁵ parla de la "generació abatuda" davant la necessitat de sobreviure i de despolititzar-se després del trauma de la guerra civil.

De tota manera, aquest discurs no durarà gaire –si més no, a l'Europa democràtica-. Amb el creixement econòmic de la postguerra, la situació començarà a canviar lentament. En un context de plena ocupació, amb una capacitat adquisitiva creixent per part dels joves, amb la difusió dels mitjans de comunicació de masses, amb la societat de consum, amb l'escolarització massiva i amb el naixement del mercat adolescent, neix la noció de "cultura juvenil" com a categoria autònoma i interclassista. Quan el culte a la joventut comença a tenir èxit, la joventut es converteix en l'edat de moda. Al mateix temps, reneix la imatge del "rebel sense causa >> (Freixa 2002: 35-36).

Dedicaremos un capítulo en la tesis para describir los tipos juveniles más característicos de esta época y lo haremos a partir de diferentes películas que trataron por primera vez los problemas de la juventud. De todas ellas destacaremos sobretudo un *film* "fetiche", *Rebelde sin causa* de Nicholas Ray (1955) con la que podremos contemplar el joven peregrino en busca de sí mismo a través del rostro nostálgico de James Dean.

Lo que sucedería a partir de la posguerra consolidaría la introducción de formas de vida nuevas y distintas para los jóvenes. Se abriría definitivamente la

⁶⁵ ARANGUREN, José Luís; (1961): *La juventud europea y otros ensayos*. Seix Barral. Barcelona.

brecha generacional para dar paso a una nueva forma cultural entre los jóvenes que modificaría sus procesos de enculturación. Margaret Mead (1997) denominaría el fenómeno como *prefiguración*.

<< En el curso de dos décadas, las comprendidas entre los años 1940 y 1960, sucedieron hechos que han alterado irrevocablemente las relaciones de los hombres con otros hombres y con el mundo natural. La invención de la computadora, la desintegración efectiva del átomo y la invención de las bombas de fisión y fusión, el descubrimiento de la bioquímica en la célula viva, la exploración de la superficie del planeta, la extraordinaria aceleración del crecimiento demográfico y la admisión de si este proceso continuara se produciría una catástrofe segura, la quiebra de la organización cubana, la destrucción del entorno natural, la interconexión de todas las comarcas del globo mediante los vuelos de retropropulsión y las imágenes televisivas, los preparativos para la construcción de satélites y los primeros pasos que se han dado en el espacio, las posibilidades recién descubiertas de obtener energía ilimitada y materias primas sintéticas y, en los países más avanzados, la transformación de los ancestrales problemas de producción que padecía el hombre en problemas de distribución y consumo... he aquí los factores que, sumados, han culminado en una división drástica e irreversible entre las generaciones.

Hasta hace muy poco tiempo, los mayores podían decir: “¿sabes una cosa?. Yo he sido joven y tú nunca has sido viejo”. Pero los jóvenes de hoy pueden responder: “Tú nunca has sido joven en el mundo en el que yo lo soy, y jamás podrás serlo” >> (Mead 1997:92).

Cada generación, sin duda, se cree destinada a rehacer el mundo (Camus, 1996) ⁶⁶. A finales de los años 60, poco después del mayo francés y sus réplicas en otros países del mundo, Margaret Mead era consciente que se estaba produciendo una ruptura generacional que no sólo intensificaba nuestra cultura cofigurativa en aquellos momentos ya existente, sino que se ingresaba

⁶⁶ CAMUS, Albert 1957 (1996): *Discurso de Suecia. 10 de diciembre de 1957*. Obras completas, 5º Volumen. Alianza Editorial. Madrid.

en una etapa totalmente nueva de la evolución cultural, en una etapa prefigurativa.

Con una terminología muy reiterada ya en nuestra época contemporánea, pero avanzada en su momento, la autora presagiaba que: *<<hoy, súbitamente, en razón de que todos los pueblos del mundo forman parte de una red de intercomunicación de base electrónica, los jóvenes de los países comparten un tipo de experiencia que ninguno de sus mayores tuvo o tendrá jamás. A la inversa, la vieja generación nunca verá repetida en la vida de los jóvenes su propia experiencia singular de cambio emergente y escalonado >>* (Mead 1997: 93-94).

La ruptura generacional que se produciría a finales de los años 60 como consecuencia de las transformaciones del mundo moderno lo haría a escala mundial. La rebelión juvenil se expresaría de diversas formas en distintos países (EE.UU., China, México, Checoslovaquia, Francia, Alemania, España, etc.) mientras los jóvenes descubrirían que sus mayores abordaban torpemente las tareas que imponían las nuevas condiciones. Era necesario implantar otro sistema, y era necesario empezar a partir de cero. La mayoría de los padres se sentían demasiado inseguros para atreverse a ratificar los viejos dogmatismos. No sabían como educar a estos hijos que serían tan distintos de lo que ellos mismos fueron otrora, y muchos jóvenes comprendieron que serían incapaces de aprender de padres y adultos a los que ellos jamás se parecerían.

Los desajustes generacionales de los años 60 fueron configurando una cultura juvenil propia que se planteaba la búsqueda de identidad en el camino hacia la madurez. Ya hemos visto como Erikson empezaría a hablar en 1968 de "crisis de identidad". Muchos jóvenes asumirían esta crisis como una reivindicación permanente. Algunos autores añadirían a la búsqueda de la identidad el conflicto generacional (Mendel, 1970)⁶⁷, mientras otros abordarían los acontecimientos tratando la época como período contracultural (Roszack,

⁶⁷ MENDEL, G. 1969 (1975): *La crisis de las generaciones*. Península. Barcelona.

1968) ⁶⁸. La juventud se manifestaría como una época sustantiva, como la generación inmediata de recambio social. Los acontecimientos que protagonizaron los jóvenes de los años 60 marcarían el inicio de un nuevo estadio cultural. Para Colom y Mélich (1994) ⁶⁹ supusieron el germen que daría origen a la condición postmoderna del sujeto contemporáneo.

La postmodernidad somete al individuo a la búsqueda constante de su identidad en un proceso de subjetivización hiperindividualizado (Lipovetsky, 1986). La búsqueda de identidad es la característica fundamental desde la que se define la juventud como etapa vital. En nuestra época, la búsqueda es incesante, con lo que la juventud no se agota nunca. Se convierte en un estadio psíquico permanente para nuestra sociedad.

Mientras tanto, la revolución mediática y tecnológica da una vuelta de tuerca más a los procesos de transmisión cultural y de enculturación, fragmentando a su vez las identidades subjetivas y colectivas. Las jóvenes generaciones nacen inmersas ya en este nuevo nivel de evolución cultural, radicalizando la transformación del tejido social que iniciaron sus padres. En su momento ellos desposeyeron a sus progenitores de la autoridad desde la que poder guiar su conducta. El mundo se había transformado y lo haría para seguir haciéndolo siempre. El cambio dejaría de ser algo nuevo para pasar a convertirse en un elemento más de nuestra vida cotidiana. En estas circunstancias, parece que serán los jóvenes quienes enseñen y acaben mostrando las respuestas a los nuevos interrogantes. El estadio prefigurativo con el que Margaret Mead pretendía explicar la transmisión cultural a finales de los años 60 de acuerdo a las rápidas transformaciones de aquella época no dejará de complicarse.

Los procesos de enculturación ya no se pueden abordar desde las modalidades postfigurativas tradicionales. El ambiente cultural en el que nos

⁶⁸ ROSZACK, T. 1969 (1970): *El nacimiento de una contracultura. Reflexiones sobre la sociedad tecnocrática y su oposición juvenil*. Ed. Kairós. Barcelona.

⁶⁹ COLOM, Antoni J.; MÈLICH, Joan Carles. (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Ediciones Paidós. Barcelona.

movemos adopta las modalidades de enculturación cofigurativas y prefigurativas que definió Margaret Mead. Describir algunos casos representativos de la juventud actual nos permite conocer fenómenos generacionales (cofigurativos) desde los que debemos extraer las nuevas motivaciones educacionales, principal objetivo de esta tesis. Aproximarse a las diferentes culturas juveniles tiene para los pedagogos un carácter retroactivo. Ahora son los jóvenes los que nos enseñan a partir de sus procesos prefigurativos cómo hay que canalizar la transmisión cultural.

1.2.4. Formulación de los Objetivos de la tesis.

En cada momento histórico aparecen unos problemas que alarman por su indefinición inicial. Cuando comienzan a entenderse también empiezan a cambiar las condiciones particulares, causas próximas, en que se estaban produciendo y desarrollando (Foucault, 1974).

En la prensa y los medios de comunicación social de estos últimos años, en que se ha agudizado el complejo sobre los límites del Estado del Bienestar⁷⁰, la juventud aparece en ocasiones como portadora del cambio de costumbres y de valores. En nuestra época ha llegado a convertirse en mito existencial. Muchos pretenden ser jóvenes apropiándose de su vitalidad y su fantasía utópica, pero a la vez otros generan un sentimiento “saturniano” que destruye a esa generación, les recuerda su inmadurez, y considera peligrosa su osadía.

La problemática a la que nos enfrentamos requiere un espíritu crítico y unas bases metodológicas técnicas que nos permitan hacer propuestas de contenido con unas mínimas posibilidades de ser aceptadas por los académicos en particular, y posteriormente, por la comunidad educativa en

⁷⁰ GALBRAITH, J. K. (1972): *La crisis de las sociedades industriales*. Ed. Zero. Vizcaya.
 SKIDELSKI, R. (1982): *El fin de la era Keynesiana*. Ed. Laia. Barcelona.
 GIDDENS, A. (1999): *La tercera vía. La renovació de la socialdemocràcia*. Edicions 62. Barcelona.

general. El objeto de esta tesis tiene, sobretodo, finalidades en un marco de acciones pedagógicas.

Teniendo en cuenta que la socialización primaria tiene tres condicionantes fundamentales (la familia, la escuela y los amigos), es en la relación libre con éstos donde los jóvenes encuentran sus caminos alternativos. La identidad sociocultural básica consolidada a través de la socialización primaria se complica con las modificaciones de la socialización secundaria. *<<El sujeto, ya identificado con el “otro generalizado” social, se pone en contacto con los <<sub-universos simbólicos>> propios de los roles que demanda la dinámica social. En condiciones normalizadas, el desempeño de esos roles y las respectivas identificaciones vendrían a matizar simplemente aquella identidad primaria y básica. En sociedades marcadamente dinámicas, complejas y plurales, como tienden a ser la nuestras, los contactos con esos grupos portadores de subsistemas culturales pueden alterar sustancialmente el “yo mismo” inicial >> (Jordán, Etxevarría y Sarramona 1995:104).* Si además añadimos las posibilidades de contacto virtual que nos permite la sociedad digitalizadora de nuestro tiempo, el impacto cultural sobre la identidad de los individuos se multiplica.

En esta tesis, basándonos en una antropología de hondo calado –como Fullat (1997)⁷¹ defiende desde hace tiempo- nos esforzaremos por mostrar este mosaico de identificaciones desde las que se han canalizado los procesos de socialización y enculturación de los jóvenes a lo largo de la historia.

Cuando la complejidad y el pluralismo es lo que predomina, el contenido del universo simbólico juvenil no es fácil de acotar, al darse abundantes patrones culturales solapados. La prudencia de la Pedagogía, en este sentido, debe fundamentarse en formular objetivos contingentes, aunque el pedagogo no sea ajeno a la ilusión, a la ambición de crear una teoría que cambie el mundo, que cambie alguna cosa (Faure, 1973)⁷².

⁷¹ FULLAT, O. (1997): *Antropología filosófica de la educación*. Ariel Ediciones. Barcelona.

⁷² FAURE, Edgar (1973): *Aprender a ser*. Alianza. Madrid.

Esta tesis parte del desarrollo de tres objetivos fundamentales:

- **1. Describir los procesos de enculturación de diferentes tipologías de jóvenes a lo largo de la historia a partir de los productos culturales de cada época.**
- **2. Analizar el surgimiento de la cultura juvenil propiamente dicha cuando la juventud empieza a ser considerada una categoría antropológica diferenciada, creadora y consumidora de formas de vida y cultura que pueden reforzar u oponerse a los procesos tradicionales (familia y escuela) de enculturación y socialización.**
- **3. Estudiar las subculturas juveniles actuales para desarrollar una pedagogía de la juventud que se ajuste a las necesidades de orientación teórica y socio-afectiva de las nuevas generaciones y las ayude a madurar de acuerdo a las condiciones del sistema al que pertenecen desde una perspectiva diversa y ecléctica, que haga de los comportamientos juveniles una forma civilizada de convivencia en las ciudades multiculturales del siglo XXI.**

El estudio de nuestra época permite conocer los problemas pedagógicos que deben contemplar la organización educativa y las teorías subyacentes. Algunos de ellos se han mantenido a lo largo de la historia; pero es necesario descubrir los factores, mediante la observación minuciosa y constante, que van a incidir en la formación de los hombres y mujeres que continuarán nuestra especie.

Los procesos de enculturación de la juventud actual nos permiten márgenes relativos a nuestro quehacer pedagógico, sobretodo si se pretende seguir influyendo desde un contexto educativo tan cuestionado.

Especificando nuestro objeto de estudio y los fines de nuestra investigación contribuimos a hacer menos imprecisa una propuesta heterogénea de pedagogía juvenil postmoderna. También sabemos que las propuestas en torno a nuevos fines educativos se encuentran influidas por corrientes de pensamiento, la fenomenología en la tradición académica, la investigación-acción dentro de la perspectiva de innovación metodológica, la participación en la tarea enseñanza-aprendizaje...; con lo que no nos vamos a permitir ni el idealismo personalista, ni un realismo sin fundamentos empírico-científicos.

BIBLIOGRAFÍA

ARANGUREN, José Luís; (1961): *La juventud europea y otros ensayos*. Edita Seix Barral. Barcelona.

BELL, Daniel (1977): *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Edita Alianza. Madrid.

BENEDICT, Ruth (1964): *El hombre y la cultura*. Edita FCE. México.

BOADELLA, A. (2000): *El rapto de Talía*. Edita Círculo Cuadrado. Barcelona.

CAMUS, Albert 1957 (1996): *Discurso de Suecia. 10 de diciembre de 1957*. Obras completas, 5º Volumen. Alianza Editorial. Madrid.

COLÁS BRAVO, M^a. P., BUENDÍA EISMAN, L. (1992): *Investigación educativa*. Ediciones Alfor, S.A. Sevilla.

COLOM, Antoni J.; MÈLICH, Joan Carles. (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Ediciones Paidós. Barcelona.

DELGADO, Buenaventura (1998): *Historia de la infancia*. Edita Ariel. Barcelona.

DELGADO, Manuel (1999): *La violencia com a recurs i com a discurs*. Col·lecció Aportacions, nº 7. Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidencia. Secretaria General de la Joventut. Barcelona.

DURKHEIM, E. (1975): *Educación y sociología*. Edita Península. Barcelona.

ERIKSON, E. 1968 (1980): *Identidad, juventud y crisis*. Edita Taurus. Madrid.

FAURE, Edgar (1973): *Aprender a ser*. Alianza Editorial. Madrid.

FEIXA, Carles (1993): *La joventut com a metàfora. Sobre les cultures juvenils*. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

FEIXA, Carles (1998): *De jóvenes, bandas y tribus*. Edita Ariel. Barcelona.

FINKIELKRAUT, Alain (1987): *La derrota del pensamiento*. Editorial Anagrama. Barcelona.

FOUCAULT, M. (1974): *Las palabras y las cosas. Una arqueología del ser humano*. Edita Siglo XXI. México.

FREUD, S. 1905 (1973): *Tres ensayos de teoría sexual*. Alianza. Madrid.

FUENTES, Enrique y BELTRAN, José Miguel (1995): "Violencia y rebelión juveniles. Sobre la educación y la prevención", en *Universitas Tarraconensis*, (pp. 79-97).

FULLAT, O. (1997): *Antropología filosófica de la educación*. Ariel Ediciones. Barcelona.

GALBRAITH, J. K. (1972): *La crisis de las sociedades industriales*. Edita Zero. Vizcaya.

GEERTZ, Clifford 1973 (1994): *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Edita Paidós. Barcelona.

GIDDENS, A. (1999): *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Edicions 62. Barcelona.

GILI, Marta (2001): "Pero... tú... ¿quién te has creído que eres?" en *Exit, Imagen y Cultura*, nº 4. Olivares y Asociados, S.L. Madrid. (pp. 16-26).

HALL, S.G. 1915 (1904): *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, sociology, sex, crime, religion and education*. Appleton Century Crofts. Nova York.

HARGREAVES, A (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Edita Morata, S.L. Madrid.

JORDÁN, ETXEBARRÍA, SARRAMONA (1995): "Identidad cultural y educación en una sociedad global" en NOGUERA, J. (Ed.): *Cuestiones de Antropología de la Educación*. Edita CEAC. Barcelona, (pp. 95-131).

LERENA, Carlos (1986): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Edita Ariel. Barcelona.

LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude (Direct.) (1996): *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Edita Santillana, S.A. Taurus. Madrid.

LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude (Direct.) (1996): *Historia de los jóvenes II. La Edad Contemporánea*. Edita Santillana, S.A. Taurus. Madrid

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

LIPOVETSKY, Gilles 1986 (1996): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Editorial Anagrama. Barcelona.

LIPOVETSKY, Gilles (1991): *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Editorial Anagrama. Barcelona.

LUZZATTO, Sergio (1996): "Jóvenes rebeldes y revolucionarios (1789-1917)" en LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude (Direct.): *Historia de los jóvenes II. La Edad Contemporánea*. Edita Santillana, S.A. Taurus. Madrid, (pp. 239-310).

MAFFESOLI, Michel 1988 (1990): *El tiempo de las tribus*. ICARIA, Editorial S.A. Barcelona.

MAYANS, Joan (2002): *Género chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Editorial Gedisa. Barcelona.

MEAD, Margaret 1970 (1997): *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Editorial Gedisa. Barcelona.

MENDEL, G. 1969 (1975): *La crisis de las generaciones*. Edita Península. Barcelona.

NASSIF, R. (1975): *Pedagogía de nuestro tiempo*. Edita Kapesluz. Buenos Aires.

NÚÑEZ, Violeta (1990): *Modelos de la educación social en la época contemporánea*. Edita PPU. Barcelona.

QUINTANILLA, M.A. (1998): "El reto de la calidad en las universidades" en PORTA, Jaume; LLADANOSA, Manuel (Coord.): *La universidad en el cambio de siglo*. Alianza Editorial. Madrid.

ROSZACK, T. 1969 (1970): *El nacimiento de una contracultura. Reflexiones sobre la sociedad tecnocrática y su oposición juvenil*. Edita Kairós. Barcelona.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1989): *Emili o de l'educació*. Edita Eumo. Vic

SANTOLARIA, F.; (1997): *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Edita Ariel. Barcelona.

SKIDELSKI, R. (1982): *El fin de la era Keynesiana*. Ed. Laia. Barcelona.

SOLÉ, Jordi; FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José M. (1997): "El suc de la taronja. L'hamburguesa Tarantino" en *Suplement Cultural « 25 a.c. » (Secció "En el jardí sota l'olivera") del NOU DIARI de Tarragona, nº VIII (31 de gener)*. Tarragona.

SOLÉ, Jordi; FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José M. (1997): "Elles no han fet ESO" en *Suplement Cultural « 25 a.c. » (Secció "En el jardí sota l'olivera") del NOU DIARI de Tarragona, nº X (14 de febrer)*. Tarragona.

SOLÉ, Jordi; FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José M. (1997): "Intervice" en *Suplement Cultural « 25 a.c. » (Secció "En el jardí sota l'olivera") del NOU DIARI de Tarragona, nº XII (28 de febrer)*. Tarragona.

SOLÉ, Jordi; FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José M. (1997): "Beatus ille" en *Suplement Cultural « 25 a.c. » (Secció "En el jardí sota l'olivera") del NOU DIARI de Tarragona, nº XIV (14 de març)*. Tarragona.

SOLÉ, Jordi; FUENTES, Enrique; BELTRÁN, José M. (1997): "Amb conservants i colorants" en *Suplement Cultural « 25 a.c. »* (Secció "En el jardí sota l'olivera") del *NOU DIARI de Tarragona*, n^o XV (21 de març). Tarragona.

SOLÉ BLANCH, Jordi (1998): "El nou esberrany pels plans d'estudi" en *Argos, Revista d'argonautes universitaris*, n^o 2 (març). Tarragona, (pp. 16-17).

SOLÉ, Jordi i VALLVERDÚ, Verónica (2001): "El psicopedagog davant la neoviolença a l'ESO" en *Comunicació Educativa*, n^o 14. Tarragona, (pp. 31-33).

SOLÉ, Jordi i BELTRAN, José M. (2001): "Els joves professionals i la llei del menor" en *Diari El Punt*. 7/II/2001, pág. 13. Tarragona.

SOLÉ, Jordi i BELTRAN, José M. (2001): "La maratón de cinema freak a Tarragona" en *Diari El Punt*. 22/II/2001, pág. 18. Tarragona

SOLÉ, Jordi i BELTRAN, José M. (2001): "Marxa Peter Pan, arriba Wendy" en *Diari El Punt*. 24/V/2001, pág. 29. Tarragona.

SOLÉ, Jordi i BELTRAN, José M. (2001): "L'oci juvenil de les comarques tarragonines sota sospita" en *Diari El Punt*. 8/VII/2001, pág. 18. Tarragona.

SOLÉ, Jordi (2002): "La xarxa atrapa els joves" en *Diari El Punt*. 6/II/2002, pág. 20. Tarragona.

SOLÉ, Jordi (2002): "Les normes de la Casa de la Sidra a Tarragona" en *Diari El Punt*. 6/III/2002, pág. 21. Tarragona.

SOLÉ, Jordi (2002): "Lectors infantils, escriptors juvenils" en *Diari El Punt*. 4/IV/2002, pág. 21. Tarragona.

SOLÉ, Jordi (2002): "Rebel·lia juvenil i art contemporani" en *Diari El Punt*. 2/V/2002, pág. 19. Tarragona.

SOLÉ, Jordi (2002): "Història dels joves de Tarragona" en *Diari El Punt*. 30/V/2002, pág. 19. Tarragona.

SOLÉ, Jordi (2002): "Etiquetes de joventut" en *Diari El Punt*. 28/VI/2002, pág. 27. Tarragona.

SOLÉ, Jordi (2002): "Amor entre adolescents" en *Diari El Punt*. 31/VII/2002, pág. 17. Tarragona.

TOFFLER, Alvin (1992): *La tercera ola*. Plaza & Janés. Esplugues de Llobregat.

UCELAY DA CAL, Enric (ed.); (1987): *La joventut a Catalunya al segle XX. Materials per a una història*. Diputació de Barcelona. Barcelona.

URIE, P. (1991): *Penser pour l'Action*. Ed. O. Jacob. París.

WALLACE, Patricia (2001): *La psicología de Internet*. Paidós. Barcelona.

OBRAS LITERARIAS:

CASTIGLIONE, Baltasar 1528 (1967): *El cortesano*. Colección Austral. Espasa-Calpe, S.A. Madrid. Traducción a cargo de Juan Boscán.

GOETHE, Johan W. 1774 (2002): *Les penas del jove Werther*. Tusquets. Barcelona.

IRVING, John 1785 (1996): *Príncipes de Maine. Reyes de Nueva Inglaterra*. Editorial Tusquets. Barcelona.

VOLTAIRE, François-Marie Arouet 1759 (1982): "Cándido o el optimismo" en *Novelas y cuentos*. Editorial Planeta. Barcelona, (pp.3-101).

WEBGRAFÍA:

PALLARÉS, Pilar F. (2001): "Alarma en el ocio juvenil: pistas para entender el botellón" Documento en línea. Disponible desde Internet en [<http://www.aider.es/observatorio/temas/botellon/pistas.htm>]. Con acceso en enero de 2003.

FILMOGRAFÍA:

HALLSTRÖM, L. (1999): *Las normas de la Casa de la Sidra*. Gran Bretanya.

RAY, Nicholas (1955): *Rebelde sin causa*. EE.UU.

10. JÓVENES Y CULTURAS DEL SIGLO XXI.

La ruptura generacional que en la década de los sesenta protagonizarían los jóvenes supondría una auténtica revolución cultural. Si la cultura la entendemos como el modo que un grupo social tiene de comunicarse, utilizando una serie de signos o señales que le proveen de una identidad colectiva, en este sentido podríamos empezar a hablar del nacimiento de la “cultura juvenil”. Pero la cultura no tiene una configuración unitaria, se divide y diferencia tantas veces como lo hacen los grupos humanos en sus diversas razones de estratificación. Es por ello que en realidad deberíamos referirnos a “culturas juveniles” en plural donde poder englobar tantos modos de comportamiento como estilos de vida, en continua interrelación dialéctica, como buscando legitimidad a su modo de ser. Este nuevo fenómeno psico-sociológico lo llamamos multiculturalismo en sentido amplio. Pero la división progresiva en categorías sociales evocará como resultado un individualismo personalista. Del tópico pasamos a los indescriptibles tipos. Tipologías calidoscópicas inclasificables en sus mutaciones continuas.

Numerosos estudios se refieren a esas culturas con el fin de caracterizar los estilos de vida distintivos desde los que se expresan las experiencias vitales de los jóvenes y sus procesos de enculturación ¹. Siguiendo este emergente ámbito temático, y atendiendo a las consideraciones de esta tesis para una pedagogía de la juventud del siglo XXI, quisiéramos adentrarnos en los “mundos de vida” de los jóvenes actuales.

En la imagen de los jóvenes actuales, aislados y refugiados en sus mundos de significados, sentidos, identidades y relaciones sociales y culturales propias (Béjar) ², vemos condensadas las mutaciones en las formas de vida y los valores emergentes de una sociedad decididamente narcisista. Desde la pedagogía y la antropología de la educación resulta imperioso tratarlos como

¹ Sirva a modo de ejemplo el número 64 de la Revista de Estudios de Juventud que edita el Instituto de la Juventud (INJUVE) del Ministerio de Asuntos Sociales: *De las tribus urbanas a las culturas juveniles*, 2004.

² BÉJAR, Helena 1990 (1998): *El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad*. Alianza Editorial, S.A. Madrid.

objeto de estudio. Con ellos y con las descripciones recogidas en nuestro estudio de campo, cerraremos este *collage* de modelos de juventud con el que hemos recorrido diferentes períodos históricos hasta llegar a nuestra época actual.

10.1. Ante la incertidumbre y el riesgo generacional.

Ya hace tiempo que las investigaciones sobre las experiencias de los jóvenes en relación a los procesos de transición juvenil y la construcción de la identidad toman en consideración la percepción del **riesgo generacional** (Nilan, 2004) ³. En realidad, existe cierto acuerdo en considerar la pertinencia de las ideas de Ulrich Beck (1992) ⁴ a la hora de describir los procesos de individualización y de riesgo en los últimos años de la época moderna (Furlong y Cartmel, 2001) ⁵.

En el libro (*Sociedad del riesgo*) Beck (1992) afirma que la sociedad industrial es substituida por una nueva modernidad en la que tanto aquello que era previsible como las certezas características de la era industrial se encuentran amenazadas, hecho que origina un estado de incertidumbre, cargado de nuevos riesgos y oportunidades. Este nuevo estado tiene sus efectos a nivel subjetivo y atendiendo a los procesos de transición de la juventud no es difícil reconocer una creciente diversidad de experiencias a menudo asociadas con una percepción más aguda de los riesgos y las nuevas fuentes de vulnerabilidad (du Bois-Reymond y López, 2204) ⁶. En cierto sentido, los individuos se liberan progresivamente de las redes sociales y de las obligaciones del antiguo orden y se ven obligados a encararse con un nuevo repertorio de incógnitas que afectan todos los aspectos de su cotidianeidad.

³ NILAN, Pam (2004): "Culturas juveniles globales" en *Revista de Estudios de Juventud: De las tribus urbanas a las culturas juveniles*, nº 64. Instituto de la Juventud (INJUVE). Madrid, (pp.39-48)

⁴ BECH, Ulrich (1992): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Edit. Paidós. Barcelona.

⁵ FURLONG, Andy i CARTMEL, Fred (2001): *Els contextos canviants de la Joventut*. Observatori Català de la Joventut. Col·lecció Aportacions, nº 14. Secretaria General de la Joventut. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

⁶ DU BOIS-REYMOND, Manuela y LÓPEZ BLASCO, Andreu (2004) : "Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos" en *Revista de Estudios de Juventud*, nº 65. *Políticas de juventud en Europa*. Instituto de la Juventud (INJUVE). Madrid, (pp. 11-29).

Beck (1992) reconoce que los riesgos no están distribuidos de manera equitativa dentro de la sociedad, y que pueden reproducir las diferencias de clases. Aunque los vínculos de unión entre individuo y clase se hayan debilitado, y que los estilos de vida se hayan individualizado cada vez más, no hay suficientes pruebas para demostrar que la clase social ejerza menos influencia en la predeterminación de las oportunidades individuales. La desigualdad continúa gobernando la vida de las personas, pero su impacto es mucho más intenso en la esfera individual que en la esfera grupal o de clase (Furlong y Cartmel, 1997).

Los procesos sociales que Beck (1992) identifica han recibido un amplio sostén en la obra de Anthony Giddens (2000)⁷. Este autor manifiesta que el período conocido como “modernidad avanzada” se caracteriza por una cultura del riesgo, en el sentido que hoy en día las personas están sujetas a incertidumbres que no formaban parte de la vida cotidiana de las generaciones anteriores. Dentro de esta cultura del riesgo, el individuo se forma de manera reflexiva a medida que se ve obligado a protagonizar una gran diversidad de experiencias que lo ayudan a establecer una biografía coherente.

En tales condiciones surge la inminente amenaza de la insignificancia personal y se forman grupos que responden a la necesidad de seguridad ontológica. Furlong y Cartmel (1997) sostienen que **la cultura popular, los marcos de identidad fluidos y los anhelos cambiantes para el futuro son los aspectos clave de la subjetividad para los jóvenes y, por lo tanto, es más probable que dichas agrupaciones se produzcan en los ámbitos del estilo de vida y las culturas juveniles.**

Los contextos urbanos actuales son los espacios sociales en los que mejor percibimos las representaciones de identidad de los jóvenes, tanto individualmente como en grupos. Mi experiencia profesional directa como educador social en los Servicios Sociales de Atención Primaria del Consell

⁷ GIDDENS, A. 1991 (2000): *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Ed. Península. Barcelona.

Comarcal del Baix Penedès me permite comprobar hasta qué punto estas agrupaciones se configuran como el germen de futuros conflictos generacionales o provocan, incluso, un choque de culturas que se traduce en violencia inmediata entre próximos –tal y como advierten Fuentes y Beltran, (1995)-⁸.

En uno de los expedientes abiertos en el archivo de l'Equip Bàsic d'Atenció Social Primària (EBASP) de l'Ajuntament de Santa Oliva recogía los siguientes apuntes después de haber mantenido un encuentro con un grupo de jóvenes de una urbanización del municipio⁹.

Acabo d'entrevistar-me amb algun dels joves que per alguns veïns del poble i el mateix Ajuntament són percebuts com una amenaça per mantenir l'ordre i la tranquil·litat del municipi. No hi ha dubte que la seva estètica makinera i vagues afinitats ideològiques que la vox populi ha atribuït sempre als skins els proporcionen els elements necessaris per no passar desapercebuts.

Els no s'avergonyeixen pas d'aquests trets i no ens equivoquem a l'afirmar que els accentuen si així poden diferenciar-se del sector de joves que són fills de pares i avis nascuts al poble. Les referències despectives cap aquest grup han estat constants al llarg de la conversa però seria difícil afirmar que el conflicte va més enllà de l'agressivitat verbal. És més, si m'han comentat algun incident amb baralles a "l'EI-TWO" (centre comercial i d'oci del Vendrell) l'havien mantingut amb d'altres grups similars a ells provinents dels pobles veïns, que no pas amb la colla de "catalufos" de Santa Oliva. No és d'estranyar. La major part d'ells varen anar junts a l'escola del municipi. Al començar l'ESO als instituts del Vendrell varen deixar de compartir aula, però seguien trobant-se

⁸ FUENTES, Enrique y BELTRAN, José Miguel (1995): "Violencia y rebelión juveniles. Sobre la educación y la prevención", en *Universitas Tarraconensis*, (pp. 79-97).

⁹ Expedient 8/2003. Full de Seguiment corresponent al juliol de 2004. Professional Referent: Jordi Solé (Educaador Social). Equip Bàsic d'Atenció Social Primària (EBASP) del Consell Comarcal del Baix Penedès que presta els seus serveis a l'Ajuntament de Santa Oliva.

en el transport escolar i en el mateix poble. Un a un, l'actitud més estesa és la del respecte o la simple indiferència.

(...) Pel que fa als actes vandàlics que havia d'esbrinar, i que les verbalitzacions dels veïns asseguraven que C. havia estat un dels més actius del grupet de "makineros", res de res. Aquella nit de dissabte, C. i la seva colla no varen dormir ni al poble; i quina ha estat la sorpresa al descobrir que els principals responsables havien estat el fill de cal F. i de ca la P., "gent del poble de tota la vida"...

La fuerza de la imagen de determinadas culturas juveniles, al ocupar el espacio urbano público, muy a menudo dan lugar a sensaciones de miedo y repulsión (pánico moral) entre la sociedad adulta, favoreciendo actitudes de exclusión (Martín, 1995) ¹⁰. Pero más allá del imaginario social, de las leyendas que puedan atribuirse a determinados grupos (Delgado, 1999) ¹¹, o de las opciones identitarias más espectaculares, la mayoría de jóvenes optan por tomar decisiones que <<crean estilos de vida>> - siguiendo a Pam Nilan (2004:41)- para definir, así, su condición de miembros de la cultura juvenil. <<En tiempos de crisis económica, las prácticas significantes que constituyen la "creación de un estilo de vida" son una estrategia importante para mantener la apariencia de un cierto nivel de vida incluso en ausencia de ingresos sustanciales >> (Ídem: 41).

Siguiendo con los apuntes del expediente en el que el EBASP recogemos las intervenciones de nuestro trabajo social, el caso de C. al que se

¹⁰ MARTIN, J. (coord.), (1995): *Cultures juvenils i violència*. Direcció General de Justícia Juvenil. Departament de Justícia. Barcelona.

¹¹ DELGADO, Manuel (1999): *La violència com a recurs i com a discurs*. Observatori Català de la Joventut. Col·lecció Aportacions, nº 7. Secretaria General de la Joventut. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

le atribuían los desperfectos ocasionados en las dependencias escolares y deportivas del municipio es especialmente ilustrativo en este sentido.

(...) C. viu en la urbanització del municipi que s'estén fins arribar al terme municipal del Vendrell, capital de la comarca. Els habitatges que coincideixen en l'inici i final d'ambdós termes municipals constitueixen una mena de barri. De fet, els veïns que hi resideixen es refereixen a la zona pel nom de la promotora immobiliària que va aixecar els edificis. L'Ajuntament del Vendrell ha demanat a la Generalitat que aquest barri formi part del Pla de Rehabilitació que té previst aprovar en els propers mesos ¹². Aquest fet dóna compte de l'estat de deteriorament de la zona, tant pel que fa a nivell d'infrastructures i de construcció d'edificis, com pel fet que s'ha convertit en un barri marginal i perifèric, on els seus veïns tenen la taxa més alta d'atur i situacions socioeconòmiques desfavorides a les que s'hi afegixen també elevades taxes d'absentisme, fracàs escolar i risc d'exclusió entre la població infantil i juvenil. Tanmateix, un fet crida especialment l'atenció. El barri de les P. és també el barri en el que es veuen més cotxes "tunejats" aparcats al carrer.

(...) No hi ha dubte que en diferents barris del municipi del Vendrell, així com en les urbanitzacions d'altres pobles de la comarca, les regles del joc del cotxe s'han transformat com una resposta davant les circumstàncies locals. La quantitat de temps, diners i energia dedicades a l'exhibició competitiva del cotxe a l'hora de mantenir-lo net, reparar-lo, repintar la carrosseria, posar-lo a punt i exhibir-lo en una concentració... sembla ser directament proporcional a unes situacions socioeconòmiques precàries i uns ambients culturals més aviat pobres dels joves propietaris (...)¹³.

¹² Finalmente, la rehabilitación de esta zona no ha entrado en la primera convocatoria del Pla Estratègic de Rehabilitació de Barris de la Generalitat de Catalunya. Acuerdo de gobierno de Diciembre de 2004

¹³ En el ámbito de los estudios culturales, Dick Hebdige (1998) analiza el interés por el origen y la experiencia estética en las sensibilidades posmodernas a partir de un detallado estudio de un caso contemporáneo en el que el objeto-coche se convierte en una encarnación literal de un

C. verbalitza sentir-se fascinat pel tema del tuning. Acaba de complir divuit anys, s'ha tret el carnet de conduir i amb la primera paga del lloc de treball que acaba de trobar com a operari d'una serrellaria ha donat l'entrada per un Audi A-3 pel que ha hagut de demanar un crèdit personal de cinc anys. Resulta difícil entendre com mantindrà el cotxe, però avui mateix m'ha ensenyat que ja li ha canviat l'equip de música mentre un altaveu de 800 wats ocupa el 70% de l'espai del porta equipatges (...)¹⁴.

El caso de C. demuestra hasta qué punto **los artículos de consumo constituyen un elemento fundamental a partir del cual los jóvenes construyen su propio yo**. Los símbolos y significados asociados a los artículos de consumo envuelven y complementan a los jóvenes como lo hacen con todos nosotros, y acaban por mediatizar la manera como se piensa el entorno social. El consumo se convierte en una actitud simbólica de apropiación, de selección y de modificación de significados. **En el marco de la vida cotidiana y de las relaciones sociales que establecen los jóvenes pasa a ser, sin duda, una de las estrategias principales para la creación de estilos de vida propios.**

ideal; un "objeto imposible" por el exceso de sentimientos y la mezcla de inexplicables emociones que genera a su propietario.

HEBDIGE, Dick 1996 (1998): "El objeto imposible: hacia una sociología de lo sublime" en CURRAN, James; MORLEY, David y WALKERDINE, Valerie (Comp.) 1996 (1998): *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Edit. Paidós. Barcelona, (pp. 109-152).

¹⁴ Hoja de seguimiento correspondiente al mes de septiembre de 2004.

10.2. Nuevas formas de etnicidad.

En un capítulo de la obra colectiva titulada *Movimientos juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, grifotas, okupas*, Manuel Delgado (2002)¹⁵ reflexiona sobre los procesos de construcción de la identidad de los jóvenes y sus adhesiones colectivas. Analizando los principales elementos de las nuevas formas de etnicidad que edifican los jóvenes a través de lo que podría llamarse sus afinidades electivas –evocando la famosa novela de Goethe-, Delgado (2002) nos desvela la verdadera red de significados que se esconden detrás de las microculturas juveniles y sus estilos de vida.

Muchas de las adscripciones personales de los jóvenes que se producen al margen de las instituciones primarias de la sociedad no son más que la viva expresión del miedo a no poder recibir el paraguas protector de los grandes referentes morales y políticos, las grandes ideologías o la familia. << *Esto se traduce en una búsqueda con frecuencia ansiosa de una simplicidad vital (...) que se concreta en lo que Frank M. Thasher designó en 1927, desde la Escuela de Chicago, sociedades intersticiales, concepto aplicado entonces sobre todo a las pandillas juveniles que proliferaban en las grandes ciudades norteamericanas. La noción de intersticialidad remite a lo que sucede en las zonas al mismo tiempo topográficas, económicas, sociales y morales que se abren al fracturarse la organización social, fisuras en el tejido social que son inmediatamente ocupadas por todo tipo de náufragos, por así decirlo, que buscan protección de la intemperie estructural a que la vida urbana les condena. Desde entonces, las culturas menores que podían registrarse subdividiendo el nuevo continente juvenil –el nivel de autonomía, el cual no ha dejado desde entonces de aumentar- ha sido una y otra vez objeto de conocimiento por parte de la sociología y la antropología urbanas, sobre todo para poner de manifiesto cómo estas agrupaciones expresaban en términos*

¹⁵ DELGADO, Manuel (2002): “Estética e infamia. De la distinción al estigma en los marcajes culturales de los jóvenes urbanos” en FEIXA, Carles; COSTA, Carmen; PALLARÉS, Joan (eds.): *Movimientos juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, grifotas, okupas*. Editorial Ariel. Barcelona, (pp. 115-143).

morales y resolvían en el plano simbólico tránsitos entre esferas incompatibles o contradictorias de la sociedad global en que se insertan, como, por ejemplo, obligaciones laborales o escolares / ocio, trabajo / paro, aspiraciones sociales / recursos sociales, familia / inestabilidad emocional, etc. >> (Delgado, 2002:116).

Este tipo de culturas juveniles no se limitaría a reproducir los esquemas organizativos ni las funciones iniciáticas o de socialización de los grupos de edad registrados en otra sociedad o épocas. **Se convertirían en nuevas formas de etnicidad, que establecerían sus vínculos en parámetros estéticos y escenográficos,** con un conjunto dinámico de maneras de hacer, de pensar y de decir, apropiándose de las coordenadas del tiempo y del espacio por medio de diferentes estrategias de ritualización. Estrategias que se legitiman a partir de su exhibición pública, haciéndose visibles por medio de diferentes elementos culturales que en la actualidad son, sobre todo, estilísticos. Vestimenta, gestualidades, jergas, alteraciones corporales, etc. constituyen los signos y los símbolos de unas microculturas juveniles capaces de fundar verdaderas colectividades, pequeñas sociedades que Delgado (2002:117) identifica como *<< auténticas asociaciones de consumidores, en la medida en que los individuos que asumen tales formas de hacer pretenderían fundar su vínculo a partir no de sus condiciones reales de existencia, ni de sus intereses prácticos, sino de inclinaciones personales que sólo pueden verse satisfechas en y a través del mercado. Lo que asegura en estos casos la solidaridad entre los miembros de esta sociedad y regula sus interacciones externas e internas son unas puestas en escena, el marco predilecto de las cuales es el espacio público que colonizan, ya sea apropiándose de alguno de sus lugares, ya sea creando sus propios itinerarios en red para atravesarlo. En una palabra, estamos ante grupos humanos integrados en el criterio de reconocimiento intersubjetivo de los cuales no se funda en un concierto entre conciencias, sino entre experiencias, y en el seno de los que la codificación de las apariencias parece jugar un papel central. Cultura en este caso se utilizaría no tanto para hacer referencia a una manera coherente de vivir, como para designar una forma no menos coherente de parecer >> (Delgado, 2002:117).*

Tal y como vimos en los dos capítulos precedentes, la aparición de la cultura juvenil coincide con la aparición del consumidor adolescente ¹⁶. Es importante destacar, en todo caso, cómo los artículos de consumo de la música y la moda, la cultura popular de los medios de comunicación, las formas de diversión, etc. proporcionan los materiales simbólicos a partir de los cuales los jóvenes elaboran su cultura corriente. Sin embargo, hay que admitir también que su cultura corriente está ligada al mundo social, pues la elaboración de flujos de significados y valores se combina con los materiales simbólicos proporcionados por la escuela, la familia, el origen social, etc. Esta cultura corriente es la que proporciona a los jóvenes unas coordenadas a partir de las cuales construyen los mapas de significado, las identidades y las transiciones a la vida adulta, que son diferentes a las transiciones de sus progenitores (Martínez, 2003) ¹⁷. Esta cultura corriente es el resultado del trabajo cultural de los jóvenes para adaptarse a las nuevas condiciones sociales, al estadio de incertidumbre si seguimos las argumentaciones de Beck (1992), y **obtener así una sensación de seguridad a partir de la creación de estilos de vida en los que se combinan lo que ha sido transmitido por los adultos con la novedad**. Y como que la tradición ya no transmite un entorno normativo e institucional rígido que oriente a los jóvenes en su transición a la vida adulta, este trabajo simbólico a partir de los artículos de consumo será muy importante para decidir la pluralidad de opciones que tienen a su alcance.

¹⁶ FERNÁNDEZ CAVIA, Josep (2003): *El consumidor adolescent. Televisió, marques i publicitat*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions. Barcelona.

¹⁷ MARTÍNEZ, Roger (2003): *Cultura juvenil i gènere*. Observatori Català de la Joventut. Col·lecció Aportacions, nº 21. Secretaria General de la Joventut. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

10.3. Consumo y estilos de vida.

La propagación de las modas, la música, la jerga, las formas de baile y las actividades de ocio de las culturas juveniles ha inducido a algunos a anunciar el nacimiento del “adolescente global”. La mitad de la población mundial tiene menos de 20 años. Pam Nilan (2004:41-42) nos advierte como << *se proclama con entusiasmo que estos millones de adolescentes escucharán la misma música, verán las mismas películas, llevarán la misma ropa hasta hacer surgir el adolescente global, tanto en proporción como en perspectiva* >>.

No cabe duda que las empresas de *software* educativo, las divisiones de investigación de mercado de las grandes marcas comerciales, y los fabricantes de productos juveniles son los que han demostrado mayor interés en impulsar la idea del “adolescente global” (Klein, 2001) ¹⁸. Además, los “adolescentes globales” están conectados a través de la globalización de los medios de comunicación (la “sociedad de redes”, Castells (1996) ¹⁹, así que, aunque se trate de semejanzas superficiales, cierta homogeneización cultural se vierte sobre los jóvenes de todo el mundo.

La producción de bienes y mercancías dirigidas a los jóvenes desde una industria globalizada, no ofrecen tan sólo productos, sino “estilos de vida”. La posesión o acceso a determinados tipos de productos implica acceder a una particular manera de experimentar el mundo, que se traduce en adscripciones y diferenciaciones identitarias (Reguillo, 2000) ²⁰.

¹⁸ KLEIN, Naomi (2001): *No logo: el poder de las marcas*. Edit.Paidós. Barcelona.

¹⁹ CASTELLS, Manuel (2001): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Contiene los tres volúmenes: *La Sociedad Red*, 1996; *El Poder de la Identidad*, 1997; *Fin de Milenio*, 1998. Edit Alianza. Madrid.

²⁰ REGUILLO, Rossana (2000): “Entre la insubmissió i l’obediència. Cossos juvenils i polítiques d’identitat” en FEIXA, Carles i R. SAURA, Joan (eds.): *Joves entre dos móns. Moviments juvenils a Europa i a l’Amèrica Llatina*. II Fòrum d’Estudis sobre la Joventut. Universitat de Lleida. Secretaria General de la Joventut. Barcelona, (pp. 109-122).

No podemos defender, por lo tanto, que la condición juvenil implique ser miembro de una cultura común. La cultura juvenil no es uniforme ni evidente por ella misma, sin embargo, a través de ella podemos comprobar cómo el sistema de consumo permite a los jóvenes salvar su condición intersticial y redimir en el plano simbólico sus incertidumbres y, por supuesto, sus fracasos en el plano de la lucha por la promoción social y por el disfrute de un mundo todo él hecho de objetos codiciables. Tal y como lo apunta Delgado (2002:117-118), << *inmersos en una lógica racional cuyos efectos serían eminentemente simbólicos, los objetos de consumo devienen fuentes repertoriales para la construcción social de la identidad, la puesta en escena del self, el atrezzo básico con qué construir el personaje del que cada cual se inviste en sus interacciones* >>.

Los estilos de vida mediatizados por el consumo juvenil configuran su espacio social y cultural. Tal y como demuestra Bourdieu (1988) en *La Distinción*²¹, los artículos y bienes de consumo propician una coherencia hecha de unidades de gusto, a partir de la cual se pueden distribuir y autoaplicar identificaciones²².

La racionalidad de las relaciones sociales, organizada a partir de mecanismos de distinción simbólica, lleva a ocupar a los bienes de consumo un lugar preeminente en la actualidad. **El consumo adopta entonces un papel estratégico que especialmente a los jóvenes les permite establecer nuevas formas de ritualización y procesos de enculturación propios desde los que autodiseñar sus identidades**²³. Su ostentación, el valor simbólico de los objetos de consumo a nivel de representación, dramaturgias y códigos de diferenciación, permite a cualquier grupo social –los jóvenes en este

²¹ BOURDIEU, Pierre 1979 (1988): *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Editorial Taurus. Madrid.

²² Una valiosa aplicación empírica de este enfoque, en parte deudora de las tesis de Bourdieu, la encontramos en MARTÍNEZ, Roger i PÉREZ, J.D. (1997): *El gust juvenil en joc*. Diputació de Barcelona.

²³ El consumo afecta también a la “marca escolar”, elegir colegio por sus formas, por su representación en la escala social. Del dime con quién andas y te diré quién eres, pasamos al dime qué tienes o llevas y te diré cómo eres.

caso- ser *distinguidos* en el espacio público. << *Expulsados o todavía no admitidos en las instituciones primarias, insatisfechos en su no-papel, flotando en zonas estructuralmente de nadie, encuentran en el espacio público el paradigma mismo de su situación de incertidumbre, de su liminalidad. En unas calles en que todo el mundo es nadie en concreto o cualquiera en general, ensayan sus primeros éxitos contra la ambigüedad estructural que les afecta. Ya no han podido encontrar aún su lugar en el sistema de parentesco ni en el campo profesional; en la medida en que no han dado tampoco con una organización solvente de la realidad en unas grandes ideas políticas o religiosas cada vez más desprestigiadas; en tanto que esperan ser admitidos en el futuro que paradójicamente ellos vienen a representar, y en tanto el lugar que han dejado en la infancia es ya irrecuperable, procuran ser en los espacios abiertos de la vida urbana lo que la vida social todavía no les deja ser: alguien. La parafernalia estética a que con frecuencia se abandonan les permite operar una segregación perceptual, crear un diferencial semántico sobre un plano de fondo que no es monocromo ni homogéneo, sino, al contrario, hiperdiverso, heterotópico, impredecible. En un dominio de la alteridad generalizada, aspiran a ser identificados, localizados, detectados con claridad. Sobre un escenario caótico, ellos consiguen suscitar un foco de organicidad, una colonia, un poco de territorio –por nómada que sea-, una posibilidad de reconocimiento mutuo en un maremágnum todo él hecho de desconocidos identificables >> (Delgado, 2002:119).*

.....

Una vez tuve la oportunidad de entrevistar a varios alumnos de la Escuela de Arte de Tarragona. El edificio de la Escuela forma parte del complejo educativo en el que se encuentra la facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la URV. En motivo de un curso de créditos libres titulado *Típics i Tòpics Juvenils* y que dirigimos a alumnos de diferentes carreras de la universidad, se propuso un pequeño trabajo de campo a los alumnos matriculados con el fin de entrevistar y fotografiar a jóvenes de la

Escuela de Arte ²⁴. En el complejo, los alumnos de la Escuela siempre han sido los más vanguardistas. Sus estéticas atrevidas han llenado de color y exotismo el bar de la facultad. Resultaba extraño que pasaran desapercibidos.

En aquellas fechas anoté en mi diario de campo algunas de las ideas más interesantes después de entrevistar a una joven de 19 años y uno de 20 junto a alumnos del curso. El párrafo que citamos nos parece ilustrativo a modo de ejemplo sobre lo argumentado hasta ahora.

Avui hem conegut dos joves de l'Escola d'Art que els alumnes del curs reconeixen com a "marcadors de tendències". Una de les sessions del curs la volem dedicar al tòpic de la moda juvenil i entre els alumnes hi ha hagut cert acord a l'hora de triar l'Escola com un dels espais socials juvenils on poder trobar les estètiques més barroques i les subcultures més espectaculars. Buscàvem nois i noies que causessin algun efecte, i que, al mateix temps, ens permetessin dibuixar uns prototips juvenils identificables segons les maneres de vestir. No ha estat difícil comptar amb la col·laboració dels joves que han format part de la mostra. L'actitud exhibicionista era la majoritària i sembla que obtenien cert plaer narcisista al veure's contemplats (...)

Després d'explicar-nos la composició de la seva vestimenta, una alumna del grup els hi ha preguntat de forma molt directa si amb la seva opció estètica volen dir alguna cosa més que la resposta tòpica del "em vesteixo així perquè em sento a gust amb mi mateix". La veritat és que ha estat difícil recollir un discurs mínimament coherent. Ambdós han verbalitzat que l'únic que tenen clar és que detesten el gust majoritari, la moda més comercial, i que el que volen és jugar amb la roba, definir un estil propi, encara que això suposi haver-se de disfressar una mica... Arribats a aquest punt, jo els hi he preguntat si aquest joc del que parlen no és més seriós del que ens volen fer creure, encetant un debat entre el mateix grup d'alumnes que intervenien com a entrevistadors en la

²⁴ En la página siguiente se presentan las fotos de algunos de ellos. Estudio de campo. Archivo fotográfico de estilos juveniles. Octubre de 2003.

ARCHIVO FOTOGRÁFICO
ESTILOS JUVENILES
ESCUELA DE ARTE DE TARRAGONA

nostra activitat. Tots han estat d'acord en una afirmació: la forma de vestir, el mateix culte a la moda (entesa com aparença i imatge d'un mateix), és un camí que cal recórrer en la recerca d'una identitat... Tenen tanta necessitat de reconèixer-se en una imatge ben definida, com en la de ser reconeguts pels altres, mentre suposats plantejaments contestataris o manifestacions de rebel·lia sostingudes en vagues abstraccions ideològiques passen a un segon terme.

“M.: - Sé que resulto estranya, que de vegades la gent no pot estar-se de mirar-me quan passejo pel carrer. Fins i tot, els meus pares no saben com reaccionar quan em veuen a l'habitació preparant-me per sortir de marxa... La veritat és que fa gràcia tanta sorpresa... Són incapaços d'adonar-se que porto una faldilla de la mare quan era jove després d'haver regirat un armari on tots dos hi guarden peces de la seva època hippie. Sé que no els espanta, però preferirien que no hagués de donar la nota amb la meva vestimenta quan he de sortir al carrer...” Val a dir que avui l'enganxàvem en un dia poc “espectacular”...²⁵.

Los productos de consumo no son sólo vehículos para la expresión de las identidades juveniles, sino dimensión constitutiva de éstos. La ropa, por ejemplo, cumple un papel central para reconocer a los iguales y distanciarse de los otros, adquiriendo una potencia social capaz de establecer la diferencia con la que una mirada superficial puede leer homogeneidad en los cuerpos juveniles (Reguillo, 2000). Pero estos distintivos también fueron propios de las sociedades estamentales. En la Edad Media eran una convención, ahora son pura anarquía estética.

Las variedades en los estilos y las movilizaciones estéticas de los jóvenes son tan numerosas como difíciles de identificar. Toda su expresividad

²⁵ Diario de campo, 12 de octubre de 2003.

parece destinada a argumentar lo que Patrice Bollon (1992)²⁶ ha llamado una rebelión basada en la máscara. Una rebelión sin pretensiones reivindicativas, que no plantea impulsar ningún movimiento social encabezado por jóvenes como pudo haber sucedido en los años sesenta. Simplemente, visibilizar una identidad, ser distinguidos, asumir algún tipo de jerarquía, a falta de verdadero poder, en el entramado anónimo del espacio social.

Si la razón ideológica ofreció en algún momento el modelo de identificación social, ésta se ha visto substituida por la estética de lo sensible.

Des de los años sesenta, todo ello va acompañado de un formidable resorte industrial. En el capítulo precedente hemos visto hasta qué punto un barrio entero en Londres se revitalizaría con la apertura de negocios y tiendas dispuestos a proveer toda clase de productos que reclamaría la nueva cultura juvenil. Aquellas minorías juveniles renovadoras y rebeldes se convertirían rápidamente en un producto comercial.

De este marco no pueden escapar todos aquellos jóvenes que hacen de la apariencia una bandera “contestataria” (Riviére, 2002)²⁷. Las marcas de distinción con las que muchos jóvenes se invisten son rápidamente asimiladas por la industria del consumo resultando frustrantemente infructuosas. Esto es especialmente cierto en el sistema comunicacional que para los jóvenes representa la moda. Margarita Rivière (2002:91-92) lo argumenta del siguiente modo:

<< (...) los jóvenes que afirman a través de la originalidad su negativa a vestir las ropas comunes (de moda) acaban reproduciendo los mismos mecanismos de los que protestan. No sólo eso, sino que sus posibles ideas

²⁶ BOLLON, Patrice (1992): *Rebeldía de la máscara*. Edit. Espasa-Calpe. Madrid.

La autora realiza un interesante recorrido histórico por los movimientos juveniles que han manifestado sus rupturas a partir de la distinción estética.

²⁷ RIVIÈRE, Margarita (2002): “Moda de los jóvenes: un lenguaje adulterado” en RODRÍGUEZ, Félix (Comp.): *Comunicación y cultura juvenil*. Ed. Ariel. Barcelona, (pp. 87-92).

“contestatarias” pueden acabar completamente integradas en la moda oficial. Así ocurrió con los tejanos, con lo punk y con tantas otras cosas >>.

En el ámbito, pues, de las *distinciones aparentes* resulta muy difícil hablar de culturas juveniles opositivas. Si esperamos que el lenguaje juvenil que se genera a través de la estetización simbólica exprese alguna insignia de transgresión nos encontraremos con un mensaje adulterado, mediatizado e instrumentalizado en sus líneas más generales.

Tal vez el juego de las máscaras y el disfraz cabe interpretarlo como una burla que ciertos jóvenes han escogido para manifestarse a través de su imagen. En la entrevista recogida en mi diario de campo y citada anteriormente podíamos ver algo de ella en el caso de M. Sin embargo, ese juego, esa búsqueda de identidad a través de la distinción, ese baile de máscaras y apariencias en las que el joven busca reconocerse serán incorporados como unos de sus más importantes procesos de enculturación. En realidad –como nos advierte Reguillo (2000)- los jóvenes se juegan ahí muchas más cosas que la superficialidad o la ligereza del ser.

10.4. Culturas juveniles alternativas y trabajo simbólico.

Las estrategias de distinción que ponen en juego los jóvenes constituyen mecanismos profundos de producción de identidades. Con ellas, se abren a la vez múltiples formas de resistencia. **Los jóvenes no dejan de ejercer su expresión creativa por el hecho de asumir las tendencias y los productos de la cultura mediatizada y de masas.** Willis (1998)²⁸ demuestra cómo los elementos comercializados de la cultura popular (muchas veces denominada cultura de masas), proporcionan las materias primas con las que los jóvenes trabajan para crear nuevas formas culturales, sintetizadas y modificadas, que son propias de la juventud y las subculturas juveniles, y que surgen de éstas.

En su libro *Common Cultura (1990) (Cultura viva, 1998)*, utiliza el término “trabajo simbólico” para expresar la creación cotidiana de significado e identidad en el mundo social. En sus propias palabras, el “trabajo simbólico” es definido como << *l'aplicació de les capacitats humanes, en totes les aspectes, als recursos simbòlics i a les primeres matèries –col·leccions de signes i símbols; per exemple, el llenguatge que heretem, com també els textos, les cançons, les pel·lícules, les imatges i els artefactes de tot tipus- per tal de produir significats*>> (Willis, 1998:10). Según el autor, el trabajo simbólico es tan “necesario” como fundamental para la producción y la reproducción de la vida cotidiana como la misma supervivencia material. Así, **la búsqueda activa de identidades alternativas por parte de algunos jóvenes encuentra en el “trabajo simbólico” un claro sentido compensatorio, una respuesta positiva ante su falta de lugar en el mundo o el retraso en las transiciones a la vida adulta.**

En la participación de los jóvenes en múltiples estilos culturales (o de creación de estilos de vida) es donde mejor se ven sus trabajos simbólicos y expresiones creativas. En el contexto de la cultura juvenil, dicho proceso constitutivo de vislumbrar las posibilidades creativas y realizarlas se produce más a menudo en el nivel de la actividad grupal (Willis, 1998). La mayoría de

²⁸ WILLIS, P. i altres 1990 (1998): *Cultura viva*. Diputació de Barcelona.

los jóvenes urbanos pasan algún tiempo involucrados de manera identificable en culturas de estilo urbano, aun cuando esto simplemente significa llevar un estilo y color particulares de marca de vaquero, al igual que el resto de sus amigos.

Se puede entender la constitución de culturas juveniles como un proceso de formación y de dotación de significado de identidades a escala grupal. Tal y como defiende Reguillo (2004) ²⁹, una lectura crítica debería acercarse a estas expresiones culturales juveniles como un conjunto heterogéneo de expresiones y prácticas socioculturales que operan como símbolos del profundo malestar que aqueja a las sociedades, y que en los gestos más espontáneos y lúdicos, radican pistas claves a ser desentrañadas desde la teoría crítica. << *La producción y el consumo cultural, las adscripciones identitarias alternativas, las manifestaciones artísticas, el uso social de Internet y otros dispositivos tecnológicos, al deambular por territorios diversos (incluido el centro comercial), la adhesión itinerante a causas y procesos sociales, se inscriben, al igual que otro conjunto de prácticas más “tradicionales”, en un contexto de acción y en un universo simbólico. Ello significa que ninguna práctica está “fuera de lo social”, lo que en términos de análisis debiera traducirse en la capacidad del analista de ubicar el conjunto de expresiones, procesos, acciones, objetos que estudia, en el entramado de las gramáticas que los hacen posibles o los obstaculizan*>> (Reguillo, 2004:53).

Demasiado a menudo las expresiones juveniles se desdramatizan, lo que la autora denomina como performatividad juvenil, cuando desde el campo de la investigación académica, o los estudios realizados para el diseño de políticas de juventud se atiende, sobre todo, a las dimensiones tribales: códigos, emblemas, valores y representaciones que cohesionan al grupo, en detrimento de las dimensiones institucionales y del papel de la economía política como rearticuladora de los sentidos de pertenencia y ciudadanía, invisibilizando así el verdadero conflicto. << *Las canciones, el no a la política, el (aparente) desentendimiento del mundo, el instante que se fuga, el uso del*

²⁹ REGUILLO, Rossana (2004): “La performatividad de las culturas juveniles” en *Revista de Estudios de Juventud*, nº 64. Instituto de la Juventud (INJUVE). Madrid, (pp. 49-56).

cuerpo, no pueden dejar de expresar performativamente una posición con respecto a la sociedad en la que se habita. La cultura anarco-punk, la raver o electrónica, la gótica y sus constantes réplicas, expresan de otra manera el mismo malestar que los movimientos juveniles anti-globalización: una crítica ensordecedora, un dolor disfrazado de ironía indiferente, una angustia afásica travestida de gozo>> (Ídem: 52).

10.4.1. El caso de O³⁰.

O. es un joven de 26 años que vive en casa de sus padres. Es el menor de tres hermanos con los que se lleva una diferencia de diez y quince años respectivamente. Su madre siempre ha sido ama de casa y su padre fue jubilado hace dos años. En el momento que lo conocí, a su padre acababan de diagnosticarle un principio de demencia a causa de la enfermedad de Alzheimer.

El matrimonio y su hijo llevan diez años viviendo en el domicilio actual. Ambos padres provienen de la inmigración rural y, en la ciudad de Tarragona, donde se trasladaron en busca de trabajo, siempre han vivido en el mismo barrio de clase media-baja y trabajadora.

Si uno observa a O. sin conocerlo, puede llegar a pensar que es hijo de una familia mucho más acomodada. Sin duda, presta atención a la apariencia física, a parecer lo que cree que es, un “joven alternativo”.

Decir que O. se identifica con una subcultura juvenil de carácter alternativo es demasiado vago para tratar de describirlo. En todo caso, lo que se observa es que O. mantiene un “estilo de vida” en el que no se reconoce como adulto a pesar de su “edad fronteriza”. Hace cuatro años que acabó su diplomatura de Magisterio de Educación Física y, desde entonces, su vida ha

³⁰ Caso recogido en los apuntes de mi diario de campo. Noviembre de 2004.

sido un ejemplo de nomadismos de todo tipo: una estancia de nueve meses en Londres, donde llegó a trabajar en tres oficios diferentes, un retorno a España para dar clases de Educación Física contratado por la AMPA de una escuela, substituciones en tres escuelas más como maestro de Educación Física y trabajos esporádicos algo precarios en los dos últimos veranos...

O. es consciente de estar pasando ciertas dificultades económicas. El poco dinero que ha podido ahorrar y el hecho que sus padres reciben pensiones bajas contribuyen a ello. Con 26 años es consciente también que empieza a llevar cierto retraso en su transición adulta, si el estatus adulto lo definimos desde parámetros que acostumbra a manejar el Estado como la emancipación familiar, la estabilidad afectiva (pareja), la inserción laboral, la autosuficiencia económica, etc. La respuesta de O. ante su situación es contundente: “- Formamos parte de una generación de expectativas limitadas. Yo soy hijo de un hogar humilde, de clase trabajadora, pero amigos míos con padres más bien situados, encargados de planta en fábricas o profesiones liberales, se encuentran en la misma situación que yo. Si no tienes a nadie que te pueda colocar, ahí fuera sólo te esperan trabajos-basura en los que sólo explotan a la gente... No te creas... muchas veces me pregunto para qué habré estudiado... Bueno, con lo que gano haciendo substituciones, y mientras mis padres no me pidan alquiler, voy tirando. Es frustrante, sí, pero uno aprende a valorar otras cosas...”

Ese orden de cosas no queda del todo definido por parte de O. Existen elementos en los que se intuye un estilo de vida alternativo. En primer lugar, se percibe una actitud. Una actitud que tiene valor en sí misma y que no es deudora de fuertes compromisos ideológicos. Sólo pretende procurarse una identidad individual y con ella quiere dejar claro que no atiende a los reclamos de la cultura juvenil más comercial. Aunque afirma huir de la cultura del consumo, comprobamos que no deja de hacerlo. Digamos que esquivada el más mediatizado, porque dos fines de semana al mes va a Barcelona en busca de películas en las salas de cine independiente, asiste con regularidad a bares y clubes en las que se preparan todo tipo de performances y es un buen lector de libros que critican la globalización... “- Quiero hacer de esta actitud mi estilo de

vida –me dice O.–, y no sabe si eso “tiene futuro”. Su situación es precaria, pero, en cambio, se mantiene al día en lo que él llama “alternativo” y las culturas de la “contestación”. Y, en realidad, no le supone ningún esfuerzo. Con “estar ahí” es suficiente, porque O. no se adscribe a ningún colectivo de lucha. Sólo quiere sentir la tranquilidad que a él “no lo engañan”: “- No tengo un trabajo digno, ya no digamos fijo o estable, con el que sin duda haría feliz a mis padres y podría emanciparme como hicieron mis otros hermanos... Pero a mí no me engañan, no quiero vivir agobiado, sólo quiero estar tranquilo”.

Su tranquilidad es vivir sin perder la toma de conciencia y poder expresar así su individualidad, elevándola a la altura de los parámetros de cualquier joven con éxito. Porque se trata, precisamente, de afirmarse en su individualismo, no para conseguir nada de afuera sino para defenderse de caer en la ciénaga de la aborrecida sociedad actual. O. no aspira a transformar la sociedad. Pasa de ella y con su actitud “alternativa” pretende proclamar tan sólo su liberación particular. Sentirse libre para ser él mismo.

Talvez este “individualismo expresivo” aparecía antes como un carácter de la clase media alta, pero ahora el grupo que más lo representa se ha conformado con una notable proporción de chicos y chicas de extracción obrera cuyas elecciones y estilos de vida han llegado a convertirse en referencias de moda. El caso de O. es el de un digno representante.

Presentar el caso de O. nos ofrece una clave de lectura fundamental en nuestro estudio. Su importancia radica en la necesidad de saber apreciar el drama de su existencia por lo que se refiere a las elecciones a partir de las cuales O. debe construirse cotidianamente. Una construcción que nos devuelve a las claras hasta qué punto los jóvenes están atrapados en esas esferas de transición, cargadas de fragmentos aislados y autorreferenciales que, sin duda, endurecen las fronteras de mundos separados y encerrados en sí mismos.

Los jóvenes encuentran en esos espacios los refugios desde los que asegurar su supervivencia personal. Fuera de las fronteras psicosociales de ese refugio, compartido a veces con unos pocos pares, el joven es percibido como un ser extraño, a menudo irresponsable, casi siempre como un estereotipo.

Será a través del consumo y los estilos de vida que los jóvenes acaban encontrando la aceptación y confianza consigo mismos. Conseguir un consumo adecuado, tal y como hemos visto más arriba, no es sólo cuestión de dinero, sino también de gusto, que implica un trabajo simbólico importante con los significados que se acabarán atribuyendo a los artículos de consumo.

Este trabajo simbólico supone tener que negociar la especificidad individual con los significados sociales externos. En este punto –tal y como hemos visto en el caso de O.- el joven plantea la paradoja de su elección individual frente la influencia estructural y comercial, tratando de percibirse a sí mismo como un ser auténtico, original y no determinado mientras que los otros pueden aparecer como falsos, estandarizados y determinados por las influencias del mercado y la moda.

El trabajo simbólico que realizan los jóvenes de los materiales culturales en cualquiera de sus formas (música, ropa, actividad físico-deportiva, etc.) es utilizado como una estrategia relacional que les permitirá establecer alianzas o rivalidades de acuerdo a sus opiniones identitarias. En la mayoría de los casos, podemos aplicar las tesis de Bourdieu (1988) sobre el determinismo cultural al comprobar que las elecciones de los jóvenes son un reflejo reproductor de la identidad que poseen de acuerdo a la posición que ocupan en la estructura social. Pero no podemos dejar de reconocer hasta qué punto para muchos jóvenes el trabajo simbólico sobre sus materiales culturales se convierte en una estrategia transformadora.

Este uso estratégico de las actividades culturales de los jóvenes ha sido utilizado por la Escuela de Birmingham para investigar, por ejemplo, el

comportamiento de las diferentes subculturas juveniles (Martínez, 2004) ³¹. El concepto clave que se lanzaría desde la Escuela de Birmingham para investigar los comportamientos juveniles sería el de la resistencia a través de los rituales (Feixa, 1998) ³², es decir, el uso estratégico que hacen los jóvenes a través de sus rituales para enfrentarse activamente al control social que intentan ejercer sobre ellos los diferentes agentes del mundo adulto: la familia, los profesores, las autoridades escolares, la policía, los trabajadores sociales... Sin duda, una resistencia como ésta no es individual sino grupal y colectiva, y una estrategia cultural como la asistencia a una *rave* o un concierto de música se convierte en una ceremonia donde se sella la solidaridad ritual del grupo de jóvenes que resisten juntos para defenderse de los adultos (Gil Calvo, 2003) ³³.

10.4.2. El lugar de las chicas.

Retorno de nuestro viaje a Amsterdam. Son las 6h. de la mañana y esperamos el tren que nos llevará a Bruselas sentados en el hall de la estación mientras buscamos acomodo entre nuestras mochilas. A nuestro lado, empiezan a llegar grupos de chicas y chicos jóvenes vestidos de negro que hacen lo propio entrecruzando sus cuerpos tirados por el suelo. A ninguno se le escapa mantener un premeditado gesto de zombie. De pronto, recordamos que se trata del mismo grupo de jóvenes que por la noche hacían cola en la entrada de una iglesia a la espera de iniciar una fiesta gótica. Un dato nos sorprende. La mayoría de grupos que van llegando a la estación están constituidos por

³¹ MARTÍNEZ, Roger (2004): "Culturas vivas. Una entrevista a Paul Willis" en *De las tribus urbanas a las culturas juveniles. Revista de Estudios de Juventud*, nº 64. INJUVE. Madrid, (pp. 123-136)).

³² FEIXA, Carles (1998): *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la Juventud*. Edita Ariel. Barcelona.

³³ GIL CALVO, Enrique (2003): "La veu de la identitat. Música, estratègia i reflexivitat" en FEIXA, Carles; SAURA, Joan R. y DE CASTRO, Javier (eds.): *Música i ideologies. Mentre la meva guitarra parla suament...* III Fòrum d'Estudis sobre la joventut, 2000. Universitat de Lleida i Secretaria General de la Joventut. Barcelona.

chicas. No podemos dejar de preguntarles y nos empiezan a explicar que esta noche se estrenaban en la capital holandesa tres grupos musicales de tendencia siniestra. Uno de ellos, exclusivamente femenino, era de su ciudad, Rotterdam, motivo por el que a las 6h de la mañana las encontramos ahora en la estación ³⁴.

No escapa a los observadores asociar las culturas juveniles más espectaculares a los chicos (Martínez, 2003), entre otras cosas, porque el género femenino siempre ha estado sometido a mayor control social. Sin embargo, el sexo es muy importante en la lucha contra los convencionalismos puritanos, y en territorios de tradición protestante como Holanda, por citar uno de los países en los que hemos realizado trabajo de campo ³⁵, nos muestran hasta qué punto las chicas han ocupado la esfera más radical y bohemia de la juventud, teniendo en cuenta que en las primeras subculturas juveniles la búsqueda existencial sería asumida mayoritariamente por el género masculino.

La mayoría de las culturas juveniles más radicales muestran una masculinidad muy estereotipada. Pensemos, por ejemplo, en los *punks* y los *skin-heads*. No es extraño, pues, que subculturas aparentemente más suaves, intimistas y refugiadas en mundos que exaltan componentes más mágicos y esotéricos encuentren en las chicas a sus más fieles seguidoras. Nuestra experiencia en Amsterdam, que ya vivimos de forma similar el año anterior en Berlín al asistir a una discoteca de la ruta *techno* más *underground* del ambiente nocturno de la ciudad, nos hace reflexionar sobre las vivencias de género cuando los jóvenes y las jóvenes negocian sus identidades a través del trabajo simbólico que realizan con sus prácticas culturales.

³⁴ Diario de Campo. "Viaje a Holanda", septiembre de 2001.

³⁵ Des del año 1998, tal y como dijimos en el primer capítulo de la tesis, hemos viajado por diferentes ciudades europeas (París, Londres, Berlín, Amsterdam), Marruecos (Marrakech, Rabat, Fez Essaouria, Casablanca, Tánger, Chef-Chauen) y EE.UU. (Nueva York).



Lesslee Sobietsky en *Educando a J*³⁶

Y no queremos dejar de destacar cómo muchas chicas ofrecen modelos de resistencia alternativos a los estereotipos más espectaculares asociados al mundo masculino. Sin ir más lejos, en nuestro país debemos sobre todo a mujeres vanguardistas como Alaska la irrupción de las culturas juveniles más modernas. Y que a partir de ellas hayamos visto reducir, por ejemplo, las diferencias entre los modos de vestir de los jóvenes y las jóvenes, con prendas que se feminizan y ganan en sensualidad y cromatismo, para acabar imponiendo una moda *unisex* que se extenderá a diferentes ámbitos de la vida de los jóvenes.

Los estilos de vida más espectaculares –como el de las chicas siniestras de la estación de tren de Amsterdam- representan con cierta pureza lo que se entiende por ser joven en el marco de la cultura juvenil, en la búsqueda de una autenticidad alejada de cualquier conformismo adulto. Y es que la distinción entre lo auténtico y lo comercial sirve para establecer jerarquías en el espacio social juvenil. Martínez (2003:29) demuestra cómo a la normalidad comercial se le atribuye cierto afeminamiento: << *la tesi és que les noies tendeixen menys a l'espectacularitat i més a la normalitat, encara que òbviament també hi ha noies*

³⁶ LATI, Christine (2001): *Educando a J. ¿te atreves?*. EE.UU – Alemania.

El film del que hemos escogido este fotograma en el que aparece Lesslee Sobietsky encarnando a J., la adolescente rebelde sobre la que se desarrolla la historia de una transformación, es una buena metáfora sobre la que reflexionar acerca de la educación juvenil.

espectaculars i, a més, la majoria dels nois són “normalets”. La visió dominant identifica l'espectacularitat amb la virilitat, i la normalitat amb un cert efeminament, en el sentit que es percep com a més passiu, amorf i conformista. Des del punt de vista dels estils espectaculars i anticomercials, la idea de normalitat s'associa a la de comercialitat i, de fet, totes dues es donen la mà >>.

Para las chicas, participar en las “subculturas” más provocadoras siempre ha implicado una ruptura mucho más fuerte que la de los chicos, atendiendo a las expectativas que el entorno deposita sobre ellas. Sin embargo, su tendencia a practicar un consumo ligado al espíritu romántico del consumo moderno, el que haría, por ejemplo, perderse en ensoñaciones a Madame Bovary, y que se vehicula en las culturas juveniles a través del *pop* – tal y como señala Martínez (2003)-, les permite también liberarse del territorio “adulto” mediante prácticas visiblemente menos rupturistas y provocadoras y, por consiguiente, menos “costosas” para ellas. Constatamos con ello que existen materiales culturales que son exclusivos para las chicas, y que de alguna manera se encuentran al margen del gusto legítimo –no tan sólo des del punto de vista de la Cultura, sino también des del punto de vista de la cultura juvenil-.

En un grupo de discusión que organizamos en mayo de 2002 ³⁷ en el que participaron siete chicas y tres chicos en el marco de la asignatura de Animación Sociocultural, una de las chicas planteó el interrogante de por qué los chicos no podían admitir públicamente su gusto por la música comercial de las listas de éxitos cuando en realidad llenaban con su presencia las pistas de baile de los *pubs* de moda de la ciudad. Martínez (2003) apunta que cuando se habla de feminidad y masculinidad en este contexto debe hacerse de una manera selectiva y parcial en relación con el eje que distingue entre lo que es comercial y lo que no, y que considera la resistencia a la imposición de la comercialidad como una muestra viril de fuerza y criterio propio, y la ausencia de esta resistencia, como una muestra de conformismo que se asocia al

³⁷ Diario de Campo. “Grupos de discusión”, mayo de 2002.

afeminamiento. Sin embargo, es necesario aproximarse a las vivencias femeninas de la cultura juvenil y destacar, por ejemplo, su auténtico protagonismo ante fenómenos como la cultura de las *fans*, las revistas de adolescentes, las teleseries de institutos, el baile, la ropa, el maquillaje, etc.

En este sentido, en mi trabajo como educador social en poblaciones “rurales” del interior de la comarca del Baix Penedès, y valiéndome de los datos recogidos en las memorias de los Servicios Sociales correspondientes a los años 2003 y 2004 ³⁸, he podido comprobar cómo el 40% de las consultas realizadas directamente por los padres a la hora de solicitar nuestro servicio tenían que ver con dificultades de relación con sus hijas adolescentes al no poder comprender ni controlar sus comportamientos cuando descubren que faltan a clase, se encierran en las casas de otras amigas aprovechando la ausencia de los padres para escuchar música, intercambiarse ropa, ensayar con el maquillaje, o se pasan el día pensando sólo en salir y refugiándose en la comunicación con sus iguales mediante *sms* de móvil y llamadas perdidas a cada hora, etc. Sirva de ejemplo el siguiente caso extraído directamente de las anotaciones recogidas en uno de los expedientes de seguimiento del EBASP del Ayuntamiento de La Juntcosa del Montmell ³⁹.

Describimos algunas particularidades del contexto. El municipio de La Juntcosa del Montell en la Comarca del Baix Penedès tiene una configuración urbanística y territorial que ha basado su crecimiento en la expansión de

³⁸

VV.AA. (Unitat Bàsica d'Atenció Social Primària) (2003): *Memòries dels Serveis Socials*. Àrea de Benestar i Polítiques d'Igualtat. Consell Comarcal del Baix Penedès. El Vendrell. (Material no editat).

VV.AA. (Unitat Bàsica d'Atenció Social Primària) (2004): *Memòries dels Serveis Socials*. Àrea de Benestar i Polítiques d'Igualtat. Consell Comarcal del Baix Penedès. El Vendrell. (Material no editat).

³⁹ Expedient 14/2003. Full de Seguiment corresponent a l'abril de 2005. Professional Referent: Jordi Solé (Educador Social). Equip Bàsic d'Atenció Social Primària (EBASP) del Consell Comarcal del Baix Penedès que presta els seus serveis a l'Ajuntament de La Juntcosa del Montmell.

urbanizaciones alejadas del núcleo municipal. Como está ocurriendo en la mayoría de poblaciones rurales del interior de Catalunya, y que ocupan lo que se ha dado a conocer ya como el cuarto cinturón de Barcelona, los grandes promotores de la construcción han levantado urbanizaciones extensísimas de residencias adosadas y unifamiliares que han servido como foco de atracción de muchos ciudadanos del extrarradio de Barcelona seducidos por los precios de la viviendas y el entorno rural. El estilo de vida de esta nueva población es manifiestamente urbano y de barrio, que no sólo contrasta con el que mantiene la población autóctona que vive en el núcleo municipal y en el casco histórico, sino también con el que puede desarrollarse en un entorno sin equipamientos, ni servicios o zonas de ocio y comerciales como los de sus ciudades de origen. Este choque cultural es especialmente significativo para los jóvenes, sobre todo en aquellos casos que no consiguen abandonar sus referentes socio-culturales de los lugares de origen y que en las urbanizaciones se manifiestan de forma muy visible con un deambular de motos y paseos apáticos por las calles, transmitiendo la sensación a la sociedad adulta de aburrimiento, vacío y falta de expectativas.

- **El caso de L.**

6 d'abril de 2005: Avui he conegut la mare i la tieta de L. Abans que es presentessin ho he endevinat per la fesomia de les seves cares i perquè sabia que un dia d'aquests havien d'arribar al despatx, si no les citàvem nosaltres, perquè fa dies que des de l'institut ens estan informant de l'absentisme de L. i d'altres comportaments que es consideren de risc. Abans de seure a les cadires del despatx, i després que la Sra. G. es presentés com la mare de L., em demana que l'ajudi a trobar un centre per la seva filla perquè no sap què fer amb ella: "-Ya no puedo más. No sabemos qué hacer. Estamos teniendo muchos problemas con L. Nos enteramos que no va al Instituto y sólo tiene catorce años. Coge el autobús para bajar al Vendrell pero deja su mochila en la habitación, sólo piensa en salir y ya le he dicho que la voy a dejar sin móvil".

Ésta acostumbra a ser una demanda muy común que atendemos los educadores sociales de atención primaria. En ese mismo despacho del ayuntamiento pocos días antes vino una madre acompañada de su hija, la sentó en la silla, y me dijo que la dejaba allí para que le solucionara el problema. Sólo verbalizó que no sabía qué hacer con ella...

(...) Amb aquesta entrada ha calgut ajudar a la Sra. G. a clarificar la demanda entorn a la seva filla i que descrivís els problemes que ella viu com irresolubles en relació a aquesta. Poc a poc pot anar explicant quins són els conflictes que es viuen a casa i que, en principi, L. protagonitza i provoca. La Sra. G. es mostra especialment angoixada per la deserció escolar de la seva filla: “- No le gusta estudiar, nunca coge los libros ni hace los deberes... Antes no era así ” i afegeix la preocupació per les companyies que L. té a la urbanització, el que creu que fan quan surten de festa, etc.

No entramos a valorar por nuestra parte el prejuicio de los comportamientos que la Sra. G. describe respecto a su hija. Tan sólo es capaz de decirnos que consume porros y tabaco y que los fines de semana se va a la zona de ocio del Vendrell con otras compañeras de la urbanización “acoplándose” en los coches de los mayores.

Mi compañera del EBASP y yo conocemos a L. por haber realizado alguna intervención de grupo en la urbanización. Hasta el día que conocemos a su madre, yo he hablado en tres ocasiones con ella. En ninguna de las conversaciones mantenidas tratamos problemas familiares, entre otras cosas porque los encuentros fueron ante un grupo bastante numeroso de adolescentes de la urbanización. Pudimos hablar, sin embargo, de sus inquietudes, y que aquí relacionamos con los aspectos de la cultura juvenil que forman parte de las vivencias de las chicas. En las tres ocasiones, L. intervino en ese entorno de grupo para manifestar sus gustos y sus preferencias musicales. Como el resto de compañeros, pero, sobre todo, de compañeras, estuvo refiriéndose a grupos comerciales del momento, y a todos esos

productos “empaquetados” que surgen del negocio de la música *pop*. Para ello, dejaron que escuchara grabaciones de su *MP3* y las melodías que se habían bajado para caracterizar los timbres de sus móviles...

Más allá de la demanda realizada por la madre de L. en el servicio, y que no reducimos a un simple conflicto generacional, nos servimos de ella para tratar ese mundo femenino en torno a la cultura juvenil. Lo que aparece como incomprensible para la madre de L., en realidad se basa en una serie de inclinaciones personales y reacciones espontáneas de su hija que elaboran estilos de vida en torno a artículos de consumo comerciales impulsados por los propios medios de comunicación pero que en casa y el instituto no acaban de acomodarse. El caso de L. no es el caso de una adolescente vinculada a un estilo espectacular, incluso se adapta a ciertas expectativas tradicionales de feminidad, pero ella ha encontrado, como muchas de las adolescentes amigas suyas de la urbanización, un frente de resistencia, una forma de cultura que, siendo sobre todo específicamente femenina, representa una solución colectiva, a la desmotivación escolar, al abismo generacional, a la falta de expectativas ...

10.5. Nihilismos *freak*.

Al calor de una cultura marginal, alejada de compromisos generacionales con pretensiones desafiantes, una caterva de jóvenes se presenta ante el mundo sin aspiración a nuevas tablas de valores.

En ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza. Mi labor en los Servicios Sociales comprometida en proyectos de prevención contra el fracaso y el absentismo escolar así lo corrobora. Nunca como ahora el prestigio y la autoridad del cuerpo docente había sido tan banalizado. El discurso del maestro ha sido desacralizado, frivolidado, situado en el mismo plano que el de los *mass media* y la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y de escepticismo lleno de desenvoltura ante el saber. Lipovetsky (2000:35)⁴⁰ repara en ello en *La era del vacío* y se sorprende ante la propia turbación de los maestros: << *Es ese abandono del saber lo que resulta significativo, mucho más que el aburrimiento, variable por lo demás, de los escolares. Por eso, el colegio se parece más a un desierto que a un cuartel (y eso que un cuartel es ya en sí un desierto), donde los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones ni intereses. De manera que hay que innovar a cualquier precio: siempre más liberalismo, participación, investigación pedagógica y ahí está el escándalo, puesto que cuanto más la escuela se dispone a escuchar a los alumnos, más éstos deshabitan sin ruido ni jaleo ese lugar vacío* >>.

Las instituciones educativas carecen de sentido para nuestros estudiantes porque éstas se sostienen sobre una cadena de las generaciones, de autoridad frente al saber, de pasado y tradición que hace tiempo se rompió.

⁴⁰ LIPOVETSKY, Gilles 1986 (1996): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Editorial Anagrama. Barcelona.

Cuando reviso los seguimientos de los expedientes abiertos en los Servicios Sociales por los casos de absentismo y fracaso escolar, cuando mis alumnos de la facultad relatan retazos de sus vidas en las tutorías individuales y de grupo, o cuando, en definitiva, reviso mi propia trayectoria intelectual y vital descubro individuos divorciados de las instituciones tradicionales de socialización y enculturación, de las que no encuentran su utilidad o sentido, mientras invierten la mayor parte de su tiempo en construir mundos de vida con otros modelos sociales y culturales de referencia.

En este sentido, nos parece especialmente interesante desentrañar los signos y señales de los que se provee la identidad individual y colectiva de aquellos miembros de subculturas juveniles que en la actualidad han hecho de la ruptura de la cultura institucional un acto de militancia. Una militancia que no hay que confundir con cualquier ensoñación de liberación colectiva, sino como un compromiso consciente con los sumideros de la alienación más *freak* y *underground*.

El fenómeno cultural de lo *freak* se ha puesto de moda en nuestro país hace relativamente pocos años. Nos referimos a esas manifestaciones contraculturales que navegan entre los márgenes de la realidad virtual y la cultura basura y que hace que sus fieles seguidores sean percibidos como personajes raros e inusuales.

Un alumno de pedagogía al que entrevistamos hace cuatro años cuando en nuestra facultad organizamos la primera maratón de *cine-freak* de Tarragona nos definía el estereotipo del *freak* como aquel que ha encontrado en la realidad virtual evasiva y la conciencia *cool* una forma de proyectar su identidad fuera del ámbito colectivo, haciendo del ocio no mediatizado un estilo de vida. Otro compañero suyo, conocedor de esta subcultura por propia experiencia, añadía que uno de los otros aspectos que definían a los *freak* era su constante búsqueda de aquello más alternativo y *underground*, partiendo de actitudes selectivas y comportamientos obsesivos con los que acaban generando una sociabilidad pseudoelitista capaz de buscar la excelencia en lo más trivial y vulgar. Y seguía diciéndonos: << *acumulem sabers i tota sèrie de*

materials i objectes on es guarden aquests sabers (revistes, CD's, discs, cartes, DVD's, vídeos...), convertint-nos en autèntics fetitxistes compulsius. Podem arribar a col·leccionar febrilment tots els números de còmics de Batman o desenes d'objectes de la saga de la Guerra de les Galàxies i rebutjar-ho amb absolut despreci si el producte es fa d'interès general >> ⁴¹.

Aunque no es difícil reconocerlos en nuestras ciudades, las subculturas *freak* son individualistas y alienantes, que no mantienen comportamientos tribales. De sociabilidad compulsiva y autoseductora se reúnen para jugar a juegos de rol, ver películas de serie Z o manga con sesión de palomitas y hacen partidas *on line* sin necesidad de comunicarse...

El campo semántico al que puede hacer referencia el término *freak* es tan amplio como diverso y libérrimo, pero su origen hay que buscarlo en las ferias ambulantes de principios del siglo XX que, sobre todo en Estados Unidos, exhibían “monstruos” humanos, los denominados *freaks* (desde mujeres barbudas a hombres elásticos), cuyo mecanismo se acabaría importando después al sistema del *star system* del cine norteamericano.

Fue precisamente un individuo que había ganado sus primeros dólares en el universo de los *freak-shows* –protagonizando el número del Hipnótico Cadáver Viviente- el responsable de la más compleja y remarcable utilización de *freaks* reales en una ficción cinematográfica: su nombre era Tod Browning y su pieza capital, *La parada de los monstruos* (1932) ⁴², supuso la culminación de un obsesivo discurso sobre la monstruosidad. En el film, Browning reuniría a la flor y nata de las todavía activas ferias ambulantes para elaborar un cuento cruel que se reconvertiría en una de las obras más repulsivas de su tiempo. Los hermanos enanos Harry y Dasy Earless, el demediado Johny Eck, el tronco humano Prince Radian, las siamesas Daisy y Violet Milton, las chicas sin

⁴¹ Diario de campo. Entrevistas e historias de vida de “Jóvenes-freak”. *El caso de A.* Febrero de 2001.

Sobre estas notas se hizo un artículo para el Diari El Punt de Tarragona que ya referenciamos en el primer apartado de la tesis: SOLÉ BLANCH, Jordi (2001): “La maratón de cine *freak* a Tarragona” en Diari El Punt, 22 de febrero. Tarragona, (p. 18).

⁴² BROWNING, Tod (1932): *La parada de los monstruos*. EE.UU.

brazos Martha Morris y Frances O'Connor, las "cabezas de alfiler" Zip, Pip, Schlitzie y las gemelas Show, el hermafrodita Joseph/Josephine y el esqueleto humano Peter Robinson protagonizarían bajo la dirección de Browning una auténtica lección de cine extremo que tardaría años en ser digerida –y que aún hoy incomoda al espectador más encanallecido-. *La Parada de los Monstruos* se acerca a la figura del *freak* con una mirada compleja y ajena a moralismos, donde los fenómenos son, por un lado, criaturas de una pureza casi perturbadora, ángeles deformes; pero, por otro, los miembros de un encerrado grupo regido por un férreo código, seres capaces de ejecutar la más hiperbólica modalidad de venganza.

Si la utilización de estos personajes deformes desarrollaría, a partir de la obra de Browning, una zona abisal de géneros cinematográficos, el término *freak* ampliaría su radio de significado en los años sesenta, en el marco de la eclosión de los movimientos contraculturales. A partir de ese momento, **el *freak* no será sólo el fenómeno de la naturaleza, el monstruo, sino también todo aquel que, voluntariamente, escoja una posición de orgullosa marginalidad, de premeditada oposición a lo aceptado por el sistema.**

En este sentido, **lo *freak* habría que emparentarlo con la cultura basura.** El Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (CCCB) exhibió de mayo a agosto de 2002, un divertido viaje por algunos de los mitos de esta cultura ⁴³. El comisario de la exposición, el periodista Jordi Costa, quien lleva años estudiando el fenómeno y ha publicado dos libros al respecto *Mundo Bulldog. Un viaje al universo basura (1999)* y *Vida mostrenca!. Contracultura en el infierno posmoderno, (2002)* ⁴⁴, planteó el recorrido con la idea de mostrar una forma democrática y crítica de enfrentarse a la cultura dominante.

⁴³ Diario de campo. *Exposición en el CCCB. Mitos de la cultura basura*. Mayo de 2002.

⁴⁴

COSTA, Jordi (1999): *Mundo Bulldog: un viaje al universo basura*. Edit. Temas de Hoy. Madrid.

COSTA, Jordi (2002): *¡Vida mostrenca!. Contracultura en el infierno posmoderno*. Edit. La Tempestad. Barcelona.

De acuerdo a las tesis desarrolladas por el autor en *Mundo Bulldog*, el concepto cultura basura no se identificaría con un corpus teórico cerrado y fácilmente catalogable. Su realidad es diversa y mutante, su estética desestructurada, su piel alérgica a los corsés. Tan sólo se eleva una única convicción: el rechazo –premeditado o impremeditado- a toda regla. << *Una película, una canción, un espectáculo, un programa televisivo o cualquier otro fruto de la creación estética será basura cuando convierta el error en elemento expresivo. Cuando, por pura torpeza o confusión creadora, aquellos elementos de la obra artística (o pretendidamente artística) que la ortodoxia consideraría directamente aberrantes son elevados a categoría estética nos hallaremos ante un fenómeno basura. Por supuesto, no basta con que algo que sea feo o esté mal hecho para que merezca ser reivindicado desde la esfera de la cultura trash: tiene que ser feo de una manera especial. Como un bulldog, ni más ni menos >> (Costa, 1999:14).*

Si la cultura popular es algo que englobaría todas las formas no elitistas del arte y que tiene que ver con los gustos mayoritarios y la moda de una época, la cultura basura se erige como una pequeña barricada que intenta cuestionar cuál es el lugar del arte y la cultura tanto en relación a la cultura de élite como al gusto popular mayoritario.

En la exposición del CCCB pudimos observar varias muestras de estos fenómenos extraños que se producen cuando algo que podría ser considerado irrelevante por la cultura oficial se eleva a la categoría de mito entre un reducido, o no tan reducido, colectivo. Era el caso, por ejemplo, de una sala que se dedicaba a la pintora estadounidense Margaret Keane, de gran éxito comercial en su país, con unos cuadros de niños desvalidos de grandes ojos, pero prácticamente desconocida en España excepto para los iniciados. O del director de cine Ed Wood, “el peor cineasta de la historia”, que alcanzó gran popularidad fuera del circuito de los entendidos gracias al filme que sobre su figura realizó Tim Burton (1994)⁴⁵ con el actor Jhonny Deep en el papel del director. O al de cantantes como Haino, Luixy Toledo, Daniel Johnston, el

⁴⁵ BURTON, Tim (1994): *Ed Wood*. EE.UU.

mismísimo Raphael o la famosa Tamara que, aún habiendo sido en algunos casos éxitos de la cultura popular, al mismo tiempo son reivindicados por diferentes colectivos que los han transformado en fenómenos “de culto”. El caso de Tamara por el colectivo *gay* es un claro ejemplo.

La cultura basura supone, en definitiva, la celebración del error, de la irregularidad y, en ese sentido, se convierte en una forma de trasgresión, de distorsión indomesticable de las estéticas establecidas. << *El arte trash* –sigue diciéndonos Costa (1999:15)- *libra su peculiar batalla contra lo preceptivo –la belleza, los cánones estéticos, entre otras cosas- apelando a los bajos instintos del receptor, hipnotizándolos en ocasiones de un modo casi subliminal. Construirse un paladar basura puede ser, asimismo, un acto político: en nuestro mundo sin ideologías, seguimos viviendo bajo el yugo de las dictaduras del gusto, y la única manera de combatirlas consiste en articular una personal guerra de guerrillas en las cloacas de la estética. Enemigo de las radio fórmulas, los suplementos culturales y las ideas recibidas, el degustador de basura es capaz de erigir su propia mitología personal e intransferible entre los desperdicios que la cultura oficial ha lanzado al vertedero del olvido >>.*

En las entrevistas mantenidas en los últimos años con jóvenes que reivindican sus imposturas más *freak* podemos recoger cierta pretensión de hacer de su actitud no convencional una inconsciente pseudoelitización cultural. Y es que su sensibilidad se acerca a muchos de los planteamientos hegemónicos con los que determinados productos son elevados a las alturas de la “cultura superior”. Un repaso por las últimas representaciones operísticas del Liceo barcelonés, o por las exposiciones en las galerías más importantes de los museos de arte contemporáneo son una muestra representativa de ello. En realidad, se trata de mecanismos que no vendrían más que a confirmar las tesis de Guy Debord (1999)⁴⁶ sobre el problema de la representación, es decir, el encuentro entre la autonomía de la representación tal y como quedaría definida por la revolución estética de las vanguardias modernas y la autonomía del valor de cambio de acuerdo a nuestra sociedad mercantil. La trivialización

⁴⁶ DEBORD, Guy 1967 (1999): *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Edita Anagrama, nueva versión ampliada. Barcelona.

de la experiencia vital cotidiana queda atrapada por las categorías económicas y estéticas y de éstas se nutriría cualquier forma de superioridad cultural, se trate de las élites hegemónicas o de cualquier manifestación subversiva de la cultura de masas y popular.

Umberto Eco (1993) ⁴⁷ también se dio cuenta de ello y frente al fenómeno de las masas consumistas dispuestas a asimilar como cultura cualquier producto del mercado, pensó que el mundo se podía dividir entre “apocalípticos e integrados”, es decir, en detractores y defensores de una “cultura” que necesariamente ha tenido que rebajar el espectador a la categoría de masa, permitiéndole disfrutar de la “cultura” y el “arte” a cambio de negarle cualquier capacidad crítica. Para conseguirlo, fue necesario que las vanguardias artísticas hicieran descender el concepto de “arte”, al contrario de lo que aspiraba Schiller, a las cotas más bajas de interés intelectual, despojando sus obras de valor espiritual para encarrillarlas en el mundo de la vacuidad y la banalidad.

Así, la cultura de masas, que es donde se producen los productos *freak* o *trash*, pueden entrar como protagonistas en la vida social, imponiendo incluso un *ethos* y un lenguaje que se cree elaborado desde expresiones propias. Se crea así una situación paradójica. El modo de divertirse, de pensar, de imaginar de estas nuevas subculturas no nace en realidad de ellas mismas. A través de las comunicaciones de masa, todo ello les viene propuesto en forma de mensajes formulados según el código de la clase hegemónica. Ellos creen desarrollar en el ámbito de la cultura de masas modelos culturales pseudoelitistas, tal y como los consume y desarrolla la clase representante de la “alta cultura”, y aquí surge la paradoja, la “alta” cultura –en el sentido que la cultura “superior” es aún la cultura de la sociedad burguesa de los últimos tres siglos y medio- identifica en la cultura de masas “subculturas” en las que nada la une, sin advertir que las matrices de la cultura de masas siguen siendo las de la cultura “superior”.

⁴⁷ ECO, Umberto 1965 (1993): *Apocalípticos e integrados*. Editorial Lumen. Madrid.

No es extraño, entonces, que las experiencias culturales de un *freak* se eleven a niveles de auténtico misticismo religioso. En este sentido, de nuevo en el mundo del cine encontramos los mejores ejemplos. Para entender el fenómeno es necesario haber asistido a sesiones “de culto”. En nuestro país es difícil poderlo hacer en salas de cine, tal y como se programarían de madrugada a partir de los años sesenta. Ahora las sesiones se hacen en casa, sólo o acompañado, mientras se degluten palomitas de microondas, trozos de *pizza* y bocados grasientos de *fast-food* con cerveza y coca-colas del supermercado. Una sesión de cine *freak* puede abarcar un amplio espectro de géneros. Aunque las modalidades dominantes hay que encontrarlas en el género fantástico y el porno, una amplia lista nutre las presencias cinematográficas de los sibaritas del cine *freak*. El *spaghetti western*, el terror filipino, las *bech-movies*, las películas de adolescentes descontrolados, la *serie B* de artes marciales coreanas, el musical hindú, las comedias del tardo-franquismo, los vídeos de accidentes automovilísticos, el *gore*, etc. son formas narrativas del arte cinematográfico valorados bajo sus propios términos.

Como demuestra Costa (1999), su apreciación requiere de cierta distancia temporal, es decir, que sus pervertidos encantos adquieren mayor prestigio con el paso del tiempo. Utilizaremos sus propios ejemplos: << es más fácil apreciar la basura con solera que la atrocidad de la temporada: somos capaces de mirar con ojos psicotrópicos *Emmanuelle* (1974) de Just Jackin pero no, todavía, *Acosada* (1993) de Philippe Noyce, dos ejemplos de *sexploit de qualité* de resultados no tan dispares en el fondo. Otro ejemplo: el proyecto sibarita de la basura es capaz de programar el vídeo si emiten por la tele a las tantas de la madrugada una película de los hermanos Calatrava –en especial, *El ete y el oto* (1983)-, pero, si en una sesión de lánguido *zapping* se tropieza con *Martes y Trece*, cambia automáticamente de canal >> (Costa, 1999:27).

La irrupción del vídeo doméstico durante los años 80 y 90 permitirían rescatar para el mercado del cine cualquier título, subgénero o aberración del celuloide y acercarlo al cinéfilo *freak*. Pero a su vez, la existencia del vídeo desacraliza por completo la contemplación de la película: el objeto a reverenciar no es tanto el cine como el *filme*, el verdadero punto de partida

desde el que este modelo de espectador elabora un juego privado o solidario con otras almas gemelas.

No se entiende de otra manera el entusiasmo compartido que sienten estos espectadores cuando discuten cualquier significado oculto de estas películas. Pueden pasarse horas inflamando un proceso de simulacro donde lo real es abolido y los nuevos referentes se elevan a la categoría de mito.

Un director de cine reivindicado por los jóvenes *freak* y muy reconocido por la crítica oficial nos ofrece buenas muestras de ello en algunas de sus películas. Nos referimos a Kevin Smith y su pentalogía de New Jersey ⁴⁸. El propio Smith participa como actor (y co-protagonista en algunas de sus películas), encarnando a “Bob el silencioso”, un personaje que casi siempre está callado y que viaja acompañado de Jay (Jason Mewes), un tipo gamberro y malhablado, obsesionado con el sexo que trapichea vendiendo porros y similares. Ambos personajes han alcanzado cierto *status* de personajes “de culto”, generando incluso un auténtico *merchandising* con artículos diversos que consumen sus más fieles seguidores.

En la primera de sus entregas (*Clerks, 1994*), una película rodada en blanco y negro con la colaboración de sus amigos, Kevin Smith nos muestra fielmente ese universo de jóvenes que se mueven entre la desidia de la vida cotidiana (el blanco y negro del día a día) y sus refugios *freak* plagados de referencias al cómic, el sexo, la *trash cultura* y *Star Wars*. En *Clerks* hay un episodio entero (la película es narrada episódicamente) en el que sus dos protagonistas, el cajero de un *minimarket* y el dependiente de un video-club (alter-ego del propio director), discuten sobre las condiciones de trabajo de los obreros y ejércitos de la segunda *Death Star* de la saga de George Lucas.

En todas sus películas, Kevin Smith da cuenta de su propio mundo de ficción que bien puede ser el territorio en el que se mueven los jóvenes *freak* que estamos describiendo. En *Mallrats (1995)*, por ejemplo, el director

⁴⁸ SMITH, Kevin: *Clerks, 1994; Mallrats, 1995; Persiguiendo a Amy, 1997; Dogma, 1999; Jay & Bob el silencioso contratacan, 2001.*

desenvuelve la acción de sus personajes en un *mall* (nuestros caóticos centros comerciales). Brody (Jason Lee) y T.S. Quint (Jeremy London) tratan de recuperar a sus chicas y sólo eso basta para que se arme una aventura estúpidamente genial y típicamente comiquera. Hay cómics en los títulos, Bob el Silencioso trata de hacer uso de “la fuerza”, chistes físicos y escatológicos y nuevos homenajes a sus fijaciones: Star Wars, John Landis, tebeos, cómics e historietas varias, el sexo, etc. Y así continúa en sus tres siguientes películas, con situaciones parejas y personajes que repiten sus hazañas, con Jay & Silent Bob convertidos en definitivos iconos de la subcultura, fiel reflejo de un universo personal emparentado al de muchos de los jóvenes que hemos conocido para desarrollar nuestro estudio de campo.



Jay y Bob el silencioso en *Clerks* (foto izquierda) y *Mall rats* (arriba)

Y es que los jóvenes *freak* no dejan de exhibir su vínculo sentimental e intelectual con los iconos de esa cultura alternativa que han ido construyendo. La adquisición de revistas, *fanzines*, cómics, películas o video-juegos, unido a la existencia de canales informativos propios que las nuevas tecnologías han permitido desarrollar, dan buena cuenta de ello. Sin embargo, este tipo de jóvenes huyen de la mirada del otro. No les interesa el discurso social mayoritario. No encajan en los elitistas patrones del éxito social y por ello escapan a refugiarse en su mundo *peter-panesco* donde encuentran un

universo de emotividad que acoge un sistema social sin otra exigencia que el compromiso con la canalización y el juego. La historia de vida del siguiente caso puede ser ilustrativa a modo de ejemplo.

10.5.1. El caso de Rasmag⁴⁹.

Rasmag es el pseudónimo de un joven de veinte años que estudia ingeniería informática en la Universidad de Lérida. Es hijo de padre informático y se refiere al mismo como un freak de los clásicos. Me cuenta que su padre conserva en su casa decenas de películas de ciencia-ficción y varias colecciones de cómics y tebeos nacionales e internacionales. Su afición, pues, por todo este tipo de cultura viene de herencia. La verdad es que demuestra poseer amplios conocimientos en el campo, y dice ser un gran aficionado del cómic-manga japonés. Entre sus compañeros es conocido como el otaku de la clase. La mayoría de ellos también son fieles admiradores del cómic-manga japonés. Sin embargo, Rasmag afirma que cada uno desarrolla sus preferencias. Los psuedónimos que utilizan para dirigirse entre ellos hacen referencia a las fijaciones de cada uno.

Rasmag explica que dedica gran parte de su tiempo a consumir productos freak. No sólo por lo que se refiere a su compra y adquisición, sino por las horas que pasa entreteniéndose con los mismos. Lee todo tipo de cómics, desde clásicos como el Capitán Trueno y el Tintín de Hergé que toma directamente de la biblioteca de su padre, a las últimas ediciones de comic-books de manga japonés que han salido recientemente al mercado. Aún siendo relativamente joven, ha visto numerosas películas de cine de terror, sigue con frecuencia series de anime japonesas y todavía dedica sesiones de grupo con amigos suyos a “- ver películas gamberras y cachondas, cuanto más gore y

⁴⁹ Diario de campo. Entrevistas e historias de vida de “Jóvenes-freak”. El caso de Rasmag. Diciembre de 2004.

más blandi-porno mejor ”. Enumerar una lista de sus títulos preferidos podría resultar una ardua labor que excede a los propósitos de este estudio, pero el hecho de decantarse por un film, un director o un género determinado acostumbra a responder a motivos absolutamente irracionales: “- a veces es la propia historia, otras un numerito sexual, una carátula, etc. (...) Lo mejor es que contenga algún tipo de perversión, de locura que nos haga destornillar de risa. La verdad es que nos tragamos de todo...”.

Lo que más valora Rasmag de sus gustos “fuera de lo comercial” –como lo llama él-, es el código humorístico de su contenido. Rasmag es consciente que algunas de las películas que venera se trata de simples aberraciones, y que la mayoría de contenidos de los cómic-manga japoneses mezclan mundos de fantasía, violencia gratuita y cualquier tipo de perversión, pero afirma que esto sólo es valorado así por la mirada de los no iniciados. En ningún momento reconoce que pueda tener algún tipo de efecto en su personalidad. “- Nos hace un poco locos ” –nos dice-, pero esta locura y la autopercepción de ser portador de alguna rareza es motivo de orgullo y de admiración entre los compañeros. En este sentido, afirma que algunos amigos son mucho más fanáticos que él, hasta el punto que están aprendiendo japonés por su cuenta mientras el saludo otaku es de uso común entre los compañeros de clase.

Las inquietudes de Rasmag por el mundo freak se extienden en múltiples campos y facetas. El dominio que posee en nuevas tecnologías y el acceso diario a Internet lo convierten en jugador habitual de video-juegos, juegos de rol on line, forero, hacker y todo tipo de variedades de la cibercultura. Y es que lo tiene dicho. Prefiere refugiarse en el castillo de la torre del videojuego del señor de los anillos que tener que estudiar cualquier manual de su carrera (...)

El caso de Rasmag es muy significativo para ilustrar los principales rasgos de los *freaks*. Él no sólo forma parte de ese público que haría de *Torrente, el brazo tonto de la ley* de Santiago Segura ⁵⁰ un éxito de taquilla en 1998 cuando tenía tan sólo catorce años, sino que contribuye a hacer del manga japonés un fenómeno insólito en nuestro país ⁵¹, de los video-juegos una industria que a partir del 2001 facturaría en todo el mundo más que las películas de Hollywood ⁵² y de los mundos fantásticos de Tolkien y Lucas una auténtica religión ⁵³.

Un cierto segmento de la juventud rechaza los patrones de “éxito” que se extienden a muchas de las dimensiones de la vida social. En algunos casos ese rechazo es entendido como una forma de oposición. Los comentarios que hemos ido recogiendo en nuestras entrevistas y que exaltan de forma explícita la apología del fracaso, las aberraciones conductuales y lo anti-heroico así nos lo confirman. Pueden ser contrastados, por ejemplo, con una breve colaboración que Luis Rojas Marcos haría en 1998 para la revista de los abonados del Canal + español en ocasión del estreno de *Trainspotting* ⁵⁴ en esta cadena de televisión, que bien podrían servir para el caso de cualquier cinéfilo *freak*. Veamos de qué forma lo describe y caracteriza peyorativamente:

<< La atracción por lo vil, por el elemento más bajo e infame, ha penetrado en la cultura de muchos jóvenes. La característica fundamental de esta moda es la celebración de las personas sadomasoquistas, a la vez sensibles y despiadadas, que repudian las normas básicas del contrato social. Estos hombres y mujeres (...) escenifican el éxito del fracaso, la estética del hastío que se transforma en el deseo nihilista de terminar con todo. La ética del

⁵⁰ SEGURA, Santiago (1998): *Torrente, el brazo tonto de la ley*. España.

⁵¹ Ver el reportage en prensa escrita de VIDAL, Jaume: “Mangalunya” en *Quadern*, nº 995, *dijous 24 d'octubre de 2002*. EL PAÍS. Edición de Catalunya. Barcelona, (pp. 1-2).

⁵² SANDOVAL, Pablo X. (2002): “El poder de los videojuegos” en EL PAÍS, domingo 6 de enero. Madrid, (p. 24).

⁵³ ROBLEDOS, Juanjo (2002): “Fandamentalistas” en *El País de las Tentaciones del viernes 7 de enero*. Edit. EL PAÍS. Madrid, (pág. 22).

⁵⁴ BOYLE, D. (1996): *Trainspotting*. Gran Bretaña.

perdedor se desliza de arriba abajo en la escala social (...) Junto al culto a la abyección, se produce una competición a ver quién pasa más, quién está más atrapado en el trauma de la vida, quién está más muerto. En el fondo es una cultura de la identificación con las víctimas. Es ahí, con las víctimas, donde estos jóvenes sienten que está realmente su identidad (...) estas figuras no creen en la redención >> (Rojas Marcos, 1998:17) ⁵⁵.

No todos estos jóvenes viven sus entusiasmos contraculturales con el dramatismo que nos describe el autor. Su nihilismo es, sobre todo, humorístico, y en cierto sentido no es más que una variante del desarrollo generalizado del código humorístico de la sociedad posmoderna. Lipovetsky (2000:142) lo describía con mucha claridad en *La Era del Vacío*: << Una nueva forma de humor se despliega. El tono es sombrío, vagamente provocador, cae en lo vulgar, exhibiendo ostentadamente la emancipación del lenguaje, del sujeto, de lo underground, a menudo del sexo. Es el aspecto duro del narcisismo que se deleita en la negación estética y las figuras de una cotidianeidad metalizada >>. Una película le vale al autor para demostrarlo, *Mad Max II* de G. Millar (1981)⁵⁶. Este mismo año Mel Gibson tiene previsto rodar la cuarta entrega. Es un ejemplo característico de humor *freak* donde se mezclan indisociablemente la extrema violencia y lo cómico. << Comicidad que se parece a la ingeniosidad, al exceso hiperrealista de las maquinarias de ciencia ficción “primitivas”, atroces, bárbaras. Nada de medias tintas, el humor trabaja en carne viva, en grandes planos y efectos especiales; lo macabro es superado por la apoteosis del teatro hollywoodiense de la crueldad >> (Ídem, 142). Y habría que añadir, también por las perversiones de cualquier *otaku* del *anime* japonés.

⁵⁵ ROJAS MARCOS, L. (1998): “La estética de lo patético” en *Canal +. La Revista de los abonados*, 91 (Mayo).

⁵⁶ MILLER, G (1981): *Mad Max II*. Australia.

10.6. Jóvenes en la red.

En la actualidad, el viejo concepto de autoexclusión o marginación arrogante del sistema cultural empieza a ser substituido por el de culturas intersticiales. Ya hemos hecho referencia en este mismo capítulo citando a Manuel Delgado (2002) al término de sociedades intersticiales cuando Thasher lo utilizaría a principios del siglo veinte para aplicarlo a las pandillas juveniles que proliferaban en las grandes ciudades norteamericanas. El hecho que se empiece a hablar de culturas intersticiales amplía el campo de significados y permite que introduzcamos las redes de comunicación e información de Internet para referirnos a la diversificación cultural contemporánea.

Román Gubern (2000:77)⁵⁷ entiende por cultura intersticial << *aquella que ocupa los espacios que no atiende y deja al descubierto la oferta de los aparatos culturales dominantes, que suele ser de origen multinacional o imitación local de los modelos hegemónicos multinacionales. Se trata de espacios desatendidos por los diseñadores del entretenimiento para economías de escala y que hoy pueden beneficiarse, precisamente, de la tan controvertida globalización, debido a que esta globalización que ha uniformizado nuestros gustos y creado los públicos globales permite consolidar también el tejido de las inmensas minorías internacionales* >>.

El carácter asistemático y desjerarquizado de la comunicación horizontal, democrática y global de Internet permite convertir a la red en un instrumento potente para la cultura intersticial. Y es en las redes de distribución de la cultura intersticial que el joven *freak* puede encontrar el contrapunto positivo del consumo global uniformizador y centrípeto del *fast food* cultural que hoy domina nuestros mercados mediáticos.

Son los estudios sobre consumo (básicamente los realizados desde la perspectiva de la antropología, los *cultural studies* y la sociología) los que más han defendido esta dimensión como el espacio des del que poder liberarse de

⁵⁷ GUBERN, Román (2000): *El eros electrónico*. Grupo Santillana Ediciones. Madrid.

la homogeneización cultural y reafirmar así las inquietudes, identificaciones y peculiaridades de cada individuo (Bocock, 1993)⁵⁸. Si determinadas facetas y dimensiones de la vida socio-cultural resultan hoy en día homogeneizantes a nivel global, otras encuentran nuevos espacios de heterogeneidad y de afirmación de la diferencia. Esta doble postura es la que vamos a sostener para describir los usos y consumos que los jóvenes hacen de la red y el ciberespacio con el fin de plantear las formas en que algo tan global puede ser utilizado para la creación y mantenimiento de heterogeneidades, así como en sus inevitables tendencias homogeneizadoras.

El desarrollo de las nuevas tecnologías y los sistemas de comunicación mediados por ordenador (*Computer Mediated Communicatio, CMC*) ha generado la aparición de un nuevo estilo cultural ligado a un espacio social que se ha visto reformulado (Castells, 2001).

La imaginación literaria del escritor William Gibson (1991)⁵⁹ bautizaría a ese territorio ilusorio en su novela *Neuromante* con el término de ciberespacio. Gibson (1989:56), estandarte de la corriente literaria etiquetada como *ciberpunk*, describiría el “ciberespacio” como << *una alucinación consensuada experimentada diariamente por billones de operadores legítimos en todas las naciones (...), una complejidad impensable* >>. En realidad, se trata de un espacio virtual construido socialmente en el que desaparecen las fronteras físicas, generando una nueva territorialidad sin asidero en lo real, sólo existente en millones de computadoras interconectadas a lo largo y ancho del mundo tal y como hasta ahora lo hemos conocido⁶⁰. Se crea entonces un mundo metafórico en el que conducimos nuestras vidas, con una alternancia entre ese espacio y nuestras vidas reales cada vez más difícil de determinar (Balaguer, 2001)⁶¹.

⁵⁸ BOCOCK, Robert (1993): *El consumo*. Talasa Ediciones. Madrid.

⁵⁹ GIBSON, William 1984 (1989): *Neuromante*. Edit. Minotauro. Barcelona.

⁶⁰ Martin Dodge, en el sitio web [www.cibergeography.com] está desarrollando vistas de esta nueva topología de redes. Acceso en mayo de 2004.

⁶¹ BALAGUER, Roberto (2001): “Ágora electrónica o Times Square”. Una revisión de consideraciones sociales sobre Internet”. *Revista TEXTOS de la Cibersociedad*, 1. *Temática*

Sherry Turkle (1995) ⁶², pionera en el estudio de las dinámicas ciberespaciales, plantea en su trabajo hasta qué punto la vida en el ciberespacio llega a constituir un modo de vida en el que el individuo puede experimentar múltiples procesos de construcción y reconstrucción de su personalidad. Dery (1998) ⁶³, en un ensayo clásico sobre la cibercultura, destaca la capacidad de trascendencia del mundo virtual al convertirse en un mecanismo único para crear cultura. En el espacio virtual sucede algo que, sin existir realmente, existe en apariencia, y es capaz de albergar universos completos sin apenas limitaciones. Tal y como lo describe Balaguer (2001:2), << sujetos a un espacio de quietud, asumimos metáforas de navegación, de viaje, dentro de la computadora, detrás de la pantalla. (...) Estamos en el mismo sitio pero a la vez no. Nos sentimos rodeados de otras personas, podemos sentir hasta su presencia, pero en realidad estamos solos frente a nuestra pantalla, sumidos en un silencio que interpela nuestra experiencia (...) y que nos confronta con los límites y alcances de lo real y lo virtual >>.

No cabe duda que los jóvenes del siglo XXI dirimen parte de sus experiencias de subjetivización y de enculturación en estos entornos fronterizos (Solé, 2002) ⁶⁴. En el ciberespacio se abren universos completos donde se lleva a cabo una intensa vida social: a menudo mucho más satisfactoria que la que se experimenta en comunidades y ámbitos reales. En este sentido, Turkle (1995) percibe la posibilidad de una forma de resistencia y de enriquecimiento ante las limitaciones de realización que ofrece la realidad.

variada. Disponible en Internet en: [<http://www.cibersociedad.net>]. Con acceso en diciembre de 2004.

⁶² TURKLE, Sherry (1995): *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Ed. Paidós. Barcelona.

⁶³ DERY, Mark 1996 (1998): *Velocidad de escape. La cibercultura en el final del siglo*. Edita Siruela. Madrid.

⁶⁴ SOLÉ BLANCH, Jordi (2002): "La xarxa atrapa els joves" en *Diari El Punt*, 6 de febrero. Tarragona, (p. 20).

Pensemos, por ejemplo, el lugar que ocupan los videojuegos en la estructura cultural de los adolescentes y los jóvenes, y de la de otros grupos no tan jóvenes (Rodríguez, 2002) ⁶⁵. Un sencillo juego “de plataformas” es, en realidad (o en virtualidad), un pequeño mundo en sí mismo. Un mapa oculto a desentrañar y conocer, con multitud de espacios, habitaciones, escenas, situaciones, etc. donde las opciones de vida e interacción virtual tienden al infinito.

Tal y como lo describe Mayans (2001:11) ⁶⁶, director del Observatorio para la Cibersociedad y uno de los principales impulsores de la investigación y difusión del análisis crítico de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación en nuestro país, << *estas elaboraciones comerciales, dirigidas a un consumo lúdico, de entretenimiento, comportan, a su vez, mucho más que el mero componente de juego. De ellos se derivan intensos grados de interacción ser humano/máquina, en los que todo el entorno (o, al menos, la mayor parte de él) se vuelve sensible y alterable a la acción del personaje. Personaje que es, de hecho, una auténtica transustanciación de la identidad y capacidades del jugador. Por sencilla que sea la elaboración estética de estos productos, el individuo transporta su corporeidad, que es reencarnada en una determinada forma gráfica, digital, que toma una determinada apariencia visual por aglomeración (puntillista) de píxeles de colores diversos. La agencia del individuo se traslada, a través del interface correspondiente (ratón, teclado, joystick, etc.) y éste recibe las respuestas en forma de imagen y sonidos digitales vía monitor y altavoces. La interacción es espontánea y, dependiendo de la habilidad de los programadores, altamente adictiva. El individuo*

⁶⁵ En un estudio publicado por el Instituto de la Juventud (INJUVE) en el 2002 se apuntaba que el 58'8% de los adolescentes entre 14 y 18 años son jugadores de videojuegos. De este porcentaje, un 42'2% juegan con una frecuencia mínima de 3 días a la semana, o incluso con una frecuencia diaria, y uno de cada cuatro adolescentes afirma emplear en esa actividad más de dos horas diarias en días laborables.

Más datos recogidos en este estudio pueden consultarse en: RODRÍGUEZ, Elena (Coord.) (2002): *Jóvenes y videojuegos: significación y conflictos*. INJUVE y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD). Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.

⁶⁶ MAYANS i PLANELLS, Joan (2001): “Usar / Consumir el Ciberespacio. Entre lo panóptico y lo laberíntico”. Fuente original: *Revista RAE – Revista de Antropología Experimental*. Disponible en: [<http://www.jaen.es/huesped/rae>], 1. Disponible también en el ARCHIVO del Observatorio para la Cibersociedad: [<http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=22>]. Con acceso en diciembre de 2004.

experimenta la sensación de estar, realmente, viviendo y actuando en el espacio generado infográficamente. Los objetos virtuales son alterados por las acciones del jugador/personaje, de manera que su acción es visible, casi tangible, evidente >>.

Cuando este proceso se desarrolla en entornos que habilitan a múltiples usuarios, a menudo a través de Internet, esta sensación de interacción real se multiplica de manera radical. Lo que se encuentra un jugador de Torreoscura⁶⁷ –un juego de rol *on line* que admite múltiples jugadores- en el camino ya no son enemigos u objetos infográficos, de inteligencia más o menos rígida y sin más trasfondo que una serie de disposiciones en *software*. Tras cada personaje que el jugador se encuentra a lo largo de la geografía del juego (mazmorras, campo abierto, pasillos, etc.) el sujeto es interpelado a mantener una interacción, manteniendo la interpretación requerida por las normas que reglamentan el juego. En esas interacciones el sujeto debe hacer frente a las acciones y disposiciones de otro jugador que encarna al personaje (y aquí ya es oportuno hablar de *cyborg*) y que lo convoca en el mismo espacio virtual, disponiendo de parecidas armas virtuales e inteligencias insondables. << *En el fondo –sigue diciéndonos Mayans (2001:12)- es éste un espacio totalmente dependiente de su dimensión social. Porque son los otros seres sociales (aún incluso aunque sean éstos personajes generados por software) los que hacen del espacio algo experimentable, dando como resultado que la aventura consiste en realidad, más que en la consecución lineal de unos objetivos dados (sea rescatar una princesa, bombardear un Bagdad virtual o acabar con los malos de turno) en la cognición y dominación (un proceso de mastering) de un espacio social >>. La experiencia socio-espacial y la inmersión es ésta resulta, así, completa.*

La imagen social del videojuego y el ordenador se vuelve mucho más compleja, evocando tanto el aislamiento físico como la interacción intensa con otras personas. Y es así como un nuevo mito posmoderno, el *cyborg*, define la fusión entre el ser humano y la máquina (Turkle, 1995).

⁶⁷ Disponible en Internet en: [www.torreoscura.com]. Acceso en septiembre de 2004.

En los relatos y películas de ciencia-ficción, el *cyborg* suele representarse como un endoesqueleto electrónico, formado por cables y *chips*, recubierto de carne humana. Tal es el modelo ofrecido en películas tan populares como *Alien* (Ridley Scott, 1979), *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982), *Terminador* (James Cameron, 1984) y *Robocop* (Paul Verhoeven, 1987). Pero más allá de la transgresión biológica, la metáfora *cyborg* nos sirve para representar esta nueva realidad virtual ante la expansión de nuevas posibilidades de identificación, comunicación y relaciones cotidianas ⁶⁸. En este sentido, Tirado y Gálvez (2002) ⁶⁹, ofrecen un punto interesante cuando definen la idea del *cyborg*, acercándola al individuo internauta en relación a la “hibridación entre humano y tecnología”.

Más allá de la metáfora que define el *cyborg*, que no se refiere a otra cosa que a la interrelación que existe entre la herramienta que se utiliza, en este caso, un ordenador conectado a la red mediante un cable telefónico y la persona que se sienta sobre él, todo un universo (el ciberespacio) se abre ante el usuario (Diago, 2003) ⁷⁰.

Si dejamos de lado, por un momento, los escenarios lúdico-comerciales generados en los videojuegos (de mayor uso por parte de los jóvenes de género masculino), encontramos fácilmente algunos modelos paradigmáticos de interacción social que tienen por *lugar* el ciberespacio (Augé, 1989) ⁷¹. Esto

⁶⁸ La película ***The Matrix*** también ha supuesto una fuente de reflexión e inspiración durante los últimos años, especialmente para aquellos trabajos que abordaban y abordan las diversas problemáticas sociales y culturales que se derivan de la acelerada interacción que entre máquinas y seres humanos se ha producido en el último decenio, con la aparición y popularización de Internet y otros medios de comunicación y creación de formato digital.

WACHOWSKY, Andy y Larry (Hnos.): *The Matrix (Trilogy) – Matrix*, (1999); *Matrix Reloaded*, (2003); *Matrix Revolutions*, (2003). EE.UU / Australia.

⁶⁹ TIRADO, Francisco Javier y GÁLVEZ, Anna (2002): “Comunitats virtuals, ciborgs i xarxes sociotècniques: noves formes per a la interacció social” en *Revista Digital d’Humanitats*. Disponible en: [<http://www.uoc.edu/humfil/articulos/cat/tiradogalvez0302/tiradogalvez0302.htm>]. Con acceso en enero de 2005.

⁷⁰ DIAGO, Marta (2003): “Creación, espacio y transgresión en Internet” en *Comunicaciones-Grupo 4, Cibercultura, Gestión y Políticas Culturales del 1er. Congreso On LINE del Observatorio para la Cibersociedad*. Disponible en Internet en: [<http://cibersociedad.rediris.es/congreso>]. Con acceso en diciembre de 2004.

⁷¹ AUGÉ, Marc (1989): *Los no-lugares*. Edita Gedisa. Barcelona.

nos parece sumamente interesante a la hora de analizar y describir cómo las nuevas generaciones han incorporado estos espacios para desarrollar los procesos de enculturación desde los que se construyen sus identidades y sus emociones. Y es que Internet se ha constituido en un ámbito alternativo de encuentro que se suma a aquellos en los cuales los jóvenes construyen habitualmente su universo relacional (Mora, 2003) ⁷².

A este nuevo tipo de sociabilidad virtual lo encontramos en los *fóruns* o *newsgroups*, en los *chats* de IRC (*Internet Relay Chat*) o salas de conversación, en el *messenger* y el correo electrónico, en los juegos de rol tipo *MUD* (*Multi-user Dimension*), en los videojuegos *on line*, etc. Todos estos servicios ofrecen, en definitiva, un espacio virtual donde los actores se encuentran e interactúan creando una comunidad virtual. Una aproximación etnográfica a las comunidades virtuales nos obliga a contemplar, por lo tanto, dos vertientes: las relaciones sociales que se establecen entre los grupos en interacción y el espacio donde se producen.

Este fenómeno, sin embargo, es más complejo de lo que a simple vista nos puede resultar. En la experiencia de construir relaciones en la Red parecen mediar dos aspectos. Tal y como lo plantea Mora (2003), por una parte nos encontramos con la valoración de este tipo de relaciones como vínculos de carácter ficticio; y por otra, el desarrollo de lazos emocionales en condiciones de relativo anonimato y virtualidad. Estos aspectos, que de ninguna manera son contradictorios, participan en la configuración de un eje emergente de vivencia emocional que la autora denomina *interfase ficción / realidad*.

La valoración a la que se refiere Mora (2003), no obstante, hace parte de un discurso que diferencia los encuentros generados en la Red de las relaciones construidas fuera de este entorno. La interacción mediada por ordenador se opone a menudo a la interacción cara a cara, valorando

⁷² MORA CASTAÑEDA, Belvy (2003): "Rituales de simulación y sociabilidad virtual. Una aproximación a los procesos de construcción de emociones en la Red" en *Revista TEXTOS de la Cibersociedad*, 2. *Temática variada*. Disponible en Internet en: [<http://www.cibersociedad.net>]. Con acceso en enero de 2005.

negativamente la mediación tecnológica, es decir, en lugar de considerarla un elemento básico en la construcción de la sociabilidad virtual, se considera un impedimento para una interacción natural y no manipulada o no mediada.

Es un lugar común decir que la naturaleza de las relaciones y vínculos de la comunicación mediada por ordenador son más efímeras, menos estables y con vínculos sociales y sentimientos menos fuertes y sinceros. Como dicen Vayreda, Núñez y Miralles (2001) ⁷³, estas afirmaciones tienen una visión idealizada de los que ocurre en la vida real.

Tampoco se trata de idealizar las relaciones en la Red, como lo hace H. Rheingold (1996:32) ⁷⁴ en su definición, ya clásica, de comunidad virtual: *<<conjuntos sociales que surgen de la Red cuando una cantidad suficiente de gente lleva a cabo discusiones públicas durante un tiempo definido, con suficientes sentimientos humanos para formar redes de relaciones personales en el espacio cibernético >>*.

Las emociones y la identidad que se configuran en el espacio virtual, sin embargo, no pueden explicarse desde esta exclusiva dicotomía. Es verdad que las condiciones propias del ciberespacio posibilitan el anonimato y un tipo de relaciones más inestables y efímeras, pero no son tan diferentes a las que emergen del mundo material. Y cabría apuntar, siguiendo a Mayans (2000) ⁷⁵, que las relaciones sociales en Internet no son exactamente anónimas, sino más bien ficciones o construcciones a partir de la experiencia personal, una forma de describirse de nuevo.

⁷³ VAYREDA, A.; NÚÑEZ, F.; MIRALLES, L. (2001): "E-cmmunitas". Documento en línea disponible en Internet en: [http://www.uoc.es/web/cat/articles/vayreda/ecomunitas_cat.html]. Con acceso en enero de 2005.

⁷⁴ RHEINGOLD, Howard (1996): *La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*. Edita Gedisa. Barcelona.

⁷⁵ MAYANS, Joan (2000): "Anonimato: el tesoro del internauta", en *Iworld*, 31-(octubre, 2000), pp. 55-59. Disponible en Internet en: [<http://cibersociedad.rediris.es/mayans/tesoro.htm>]. Con acceso en enero de 2005.

En estas condiciones, el carácter de ficción de las interacciones es reformulado en términos que responden a las condiciones propias de la Red (anonimato, fragmentación, “descorporeización”, etc.), las cuales posibilitan juegos de lenguaje en los que se tramitan identidades y emociones que constituyen todo un universo relacional (Gergen, 1996) ⁷⁶. En estos juegos de lenguaje la simulación, tal y como lo sugiere M. Dery (1998), adquiere un carácter ritual que confiere a las ficciones construidas en la Red el valor simbólico necesario para la configuración de ese universo relacional.

Pensemos, por ejemplo, en uno de los modelos más populares de comunicación simultánea en el ciberespacio en tiempo real. Nos referimos al *Internet Relay Chat (IRC)*, donde la antropología social ya nos ha ofrecido serias aproximaciones analíticas a las nuevas formas de comunicación surgidas en los *chat-rooms* (Mayans, 2002) ⁷⁷.

El chat se define como un espacio virtual donde confluyen individuos que se conectan a Internet con el fin de conversar (Roco, 2003) ⁷⁸. El funcionamiento es el siguiente. En primer lugar, el usuario debe decidir un pseudónimo (*nick o nickname*) que utilizará para identificarse y ser reconocido por el resto de personas. El *nickname* puede ser cambiado en cualquier momento durante la interacción, fenómeno que sólo perciben los que comparten sala con él/ella. Aunque el usuario se ampara en su anonimato y hace fluir su identidad a través del *nickname* sin ningún tipo de atadura, lo más común es que los usuarios mantengan un solo *nick* o incluso se vuelvan considerablemente posesivos con él, tal y como también ocurre con otras aplicaciones ciberespaciales de interacción social. A partir del momento que se suministra el *nickname*, se escoge uno de los cientos (¿miles?) de servidores

⁷⁶ GERGEN, K. (1996): *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Edita Paidós. Barcelona.

⁷⁷ MAYANS i PLANELLS, Joan (2002): *Género Chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Edit. Gedisa. Barcelona.

⁷⁸ ROCO, Gladys (2003): “Relaciones interpersonales en los chats de Internet” en *Comunicaciones – Grupos 7+17 (Corporalidad, Virtualidad, Hibridación y Simulacro – Internet y Vida Cotidiana)*. 1er. Congreso ON LINE del Observatorio para la Cibersociedad. Disponible en Internet en: [<http://cibersociedad.rediris.es/congreso>]. Con acceso en enero de 2005.

dónde se encuentra la comunidad IRC con la que se quiere entrar en contacto. Dentro de cada uno de estos servidores se encuentran una infinidad de salas o canales de conversación. El usuario puede decidir entre entrar en uno de los ya existentes y charlar con los allí reunidos o crear uno nuevo (una sala, un espacio, un mundo, a un *double-click* de distancia). Finalmente, un tercer nivel de interacción permite establecer conversaciones privadas entre dos usuarios, en los que ningún otro puede entrar. Todos estos niveles pueden mantenerse simultáneamente, de manera que un usuario puede estar participando de una conversación en un canal masificado, en otra más, dentro de un canal que él mismo ha creado y al que ha invitado a un número reducido de usuarios y, finalmente, estar discutiendo o flirteando con algún otro usuario en privado. Este último aspecto es considerablemente frecuente en el ámbito del IRC, y el que más interés despierta entre las chicas y los chicos adolescentes.

Tal y como apunta Mayans (2001), este sistema de comunicación conlleva una serie de colorarios sociales que merecen la atención de las ciencias sociales. Cuestiones como el anonimato, los rituales de simulación, la tendencia a la desinhibición, lo fluctuante de las identidades construidas, la abundancia del travestismo electrónico, el comportamiento lúdico-comunicativo que lo envuelve, la escasez de control y de normativización del entorno, y lo efímero o duradero de las relaciones con eventuales desconocidos son algunos de los aspectos que más se subrayan.

A nosotros nos parece oportuno señalarlos en tanto que estos aspectos condicionan el desarrollo de los procesos de enculturación de los jóvenes que interactúan a través de Internet. De una forma u otra, cumplen un importante papel en el atractivo que encuentran en este tipo de sociabilidad. Así lo hemos podido comprobar en nuestro trabajo de campo por diferentes canales de conversación en la Red. Como muestra, hemos escogido una de las conversaciones mantenidas con un usuario en el Canal // Barcelona de IRC – Hispano y que sirvió para reflexionar sobre el fenómeno. El texto que transcribimos se guardó literalmente respetando la estructura lingüística, el idioma, la sintaxis de las frases y la ortografía utilizada durante el tiempo de la conversación. En este caso le pedimos a una compañera no iniciada que

tratara de averiguar en su primer chat los motivos por los que el usuario con el que conectó lo frecuenta ⁷⁹.

[17:55] <Atzar> hola
 [17:55] <Alter_26> hola q tal?
 [17:55] <Atzar> aburrida
 [17:55] <Atzar> y perezosa
 [17:56] <Alter_26> jeejejejeje
 [17:56] <Alter_26> quina edat tens?
 [17:56] <Atzar> 26
 [17:56] <Alter_26> i d'on ets?
 [17:56] <Atzar> de tarragona
 [17:57] <Alter_26> per cert com et dius?
 [17:58] <Atzar> ana
 [17:58] <Atzar> i tu
 [17:58] <Alter_26> Joan, encantat ana
 [17:58] <Atzar> vius a Barcelona
 [17:59] <Alter_26> nop a girona
 [17:59] <Alter_26> encara q vaig molt sovint a BCN per feina
 [17:59] <Alter_26> per cert a q et dediques?
 [18:01] > al camp social, això del xatejar no sem dona gaire bé,pq no ho faig gai...
 [18:01] <Alter_26> ets nou vinguda?
 [18:01] <Atzar> volia provar-ho, tu ets asiduo?
 [18:01] <Alter_26> normalment no tinc temps, però la grip m'ha fet q m'hi enganxes des d fa un parell de dies
 [18:01] <Atzar> no però no m'ha atret mai gaire aixó
 [18:02] <Atzar> qet recuperis
 [18:03] <Atzar> estic fent una investigació sobre el xat, a tu timporta si et faig algunes preguntes?
 [18:03] <Alter_26> gracies
 [18:03] <Alter_26> endavant
 [18:04] <Atzar> que es el que més tagrada de xatejaar
 [18:05] <Alter_26> pots passar una estona entretinguda i parles amb altra gent, descobreixes gent molt rara, però tb gent molt interessant
 [18:05] <Atzar> a que consideres una persona interessant?
 [18:06] <Alter_26> tothom té quelcom interessant, encara q hi ha gent q costa més de descobrir-ho q d'altres
 [18:07] <Atzar> i com ho fas? et porta molt temps ? a mi em costaria notar quan algu és més honest...
 [18:08] <Atzar> suposo que es qüestió de temps i anar buscant no?
 [18:08] <Alter_26> m'ho prenc com una novel·la cadascú, reinventa la seva vida (d'aki el meu nick Alter, d'alter ego) dius coses q potser habitualment no diries.
 [18:08] <Alter_26> entenc q és un joc
 [18:08] <Alter_26> un passatemp
 [18:09] <Alter_26> en q consisteix amb parlar amb gent, millor q la play station, sempre s'apren quelcom sobre comportament humà
 [18:09] <Atzar> així aprofites per ser allò que no ets o que tagradaria ser. o fins i tot barrejar?
 [18:10] <Alter_26> no exactament, aprofito per dir allò q habitualment et calles. Bé a ser com l'alcohol (comparació poc afortunada, ho sé)
 [18:10] <Alter_26> a mi em serveix de teràpia, parlo sense embuts dels q penso i sento
 [18:11] <Alter_26> a la cara tots som més prudents
 [18:11] <Atzar> sembla atractiu, et deixes anar i no pots trobar-te mai

⁷⁹ Diario de campo. Chats de Internet. Conversación mantenida el 14 de enero de 2005.

algu que et conegui?

[18:11] <Atzar> hi ha alguna cosa que et faci por?

[18:12] <Alter_26> conec amics q s'hi connecten, però habitualment amb els amics parles pel msn, estadísticament és possible trobar-te algú q coneixes però la probabilitat és mínima

[18:12] <Atzar> potser és perquè jo no hi entenc gaire que et faig aquestes preguntes... suposo que ningú et pot conèixer i ni tan sols es una por amb massa sentit

[18:12] <Alter_26> no, és simplement conversa, q pot passar? q algú s'enfadi amb tu?

[18:13] <Alter_26> doncs li tanques la finestra

[18:13] <Alter_26> l'aventatge és q estas en l'anonimat, i mantenir-lo depèn de les dades personals q tu donis

[18:13] <Alter_26> tu decideixes

[18:13] <Atzar> acostumes a donar dades personals

[18:14] <Atzar> es pot mantenir l'equilibri o el sentit entre el que dic que soc i el que soc

[18:14] <Alter_26> algunes vegades doncs el correu electrònic del msn, però tinc una segona direcció i doncs akesta

[18:15] <Alter_26> és inevitable acabar sent tu mateix, sinó seria esgotador , potser al principi ets més reaci, però si portes estona o dies parlant amb una persona acabes sent tu mateix

[18:15] <Atzar> al msn i deus tenir les persones amb qui has establert més comunicació oi? tampoc ser molt bé ocm va... que pardilla no ...ja ho sé

[18:16] <Alter_26> sip, al msn hi tinc a la gent del xat q més hi parlo

[18:16] <Atzar> és a dir que sorgeix un vincle de confiança real

[18:16] <Alter_26> si, fins hi tot he kedat en persona amb gent

[18:16] <Atzar> això pot passar

[18:17] <Atzar> i que tal l'experiència

[18:17] <Alter_26> doncs molt bé, al principi una mica de por, però un cop trenques el gel i veus q la persona és tal com hi has parlat molt bé

[18:18] <Alter_26> per sort he trobat bona gent

[18:18] <Atzar> mimagino que si despre's de parlarhi tan, pero quin es el motiu que et porta finalment a trobar-thi?

[18:18] <Alter_26> tu q prefereixes una pantalla o una cara?

[18:18] <Atzar> amb cada persona deu ser diferent

[18:19] <Atzar> jo una cara,

[18:19] <Alter_26> al principi busques l'anonimat, però si agafes confiança és lògic q busquis la persona real

[18:20] <Atzar> reconec que avui en dia quedar amb els amics és difícil perque sempre vas corrent i mai tens temps

[18:20] <Alter_26> la paradoxa és q amb els amics hi acabes tb parlant pel msn

[18:20] <Atzar> potser també te a veure amb tot això la soledat? m'equivoco, o no, cadascú sap

[18:21] <Alter_26> evidentment

[18:21] <Atzar> i això? pero tu que prefereixes

[18:21] <Atzar> lo ideal per tu que seria respecte la comunicació

[18:22] <Alter_26> és simplement una nova via de comunicació, ni millor ni pitjor q les tradicionals, simplement un ventall més ample

[18:22] <Atzar> quina satisfacció et dona?

[18:22] <Alter_26> conèixer gent nova

[18:23] <Alter_26> crec q és un bon mitjà

[18:23] <Atzar> suposo que deu ser divertit i interessant, a mes amb les programacions televisives...

[18:23] <Alter_26> fins i tot he acabat amb quelcom més q amistat amb gent q he conegut al xat

[18:24] > a que et refereixes? ja mho imagino pero millor si tu dius alguna cosa més

[18:24] <Alter_26> doncs q quelcom q va començar amb una conversa la xat, llavors es va transformar en un cafè, un sopar, i la relació es va fer més profunda

[18:25] <Atzar> i ha durat temps?

[18:25] <Alter_26> no és quelcom més diferent q conèixer algu en una disco

[18:25] <Atzar> tens rao

[18:25] <Alter_26> no massa la veritat, però això sempre n'he tingut tendència, sigui com sigui q hagi conegut la persona

[18:25] <Atzar> és diferent, almenys aquí estas més conscient

[18:26] <Alter_26> jejejejeje

[18:26] <Alter_26> si

[18:26] <Atzar> del que fas i dius i del que vols, tu pots pensar millor...

[18:26] <Atzar> intercanvieu alguna foto?

[18:26] <Alter_26> a més aquí normalment converses durant dies, i per tant és més fàcil conèixer el caràcter, et pots endur sorpreses evidentment, però també a la vida real

[18:27] <Alter_26> en el msn, normalment la gent hi té la foto i quan t'hi connectes la veus

[18:27] <Alter_26> per molt virtual que sigui, el físic continua essent important

[18:27] <Atzar> la vida real... i això que no ho és?...

[18:28] <Alter_26> em refereixo a les trobades de carn i ossos

[18:28] <Alter_26> o en un disco, la gent no fa veure q és algú altra?

[18:29] <Alter_26> jo fa temps q he perdut el prejudicis al xat, hi ha bona i mala gent com a tot arreu.

[18:29] <Atzar> així doncs com ho definiries, per tu el xat es...

[18:29] <Alter_26> una via de comunicació

[18:30] <Atzar> i amb les persones que he conegut he pogut.....

[18:31] <Alter_26> la pregunta ja té resposta per si sola, "he conegut gent nova"

[18:31] <Atzar> Més o menys, quan temps fa que thi conectes, és una altra de les preguntes que haig de fer-te, (espero no ser pesada..)

[18:32] <Atzar> i a la setmana?

[18:33] <Alter_26> al msn als vespres, el xat va a èpoques, puc estar-hi mesos sense entrar-hi i llavors entrar-hi asiduament durant mesos

[18:33] <Alter_26> tampoc tinc massa temps entre setmana, i els findes quan no surto

[18:33] <Atzar> i que fa que de cop tornis a connectarti asiduament?

[18:33] <Alter_26> mira ara la grip, alguns cops la soletat, d'altres no ho saps

[18:34] <Atzar> i la gent que hi trobes t'enganxen? potser les seves històries?

[18:35] <Alter_26> depèn, ja t'he comentat q a vegades trobes gent q hi connectes desseguida i passes hores parlant i d'altres no hi trobes ningú q sigui interessant per tu

[18:36] <Alter_26> normalment la gent q entra està predisposada a parlar, per tant és fàcil tenir converses

[18:37] <Atzar> i fora del xat, les converses que tens, et costen o no

[18:37] <Atzar> ja se que una cosa no te pq anar amb l'altra, pot sonar a tòpic, però be...

[18:38] <Alter_26> òbviament és més fàcil parlar encovert de l'anonimat del xat, però estic content dels meus amics de sempre hi puc parlar de tot, no tinc problemes per compartir penes i alegries, això com ja he dit és un altre mitjà

[18:38] <Atzar> jo tinc la sensació que no sabia de que parlar, més aviat m'enganxaria als temes que ja estiguessin engegats, o segons la necessitat que tingúes aquell dia de expressar el que sento

[18:39] <Alter_26> ningú et demana q expliquis la teva vida, només parla del q vulguis: cinema, llibres, viatges...

[18:39] <Atzar> magrada pq tens les coses molt clares
 [18:39] <Alter_26> a mi m'encanta el cinema i els llibres, i he passat moltes hores parlant-ne recomenat, q mepn recomenessin
 [18:40] <Atzar> i que tal?
 [18:40] <Alter_26> el què?
 [18:41] <Atzar> si tan recomenat, o si has trobat algu altre que hi entengues amb el cine o literatura
 [18:41] <Atzar> has tingut alguna decepció amb el xat?
 [18:41] <Alter_26> si, en general la gent li agrada el cinema i els llibres i per sort tenen criteris diferents i pots contraposar-los
 [18:42] <Alter_26> bé, jo tinc una filosofia personal que diu, mai hi ha decepcions sinó coses noves q aprens
 [18:42] <Alter_26> però entenc el vols dir, tot depèn de les expectatives q et facis
 [18:43] <Atzar> ets molt positiu, Per altra banda faries alguna crítica sobre els xats?
 [18:45] <Alter_26> més q crítica seria una reflexió, hi ha molta gent q entent el xat com a eina pels desitjos sòrdids. Però en fi, mentre siguin prou grandets i sàpiguen els q es fan...
 [18:45] <Alter_26> no en canals generalistes com akests, però si en canals de temàtica més explícita, però en fi, això tb és la grandesa del xat
 [18:45] <Atzar> això amaga perills... relativament oi?
 [18:46] <Alter_26> si, si el qui entra és algú "inocent" o q es pensa q el món és de color de rosa
 [18:46] <Atzar> bé noi, està clar que hi entens mes que no pas jo
 [18:46] <Alter_26> molta pràctica...
 [18:46] <Alter_26> ;-P
 [18:47] <Alter_26> i en fi senyoreta ja he acabat el test?
 [18:47] <Atzar> testic molt agraida!
 [18:48] <Alter_26> de res dona, ha sigut divertit fer una mica d'introspeccio
 [18:51] <Atzar> bé noi!moltes gracies i cuidat i potser fins una altra
 [18:51] <Alter_26> igualment
 [18:53] <Alter_26> i a quina conclusio arribes del món del xat?
 [18:53] <Alter_26> estem tots de manicomi?

El sentido de las relaciones sociales que se mantienen en el ciberespacio no difiere de las que puedan darse en cualquier entorno urbano. Así lo entiende Manuel Delgado (1999:12)⁸⁰ en *El animal público* cuando describe *lo urbano* como el espacio público que se constituye en un <<escenario de un tipo insólito de estructuración social, organizada en torno al anonimato y la desatención mutua o bien a partir de relaciones efímeras basadas en la apariencia, la percepción inmediata y relaciones altamente codificadas y en gran medida fundadas en el simulacro y el disimulo >>.

⁸⁰ DELGADO, Manuel (1999): *El animal público*. Edita Anagrama. Barcelona.

Como todo ritual, el de la simulación cumple un importante papel en la sociabilidad virtual. Un ritual que se construye mediante el acuerdo implícito de sus participantes en condiciones de anonimato y descorporeización, sin que esto obstruya el camino de un encuentro material. En otras palabras, y siguiendo a Mora (2003:2), *<< el ritual de simulación se erige como un enclave intersubjetivo en el cual la exploración de uno(a) de los(as) participantes/actores (actrices) no es posible sin la actuación cooperativa del(a) otro(a) para la construcción y reconstrucción de identidades diferentes, cercanas o distantes, de aquellas que se ponen en juego en las interacciones del mundo material >>*. Con estas pautas de relación, lo que se intenta construir es un escenario que permita experimentar diversos encuentros sin el compromiso o las consecuencias que, en otro tipo de circunstancias, tales encuentros podrían acarrear. Pero ese juego recíproco de identidades no impide la construcción de vínculos emocionales verdaderos. Los participantes de un *chat*, mediante el ritual de simulación y el establecimiento de una relación aparentemente ficticia, posibilitan la vivencia de emociones reales, permitiendo la emergencia de verdaderos universos emocionales en la Red.

En la construcción de esos mundos emocionales y de sociabilidad, la condición femenina desarrolla un papel fundamental. La presencia en la Red de usuarias ficticias o reales anima el juego comunicativo y la búsqueda de las relaciones por Internet. La simple entrada en un canal de conversación así lo demuestra. Muchas veces la conversación en el canal general no representa más que una forma de rápida presentación con la que solicitar privados a las chicas con las que poder flirtear. Sirva de ejemplo los dos casos que presentamos de los que ofrecemos, tan sólo, el inicio de sendas conversaciones. En ambas nos hicimos pasar por chicas mediante un pseudónimo suficientemente confuso.

Ejemplo 1. Inicio de conversación habiendo solicitado privado el usuario bajo el pseudónimo de Brat⁸¹.

[20:45] <Brat> de donde eres Atzavara
 [20:46] <Atzavara> de cantabria
 Q@tu??
 [20:47] <Brat> uff
 [20:47] <Brat> nos separa un abismo
 [20:47] <Atzavara> tu??
 [20:48] <Brat> Barcelona
 [20:48] <Brat> pero tengo coche
 [20:48] <Brat> así que quien sabe
 [20:49] <Brat> jeje
 [20:50] <Brat> es broma
 [20:50] <Atzavara> tienes sms??
 [20:51] <Brat> me temo que no
 [20:51] <Brat> no, no tengo sms
 [20:52] <Brat> me mandarías foto?
 [20:53] <Brat> si es así me lo instalo ahora mismo
 [20:54] <Atzavara> sq no tengo
 [20:54] <Atzavara> un gracioso familiar me las a borrado
 [20:56] <Brat> y toda España nos quedaremos sin poder verte?
 [20:56] <Brat> jeje
 [20:57] <Atzavara> ese <censored> es mi hermano
 [20:58] <Atzavara> tranki, ya me hare
 [20:59] <Brat> q sea pronto
 [21:00] <Brat> q edad tienes?
 [21:00] <Atzavara> 16
 [21:00] <Atzavara> tu??
 [21:01] <Brat> uff
 [21:01] <Brat> nos llevamos diez años
 [21:02] <Brat> ya no quedarás seguir hablando conmigo
 [21:03] <Atzavara> xq nop
 [21:03] <Brat> me encontrarás mayor
 [21:04] <Atzavara> supongo
 [21:05] <Brat> aunque nos salva el saber que somos de mmmuuuuyyy
 lejos
 [21:06] <Atzavara> y q
 [21:07] <Brat> bueno, q jamas nos veremoslas caras
 [21:07] <Brat> me temo
 [21:08] <Atzavara> kien sabe
 [21:08] <Brat> como llegaríamos a saberlo
 [21:09] <Brat> no te dirian nada tus padres
 [21:09] <Brat> o tu hermano que parece que te controla?
 [21:10] <Atzavara> me daría igual
 (...)

⁸¹ Cuaderno de estudio de campo. Chats de Internet. Conversación mantenida el 22 de enero de 2005. Canal //Barcelona del servidor de Terra.

Ejemplo 2. Inicio de conversación habiendo solicitado privado el usuario bajo el pseudónimo de Josu ⁸² .

```
[12:09] <Josu> Hola atzavara, ocupada?
[12:10] <Atzavara> no, para nada
[12:11] <Josu> hay tanta gente
[12:13] <Atzavara>dime
[12:15] <Josu> en el general no hay tema
[12:16] <Josu> bien, supongo q para empezar
[12:16] <Josu> preguntarte de donde eres
[12:17] <Josu> se q no es una entrada brillante
[12:20] <Atzavara>desde luego que no, jajaja
[12:22] <Josu> es como el estudias o trabajas
[12:24] <Atzavara> lo q cuesta es romper el hielo
[12:26] <Atzavara> soy de ciuda ral, y tu?
[12:27] <Josu> barcelona
[12:28] <Josu> estamos relativamente cerca
[12:30] <Josu> supongo q no se puede hacer otra cosa un domingo
[12:30] <Josu> por la tarde en ciudad real
[12:30] <Josu> q chatear
[12:32] <Atzavara> poco mas, es cierto..
[12:33] <Josu> sabes q no he estado nunca aki?
[12:33] <Josu> q podrias decirme de ciudad real?
(...)
```

En las entrevistas mantenidas con grupos de jóvenes que en el territorio en el que trabajo utilizan los ordenadores de los *Punts d'Informació Juvenil (PIJ)* para “chatear”, hemos podido comprobar hasta qué punto el encuentro en la Red con el otro de género opuesto constituye la principal motivación de la “conexión”: << “-¡ A ver si hoy ligamos!”, “ - Seguro que encontramos a las de Zaragoza”, “- Estuvimos hablando con un chico de 22 años que tiene coche y vendrá a vernos desde Barcelona”, son algunas de las respuestas más escuchadas. No cabe duda que representan una auténtica declaración de intenciones. A todos les mueve la misma ilusión, la esperanza de “encontrar” a alguien a quienes despertarán su interés. Su búsqueda es narcisista, porque antes de poder conocer a alguien les mueve el impulso que ese alguien quiera conocerlos/as a ellos/as también >> ⁸³ .

⁸² Cuaderno de estudio de campo. Chats de Internet. Conversación mantenida el 19 de enero de 2005. Canal //Barcelona del servidor de Terra.

⁸³ Diario de campo. Conversación con jóvenes de Banyeres del Penedès, 14 de junio de 2004.

Si buscáramos antecedentes históricos no nos costaría encontrar cierto espíritu romántico tras esa ilusión que empuja las relaciones sociales en Internet. La capacidad para imaginarse, identificarse y recrearse, para estimularse a partir de emociones proveídas por la intercomunicación en la Red impulsa esa especie de bovarismo contemporáneo que encuentra en esa ilusión su auténtico placer.

El placer que proporcionan las conversaciones de los *chats* contienen un elemento de posibilidad, de factibilidad en la huída tal y como Madame Bovary encontraba en sus breves intercambios con cualquier paseante de notario si con ellos podía escapar en sueños que más tarde se desvanecían... Sin embargo, la ilusión de los *chat-rooms* nos retrotrae a los divertimentos de la vida de salón del Antiguo Régimen. Y es que en los nuevos territorios de sociabilidad del ciberespacio se mantienen rasgos esenciales de la cultura de la conversación y el poder de la condición femenina.

Somos conscientes que entre un canal de conversación de cualquier servidor IRC y la Estancia Azul de Madame de Ramboulliet conviene hacer paralelismos prudentemente equidistantes, sobre todo si en la inmersión antropológica en los *chat-rooms* esperamos encontrar las charlas agudas y brillantes de la sociabilidad aristocrática. Sin embargo, ambos territorios escenifican una misma utopía. Tanto los salones de las *madammuaselles* como los *chat-rooms* del ciberespacio albergan la ilusión de erigir un “lugar feliz”, un refugio perdido en un universo inocente donde es posible olvidar los dramas de la existencia.

El ritual de la conversación tal y como hemos descrito en un capítulo anterior al referirnos a la nobleza francesa del Antiguo Régimen encontraría en los salones y recintos privados de esas mujeres sensacionales y únicas el espacio donde hacer cumplir una aspiración más profunda: la de crear una condición de armonía y de bienestar capaz de trascender el peso de la realidad.

Como por arte de magia, el arte de la palabra conseguiría derramar en la clase nobiliaria el bálsamo del olvido, creando una atmósfera de conformidad y armonía, entreteniéndolo, divirtiéndolo, instruyéndolo o conjurando, aunque sólo fuese durante unas horas. Similar poder sugestivo proporcionan los *chat-rooms* del ciberespacio, cuya principal fuente de gozo se encuentra en la posibilidad de escapar de las sin razones de la existencia cotidiana.

Los estudios realizados en el marco de la ciberantropología nos advierten de la extremada relevancia que estos nuevos medios de comunicación están adquiriendo desde el punto de vista de la juventud (Fainholc, 2003)⁸⁴. Su accesibilidad es masiva y no cabe duda hasta qué punto el fenómeno de los *chats* se convierte en un instrumento idóneo e importantísimo en relación con el nacimiento y mantenimiento del grupo de iguales.

Haciendo paralelismos con el uso que los jóvenes realizan del teléfono móvil, Fortunati y Manganeli (2002)⁸⁵ apuntan que la explicación carecería de sentido sin aludir a la acuciante necesidad de los jóvenes de pertenencia al grupo, a su mundo cultural de valores, creencias, normas, comportamientos, sentimientos, etc. Y un modelo emergente en relación con los padres y los nuevos modelos de familia apuntaría que los hijos, y muy especialmente las hijas adolescentes, han descubierto en el *chat* una forma de independizarse de los controles paternos, buscando su libertad, y refugiándose en el grupo primario de iguales del *Messenger* o los *chat-rooms* más que en el grupo de iguales de la familia.

Este papel central que adopta el *chat* y la telefonía móvil en la emancipación de las jóvenes adolescentes influirá en el dominio que finalmente

⁸⁴ FAINHOLC, Beatriz, 2003, "Contribución de una Tecnología Educativa Crítica para la educación intercultural de la ciudadanía". Disponible en el ARCHIVO del Observatorio para la CiberSociedad en [<http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=157>]. Con acceso en enero de 2005.

⁸⁵ FORTUNATI, Leopoldina y MANGANELLI, Anna María (2002): "El teléfono móvil de los jóvenes" en *Revista de Estudios de Juventud*, nº 57. *Juventud y teléfonos móviles*. Instituto de la Juventud (INJUVE). Madrid, (pp. 59-78).

ejercen (Ling, 2002) ⁸⁶. Y tal y como sucedería en los salones de las mujeres nobles del Antiguo Régimen, serán ellas las verdaderas protagonistas del arbitraje de los intercambios que se suceden en estos nuevos espacios de socialización.

La entrada en un canal de conversación de ámbito general sin otro fin que el de “conocer” a otros usuarios y usuarias obliga a prestar atención a los deseos de las chicas porque es a ellas a quienes de verdad hay que gustar. Para ello, los usuarios dependen de su capacidad comunicativa como en los salones de las *madammasuelles* se dependía del arte de la palabra, esa galantería difusa y desprovista de objeto que se impone a fuerza de ingenio y alegría.

Como que la estructura y el ritmo conversacional en un canal abierto se muestra más errática, vaga y desprovista de dirección, se recurre a los privados donde las conversaciones tienden a desarrollarse, en una primera fase, describiendo aspectos biográficos de cada uno de los personajes. Establecido ese primer contacto es muy probable que ambos personajes acuerden seguir hablando a través del *Messenger* con el fin de evitar las interferencias del canal abierto. Es en este momento de intimidad donde los usuarios ponen a prueba su capacidad de seducción con el fin de alargar la conversación. Y es aquí donde los personajes con identidad femenina más condicionan el ritmo de la conversación.

El rol activo, el que se ofrece en primer término para conocer al personaje femenino acostumbra a ser desarrollado por el usuario masculino. Así lo hemos podido constatar cuando adoptábamos en nuestro trabajo de campo un *nick* que representaba un personaje femenino. La solicitud de privados por parte de personajes masculinos ofrecía un amplio abanico de protocolos de saludo y “entrada” que sólo una muestra inicial de los intereses

⁸⁶ LING, Richard (2002): “Chicas adolescentes y jóvenes adultos: dos subculturas del teléfono móvil” en *Revista de Estudios de Juventud*, nº 57. *Juventud y teléfonos móviles*. Instituto de la Juventud (INJUVE). Madrid, (pp. 33-46)

de conversación son determinantes para seguir con la interacción. A continuación mostramos un ejemplo ⁸⁷.

```
[14:03] <Adam> Hola, ocupada?
[14:03] <Dunia> Poco, no hay tema
[14:04] <Adam> Has dado con la persona indicada
[14:04] <Adam> De donde eres?
[14:05] <Dunia> De momento empiezas como todos
[14:06] <Adam> Tienes razón. Voy a cambiar de estrategia. Cuantos años tienes?
[14:07] <Dunia> Lo que digo, no hay tema
[14:08] <Adam> Esta bien. Te haces la dura. Me gusta tu nick
[14:08] <Adam> Tu eres poeta por lo menos
[14:09] <Adam> Yo también intento serlo, aki, en el chat.
[14:10] <Dunia> Y como lo haces
[14:10] <Adam> Cuelo poesía
[14:11] <Dunia> Cortas y pegas vaya
[14:12] <Adam> Ya sabes que la poesía no es de quien la escribe sino de quien la necesita
(...)
```

Tal y como demuestra Mayans (2002), en un *chat*, de modo más agudo incluso que en cualquier contexto social, la validez de un individuo como miembro necesita de su competencia comunicativa. Su intervención cumple el papel de la acción, aunque ésta sea efímera y pueda no llegar a influir en la estructura de la conversación que se esté desarrollando en el canal. En el mismo sentido, la voluntad de acción del usuario solicitando un privado puede no despertar el mismo interés en el miembro con el que se quiere interactuar.

La competencia comunicativa hay que vincularla también con el contenido de las conversaciones. Es difícil fijar una estructura mínima en un espacio de charla permanente, fluido y polifónico como el *chat* de Internet, así que hay que destacar la amplitud de horizontes. Las motivaciones que empujan a los usuarios son tan diversas que éstas se traducen automáticamente en la

⁸⁷ Cuaderno de estudio de campo. Chats de Internet. Conversación mantenida el 24 de enero de 2005. Canal //Tarragona del servidor de Terra.

acción del tecleo sin pretensiones que se alejen a la simple ociosidad y el entretenimiento. En nuestra incursión por el universo de los *chats* hemos podido constatar hasta qué punto este entretenimiento está mayoritariamente vinculado con el flirteo (Palazzo, 2005) ⁸⁸.

Esta constante fijación con el flirteo proporciona a los sujetos la posibilidad permanente de experimentar con su personalidad sin necesidad de encerrarla en estructuras compactas y coherentes propias de la madurez.

Para desarrollar la perspectiva que consideramos más válida a la hora de analizar los procesos de enculturación de los jóvenes a través de Internet debemos recurrir de nuevo a Sherry Turkle (1995) y hacer paralelismos convenientes con sus estudios sobre las personalidades en entornos cibernéticos. Cuando la autora des-idealiza el concepto de la “madurez” como fase de solidez psicológica, coherencia, estabilidad y racionalidad permite la entrada de factores de desorden, de complejidad y de inestabilidad para entender el desarrollo de la personalidad.

En cierto modo, si los estudios sobre las personalidades en entornos cibernéticos destacan la conveniencia que los adultos experimenten con ellas en el juego de las relaciones en Internet, este tiempo de moratoria propio de la adolescencia se convierte en el ideal de nuestra cultura actual.

⁸⁸ En este sentido, los *chats* de Internet no se alejan tanto de los salones de la corte cuando el galanteo pasa a formar parte de una de las estrategias fijas en la conversación mundana. Palazzo (2005) plantea en su estudio, tomando como muestra varias conversaciones mantenidas con jóvenes en canal público y mediante privados, en qué grado los participantes de las conversaciones llamadas virtuales utilizan estrategias de cortesía en el marco de la interacción, en un medio en el que la pertenencia a una comunidad ‘real’ y otra electrónica entran en relación.

En general, podemos suponer que los enunciados en este sitio adolecen de falta de estas estrategias, ya que muchos de ellos están cargados de agresividad o bien, en la búsqueda de economía del lenguaje, el sujeto enunciadador -ante la urgencia de decir- evita frases modalizadoras y actos donde se manifieste la cortesía. Por el contrario, existen actos anticortesés y descortesés. Sin embargo, la anticortesía y la antinormatividad pueden promover el efecto de cortesía entre los jóvenes, en tanto es una de las formas discursivas de manifestar la pertenencia a un grupo o generación. Este hecho tiene su correlato en las conversaciones entre jóvenes fuera de la red.

Para más información se puede consultar en: PALAZZO, Gabriela, (2005): “¿Son corteses los jóvenes en el chat? Estudio de estrategias de interacción en la conversación virtual”. En *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, 5. *Temática Variada*. Disponible en Internet en: [<http://www.cibersociedad.net>]. Con acceso en marzo de 2005.

El establecimiento y validación de un modelo emergente de personalidad tal y como lo defiende Turkle (1995) ya no se fundamenta en el ideal de la construcción de una personalidad coherente y madura. Tal y como afirma la autora, los entornos cibernéticos permiten desarrollar a los usuarios << *una forma de pensar en la cual la vida está hecha de muchas ventanas, y la vida real es sólo una de ellas* >> (Turkle, 1995:192). El juego de las apariencias en el *chat*, el desarrollo de procesos de enculturación en entornos virtuales o mundos de ficción forman parte de esas múltiples ventanas desde las que el joven de hoy construye su personalidad fragmentaria. Una eterna búsqueda que hace de la moratoria adolescente el verdadero ideal de la cultura contemporánea.

10.7. Reflexiones finales.

Las dinámicas socioculturales de la condición postmoderna sitúan a los jóvenes en un lugar de inédita relevancia. Aunque algunas facetas sobre la posmodernidad ya han sido fatigadas en exceso ⁸⁹, no podemos dejar de destacar hasta qué punto la condición postmoderna encarna los conflictos tradicionalmente descritos como típicos de la adolescencia (Cao, 2002) ⁹⁰. Los problemas de identidad, la individualización narcisista, la crisis de valores, la ironía y el hedonismo, el juego de las ambigüedades y de las apariencias -tal y como hemos descrito a lo largo del capítulo- coinciden con la problemática identificatoria juvenil. La transición adolescente se adecua a la perfección al modelo subjetivo de fin de siglo y se presenta como el mejor correlato empírico para comprender la abstracta conceptualización de la posmodernidad.

En segundo lugar, habría que añadir algo más: el horizonte de profundas modificaciones a las que se ha visto sometida la identidad y socialización de los individuos en el nuevo contexto tecnológico (Castells, 1995). Las nuevas generaciones no pueden explicarse sin los cambios culturales que han generado los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Este mundo virtual lleno de instrumentos tecnológicos está configurando su visión de la vida y del mundo. Son los nuevos protagonistas de sus procesos de enculturación.

La juventud se ha convertido en síntoma y símbolo de la sociedad contemporánea. << *El mundo... corre alocadamente tras la adolescencia.* Y

⁸⁹

ARENDR, H. y FIENKIELHRAUT, A. (1989): *La crisis de la cultura*. Editorial Portic. Barcelona.
 HELLER, A. y FEHER, F. (1989): *Políticas de la posmodernidad*. Edita Península. Barcelona.
 JAMESON, Frederic (1993): *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo tardío*. Edita Paidós. Barcelona.
 LIPOVETSKY, Gilles (1996): *La era del vacío*. Anagrama. Barcelona.
 LYON, David (1996): *Posmodernidad*. Edita Alianza editorial. Madrid.
 LYOTARD, Jean-François (1994): *La condición postmoderna*. Ediciones Catedra. Madrid.

⁹⁰ CAO, Marcelo Luis (2002): "Modelos de comunicación, adolescencia y postmodernidad" Disponible en Internet en: [<http://www.psinet.com.ar/rit/rit03019htm>]. Con acceso en enero de 2003.

esta inversión constituye (...) la revolución cultural de la época postmoderna >> -nos decía Finkielkraut (1987:135)⁹¹ hace ya unos años-.

¿Por qué la subjetividad postmoderna se apuntala en ella?. ¿Por qué este conjunto etéreo que vagó sin rumbo ni anclajes por décadas es ahora “descubierto” como la encarnación desiderativa del sujeto de la postmodernidad?. La expansión definitiva del territorio de la juventud abarca la totalidad de la vida psíquica contemporánea. La transición juvenil se adecua a la perfección al modelo subjetivo de fin de siglo. En este marco civilizatorio, la juventud se ha convertido en un territorio en el que todos quieren vivir y gozar inmediatamente. Al decir de Beatriz Sarlo (1994:38)⁹² <<... *la juventud no es una edad sino una estética en la vida cotidiana...*>>, a lo que se debe agregar, atravesada por los valores hegemónicos de la mentalidad de esta época.

Hay múltiples ejemplos en la literatura tradicional para designar esta voluntad de permanencia en una etapa de la vida alejada de las responsabilidades. En psicología se conoce como síndrome de Peter Pan y define esa actitud de negación de la madurez, de incapacidad de asumir los cambios que el tiempo impone inexorablemente a nuestros cuerpos, nuestras formas de vida y nuestra implicación en las relaciones con los demás, con el mundo que nos rodea, con nosotros mismos.

Siguiendo a Olivares (2001:8)⁹³ << *la figura de Peter Pan, proyección literaria de su autor (James Matthew Barrie, un hombre que nunca asumió su realidad como hombre adulto ni en su vida privada ni en sus hábitos sociales, ni en sus relaciones sexuales o amistosas), encarna el ideal de todos aquellos que quieren vivir en el País de Nunca Jamás, ese lugar mágico en el que las sirenas, Campanilla, Los Niños perdidos y el Capitán Garfio, comparten un*

⁹¹ FINKIELKRAUT, Alain (1987): *La derrota del pensamiento*. Edita Anagrama. Barcelona.

⁹² SARLO, Beatriz (1994): *Escenas de la vida postmoderna: intelectuales, arte y videocultura en Argentina*. Edita Ariel. Buenos Aires.

⁹³ OLIVARES, Rosa (2001): “¡Qué grande es ser joven!” en *Exit, Imagen y Cultura*, nº 4. Olivares y Asociados, S.L. Madrid, (pp. 8-9).

mundo de libertad y ensueño, sin horarios, sin padres, sin escuela, sin trabajo, sin más responsabilidades que jugar, cantar y disfrutar. Salir de ese país significa crecer, dejar de ser joven para convertirse en adulto, pasar de hijo a padre, cargarse de responsabilidades. Transformarse y, en definitiva, asumir el juego, a veces peligroso, de vivir >>.

Afirma Bruckner (2001:71) ⁹⁴ en un artículo de la misma revista que <<(…) cuanto más consciente se vuelve el individuo de su responsabilidad y de las cargas que pesan sobre él, más proyecta su despreocupación perdida sobre el niño que fue. Ese estado mágico es un absoluto del que está excluido: madurar es morir un poco, volverse huérfano de los propios orígenes >>.

Fue Oscar Wilde ⁹⁵ quien, en las postrimerías del siglo pasado, ilustró de forma fantástica esta constatación en *El retrato de Dorian Gray*: envejecer es un pecado, incluso un crimen. El deterioro del rostro refleja el del alma.

Lipovetsky (1996:22) apunta en *La era del vacío* como la cultura postmoderna proyecta << la emancipación individual extensiva a todas las categorías de edad y sexo >>. El neo-narcisismo intensifica el miedo a envejecer y a morir mientras que el sentido existencial de las personas pasa por la necesidad de ser valorado por la belleza y el encanto.

<< Todas las contemporáneas ingenierías del –self –tal y como apunta Brea (2001:120) ⁹⁶- (las tecnologías del cuerpo, la biogenética, las multiplicadas posibilidades de la cirugía estética, toda la industria del aspecto, la moda, la cosmotología, las bioquímicas y las ciberdelias) están creando un territorio de juventud expandidos. Los estudios de demografía contemporáneos postulan un envejecimiento creciente de la población en sociedades más avanzadas. (...) La expectativa de vida media en las nuevas sociedades se amplía

⁹⁴ BRUCKNER, Pascal (2001): “Unos adultos pequeñitos, muy pequeñitos” en *Exit, Imagen y Cultura*, nº 4. Olivares y Asociados, S.L. Madrid. (pp. 70-72).

⁹⁵ WILDE, Oscar 1891 (1991): *El retrato de Dorian Grey*. Edita Planeta. Barcelona.
Versión cinematográfica: LEWIN, Albert (1945): *El retrato de Dorian Grey*. Reino Unido

⁹⁶ BREA, José Luis (2001) “Todas las fiestas del futuro. Cultura y juventud (S. 21)” en *Exit, Imagen y Cultura*, nº 4. Olivares y Asociados, S.L. Madrid, (pp. 114-120).

constantemente, pero lo hace acompañada de demandas de calidad –que suponen no una prolongación del tramo de madurez, y mucho menos el de ancianidad, sino del de juventud. Incluso la nueva tercera edad es concebida (por todas las industrias del sujeto, el turismo cultural, la ingeniería de la experiencia) como segunda juventud –ni siquiera como madurez prolongada. (...) Es el estado de “madurez”, de responsabilidad, el que tiende indefectiblemente a acortarse, en beneficio de estados de juventud expandidos, que se ponen a sí mismos como posibilidad en cualquier momento de la vida del sujeto, cualquiera sea la hora en sus relojes biológicos >>.

El territorio de la juventud se ha expandido porque nunca como ahora los límites entre la adolescencia y la adultez han sido tan difusos. El adulto de la sociedad del siglo XXI ha trazado la vía de retorno que le permitirá instalarse y permanecer en el paraíso del capricho y la impostura.

Ante este panorama, muchos de los preceptos de la psicología evolutiva canónica que asientan la madurez sobre las bases del sometimiento a la realidad y la contención de la fantasía, quedan totalmente obsoletos (Gili 2001:16) ⁹⁷. Todo es importante y banal al mismo tiempo, puesto que la realidad en sí misma carece de identidad.

Lo saben los diseñadores de moda, capaces de embutir prendas minimalistas sobre cuerpos que ya no se ocultan, los *tours operators* que ofrecen aventuras y experiencias organizadas para que los adultos se entretengan, jueguen o se diviertan... (Rifkin, 2000) ⁹⁸; lo vimos en el cine, cuando se nos revelaba el diario amoroso de una adolescente de 35 años ⁹⁹; y lo han aprendido los políticos, que sin pudor reducen su discurso a un cuento infantil de buenos y malos.

⁹⁷ GILI, Marta (2001): “Pero... tú... ¿quién te has creído que eres?” en *Exit, Imagen y Cultura*, n.º 4. Olivares y Asociados, S.L. Madrid. (pp. 16-26).

⁹⁸ RIFKIN, J. (2000): *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Edita Paidós, Estado y Sociedad. Barcelona.

⁹⁹ MAGUIRE, Sharon (2001): *El diario de Bridget Jones*. Reino Unido.

<< *La infantilización de la sociedad viene también de la mano de una sobresaturación informativa que empieza ya desde la cuna y que adapta su discurso a la modalidad para todos los públicos. Pasados todos por el mismo rasero, la sociedad global está sometida a las maquinaciones de un poder devastador que en este caso no utiliza ni armas ni ejércitos, sino la mordaza de un proceso de dominación cultural que empezó por Mickey Mouse o Barrio Sésamo y continua con Friends, Ally McBeal o Final Fantasy >> (Gili 2001:18).*

Pero además hay que advertir del pastiche de roles; la obsolescencia de algunas de las convicciones en las que se había cimentado la existencia. <<Los adultos cada vez juegan más y tienden a resolver sus conflictos huyendo hacia los juegos virtuales, los parques temáticos, el turismo organizado o los deportes de élite. Estos padres, que tampoco aceptan la niñez perdida y que como sus hijos se refugian en la fantasía, con el fin de soportar las continuas exigencias de una vida saturada de actividades, son los mismos que en alguna ocasión vociferan a sus hijos la famosa frase: pero... tú... ¿quién te has creído que eres? >> (Gili 2001:19).

Mientras los adultos pactan con el diablo para detener el reloj biológico, el territorio de la juventud se prolonga por el otro lado, el de la infancia/adolescencia. Digamos que se accede a ella antes.

Si seguimos con los referentes literarios le debemos a la *Lolita* de Nabokov ¹⁰⁰ esta idea. Los estudios culturales y de comunicación han demostrado, por ejemplo, que la omnipresente erotización de las niñas en los medios populares de comunicación se debe a la presencia de imaginarios de identificación apresuradamente juveniles (Walwerdine, 1996) ¹⁰¹.

¹⁰⁰ NABOKOV, Vladimir 1955 (2002): *Lolita*. Edita Proa. Barcelona.
Versiones cinematográficas: KUBRICK, Stanley (1962): *Lolita*. EE.UU.; LYNE, Adrian (1996): *Lolita*. EE.UU.

¹⁰¹ WALKERDINE, Valerie (1996): "La cultura popular y la erotización de las niñas" en CURRAN, James; MORLEY, David y WALKERDINE, Valerie (compiladores): *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el postmodernismo*. Paidós. Barcelona.

El dominio de la infancia es cada vez más corto. Los relatos formativos y la relación con modos de comprensión del mundo que caracterizan a la infancia se suspenden antes. La época de los cuentos infantiles deja rápidamente paso a las teleseries de adolescentes curtidos, a la cultura del ocio temprana, a los *clubs lights* o a toda la subcultura de la consola... con imaginarios que se corresponden más con una cultura de juventud, sexualizada en sentidos muy explícitos, que con la narración fabulada de modelos morales del mundo.

Vamos por el camino correcto, pues, si estudiamos los procesos de enculturación de la juventud actual en el contexto social más amplio de la postmodernidad. Hemos visto como la postmodernidad ha perfilado ciertas características en la sociedad convirtiendo la juventud en síntoma y símbolo de nuestro tiempo. Pero el tejido social también está siendo moldeado por el consumo mediático (Curran, 1998) ¹⁰².

Ya hace tiempo que Baudrillard (1987) ¹⁰³ nos advirtió que la complejidad que caracteriza a la postmodernidad se agudiza aún más cuando los acontecimientos se tornan en acontecimientos mediáticos, cuando el simulacro (mediático) prevalece ante lo real.

Ana María Raad (2002:2) ¹⁰⁴, Directora de Proyectos y Estudios del Centro de Desarrollo e Investigación de Chile, apuntaba hace poco en un congreso virtual algunas de estas características que se han visto acentuadas por el uso de los medios o las relaciones que éstos median: *“la máscara como identidad, que es un ir y venir entre construcciones y deconstrucciones de un yo, otro y un nosotros; el tiempo como experiencia, a partir del cual se vive el*

¹⁰² CURRAN, James; MORLEY, D; WALKERDINE, V. (Comp.); (1998): *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y posmodernismo*. Paidós. Barcelona.

⁸⁷ BAUDRILLARD, Jean (1987): *La cultura del simulacro*. Edita Kairós. Madrid.

¹⁰⁴ RAAD, Ana María (2002): “Cultura e Internet: relaciones al interior de una comunidad virtual”. Disponible en Internet: [http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/ana_maria_raad.htm]. Con acceso en enero de 2003.

presentismo (no futurismo) a través de la interacción constante; el fin del espacio como territorio, ya que los espacios no son compartidos sino interconectados y con estructuras del tiempo de tipo instantáneos y simultáneos; el consumo como dialéctica, consumo mediático, de información que aglutina y sirve de encuentro para generar sentido común; las emociones aglutinantes, ya que la consistencia de los grupos es intensamente mantenida por puestas en común de sensibilidades y afectos, no así por razones o de un “para qué” claro y socializado >>.

La antropología de los medios de comunicación ha demostrado también que los núcleos socializadores por excelencia, como lo eran la familia y la escuela, han sido puestos en jaque por los medios de comunicación de masas y más recientemente por la red de Internet y los videojuegos virtuales. La construcción de identidades, ciudadanía y moral, parecerían no ser más responsabilidad de dichos núcleos “tradicionales” de socialización, sino que en gran parte, son responsabilidad de los medios (con toda la espectacularización e industrialización que esto conlleva).

La creciente notoriedad de la identidad (como problema que aparece en la vida cotidiana) está manejada y controlada por las industrias culturales de la comunicación de masas, que han transformado la comprensión del mundo y el lugar de los poseedores individuales de identidad dentro del mismo (Gilroy 1996) ¹⁰⁵.

La caída de los puntales de la modernidad ha puesto en crisis a muchas instituciones, que perdieron parcial o totalmente el rumbo o la razón de sus funciones específicas. Así ha sucedido con la familia y la escuela (Toffler, 1990) ¹⁰⁶. Estos viejos crisoles en donde hasta hace poco se modelaban las

¹⁰⁵ GILROY, Paul (1996): “Los estudios culturales británicos y las trampas de identidad” en CURRAN, James; MORLEY, David y WALKERDINE, Valerie (compiladores): *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el postmodernismo*. Paidós. Barcelona.

¹⁰⁶ TOFFLER, Alvin. (1992): *La tercera ola*. Editorial Plaza & Janés. Barcelona.

subjetividades, se ven reemplazados por otros nuevos, donde se hornea una realidad virtual y, para algunos críticos, alienante.

A esta altura del siglo ya no discutimos si los medios son buenos o malos, apocalípticos o integrados (Eco, 1993). Son una realidad tecnológica a la que no podemos renunciar. Las imágenes con las que trabajan estos medios son un material inigualable para canalizar las producciones del imaginario social y acceder en forma privilegiada respecto de otros (tradición oral, literatura, etc.) al campo identificatorio de los sujetos. El hiperrealismo de las técnicas fílmicas, el pulido de los perfiles del consumidor tipo a quien está dirigido el mensaje y del que nadie puede excluirse voluntariamente, junto al contexto del producto-marca que se oferta, han creado una verdadera cultura audiovisual que gracias a su planetarización (la Aldea Global profetizada por McLuhan) ¹⁰⁷ tiene llegada a lugares imposibles y ejerce una función modelizante a la que es muy difícil sustraerse.

Así, la cultura industrializada y digitalizada en imágenes es el imán aglutinador de las culturas juveniles, la amalgama que desplaza a las viejas fuerzas de cohesión que representaban el territorio, el barrio o la ciudad. Esta cultura es productora de los nuevos símbolos, de los nuevos referentes psíquicos de la identificación, al igual que se ha convertido en la “creadora” de las distintas atmósferas donde los sujetos postmodernos se socializan y comunican.

Este nuevo tejido social, estas nuevas estructuras que la sociedad está modelando a partir de la experiencia postmoderna y del consumo mediático, adquieren centralidad en el momento de abordar el estudio de Internet como medio de masas (Cebrián, 1998) ¹⁰⁸. Internet recrea, acelera, amplifica, profundiza nuevas tendencias y estructuras en la sociedad. En los jóvenes actuales condiciona nuevos modelos identificatorios y sus procesos de

¹⁰⁷ MCLUHAN, Marshall 1962 (1992): *La galaxia Gutemberg: génesis del “homo typographicus”*. Edita Planeta-De Agostini. Barcelona.

¹⁰⁸ CEBRIÁN, J. L.; (1998): *La xarxa*. Proa. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.

enculturación. Despliega un nuevo universo cultural de implicaciones inimaginables (Castells, 2001).

Y a medida que la tecnología avanza las previsiones se multiplican. Algunos autores como Howard Rheingold (2002) ¹⁰⁹, el hombre que ha popularizado las comunidades virtuales, avanza que *“la telefonía móvil y la banda ancha podrían trastornar las relaciones humanas, las ciudades y toda la sociedad de una manera aún más profunda que el ordenador o Internet”*.

En este contexto, donde los medios reproducen y median los procesos culturales de la sociedad y de las jóvenes generaciones en particular, se abre un inmenso campo de investigación y teorización. Ellos reflejan la enorme variedad de experiencias sociales de los miembros individuales, y una pedagogía de la juventud para nuestro tiempo está obligada a recogerlas para saber hacia donde proyectarse.

¹⁰⁹ RHEINGOLD, Howard (2002): “Smart Mobs: the next social revolution”. Disponible en Internet en: [<http://www.smartmobs.com>]. Consultado en enero de 2003.

BIBLIOGRAFÍA:

ARENDRT, H. y FIENKIELHRAUT, A. (1989): *La crisis de la cultura*. Editorial Portic. Barcelona.

AUGÉ, Marc (1989): *Los no-lugares*. Edita Gedisa. Barcelona.

BAUDRILLARD, Jean (1987): *La cultura del simulacro*. Edita Kairós. Madrid.

BECH, Ulrico (1992): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Edita Paidós. Barcelona.

BÉJAR, Helena 1990 (1998): *El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad*. Alianza Editorial, S.A. Madrid.

BOCOCK, Robert (1993): *El consumo*. Talasa Ediciones. Madrid.

BOLLON, Patrice (1992): *Rebeldía de la máscara*. Edit. Espasa-Calpe. Madrid.

BOURDIEU, Pierre 1979 (1988): *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Editorial Taurus. Madrid.

BREA, José Luis (2001) "Todas las fiestas del futuro. Cultura y juventud (S. 21)" en *Exit, Imagen y Cultura*, nº 4. Olivares y Asociados, S.L. Madrid, (pp. 114-120).

BRUCKNER, Pascal (2001): "Unos adultos pequeñitos, muy pequeñitos" en *Exit, Imagen y Cultura*, nº 4. Olivares y Asociados, S.L. Madrid. (pp. 70-72).

CASTELLS, Manuel (2001): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Contiene los tres volúmenes: *La Sociedad Red*, 1996; *El Poder de la Identidad*, 1997; *Fin de Milenio*, 1998. Edit Alianza. Madrid.

CEBRIÁN, J. L.; (1998): *La xarxa*. Proa. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.

COSTA, Jordi (1999): *Mundo Bulldog: un viaje al universo basura*. Edit. Temas de Hoy. Madrid.

COSTA, Jordi (2002): *¡Vida mostrenca!. Contracultura en el infierno posmoderno*. Edit. La Tempestad. Barcelona.

CURRAN, James; MORLEY, D; WALKERDINE, V. (Comp.); (1998): *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y posmodernismo*. Paidós. Barcelona.

DEBORD, Guy 1967 (1999): *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Edita Anagrama, nueva versión ampliada. Barcelona.

DELGADO, Manuel (1999): *El animal público*. Edita Anagrama. Barcelona.

DELGADO, Manuel (1999): *La violència com a recurs i com a discurs*. Observatori Català de la Joventut. Col·lecció Aportacions, nº 7. Secretaria General de la Joventut. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

DELGADO, Manuel (2002): “Estética e infamia. De la distinción al estigma en los marcajes culturales de los jóvenes urbanos” en FEIXA, Carles; COSTA, Carmen; PALLARÉS, Joan (eds.): *Movimientos juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, grifotas, okupas*. Editorial Ariel. Barcelona, (pp. 115-143).

DERY, Mark 1996 (1998): *Velocidad de escape. La cibercultura en el final del siglo*. Edita Siruela. Madrid.

DU BOIS-REYMOND, Manuela y LÓPEZ BLASCO, Andreu (2004): “Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos” en *Revista de Estudios de Juventud*, nº 65. *Políticas de juventud en Europa*. Instituto de la Juventud (INJUVE). Madrid, (pp. 11-29).

ECO, Umberto 1965 (1993): *Apocalípticos e integrados*. Editorial Lumen. Madrid.

FEIXA, Carles (1998): *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la Juventud*. Edita Ariel. Barcelona.

FERNÁNDEZ CAVIA, Josep (2003): *El consumidor adolescent. Televisió, marques i publicitat*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions. Barcelona.

FINKIELKRAUT, Alain (1987): *La derrota del pensamiento*. Edita Anagrama. Barcelona.

FUENTES, Enrique y BELTRAN, José Miguel (1995): “Violencia y rebelión juveniles. Sobre la educación y la prevención”, en *Universitas Tarraconensis*, (pp. 79-97).

FORTUNATI, Leopoldina y MANGANELLI, Anna María (2002): “El teléfono móvil de los jóvenes” en *Revista de Estudios de Juventud*, nº 57. *Juventud y teléfonos móviles*. Instituto de la Juventud (INJUVE). Madrid, (pp. 59-78).

FURLONG, Andy i CARTMEL, Fred (2001): *Els contextos canviants de la Joventut*. Observatori Català de la Joventut. Col·lecció Aportacions, nº 14. Secretaria General de la Joventut. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

GERGEN, K. (1996): *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Edita Paidós. Barcelona.

GIDDENS, A. 1991 (2000): *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Ed. Península. Barcelona.

GIL CALVO, Enrique (2003): "La veu de la identitat. Música, estratègia i reflexivilitat" en FEIXA, Carles; SAURA, Joan R. y DE CASTRO, Javier (eds.): *Música i ideologies. Mentre la meua guitarra parla suament...* III Fòrum d'Estudis sobre la joventut, 2000. Universitat de Lleida i Secretaria General de la Joventut. Barcelona.

GILI, Marta (2001): "Pero... tú... ¿quién te has creído que eres?" en *Exit, Imagen y Cultura*, nº 4. Olivares y Asociados, S.L. Madrid. (pp. 16-26).

GILROY, Paul (1996): "Los estudios culturales británicos y las trampas de identidad" en CURRAN, James; MORLEY, David y WALKERDINE, Valerie (compiladores): *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el postmodernismo*. Paidós. Barcelona.

GUBERN, Román (2000): *El eros electrónico*. Grupo Santillana Ediciones. Madrid.

HEBDIGE, Dick 1996 (1998): "El objeto imposible: hacia una sociología de lo sublime" en CURRAN, James; MORLEY, David y WALKERDINE, Valerie (Comp.) 1996 (1998): *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Edit. Paidós. Barcelona, (pp. 109-152).

HELLER, A. y FEHER, F. (1989): *Políticas de la posmodernidad*. Edita Península. Barcelona.

JAMESON, Frederic (1993): *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo tardío*. Edita Paidós. Barcelona.

KLEIN, Naomi (2001): *No logo: el poder de las marcas*. Edit. Paidós. Barcelona.

LING, Richard (2002): "Chicas adolescentes y jóvenes adultos: dos subculturas del teléfono móvil" en *Revista de Estudios de Juventud*, nº 57. *Juventud y teléfonos móviles*. Instituto de la Juventud (INJUVE). Madrid, (pp. 33-46)

LIPOVETSKY, Gilles 1986 (1996): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Editorial Anagrama. Barcelona.

LYON, David (1996): *Posmodernidad*. Edita Alianza editorial. Madrid.

LYOTARD, Jean-François (1994): *La condición postmoderna*. Ediciones Catedra. Madrid.

MAYANS i PLANELLS, Joan (2002): *Género Chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Edit. Gedisa. Barcelona.

MCLUHAN, Marshall 1962 (1992): *La galaxia Gutemberg: génesis del "homo typographicus"*. Edita Planeta-De Agostini. Barcelona.

MARTIN, J. (coord.), (1995): *Cultures juvenils i violència*. Direcció General de Justícia Juvenil. Departament de Justícia. Barcelona.

MARTÍNEZ, Roger i PÉREZ, J.D. (1997): *El gust juvenil en joc*. Diputació de Barcelona.

MARTÍNEZ, Roger (2003): *Cultura juvenil i gènere*. Observatori Català de la Joventut. Col·lecció Aportacions, nº 21. Secretaria General de la Joventut. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

MARTÍNEZ, Roger (2004): "Culturas vivas. Una entrevista a Paul Willis" en *De las tribus urbanas a las culturas juveniles. Revista de Estudios de Juventud, nº 64*. INJUVE. Madrid, (pp. 123-136)).

NILAN, Pam (2004): "Culturas juveniles globales" en *Revista de Estudios de Juventud: De las tribus urbanas a las culturas juveniles, nº 64*. Instituto de la Juventud (INJUVE). Madrid, (pp.39-48).

OLIVARES, Rosa (2001): "¡Qué grande es ser joven!" en *Exit, Imagen y Cultura, nº 4*. Olivares y Asociados, S.L. Madrid, (pp. 8-9).

REGUILLO, Rossana (2000): "Entre la insubmissió i l'obediència. Cossos juvenils i polítiques d'identitat" en FEIXA, Carles i R. SAURA, Joan (eds.): *Joves entre dos móns. Moviments juvenils a Europa i a l'Amèrica Llatina*. II Fòrum d'Estudis sobre la Joventut. Universitat de Lleida. Secretaria General de la Joventut. Barcelona, (pp. 109-122).

REGUILLO, Rossana (2004): "La performativitat de las culturas juveniles" en *Revista de Estudios de Juventud, nº 64*. Instituto de la Juventud (INJUVE). Madrid, (pp. 49-56).

RHEINGOLD, Howard (1996): *La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras*. Edita Gedisa. Barcelona.

RIFKIN, J. (2000): *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Edita Paidós, Estado y Sociedad. Barcelona.

RIVIÈRE, Margarita (2002): "Moda de los jóvenes: un lenguaje adulterado" en RODRÍGUEZ, Félix (Comp.): *Comunicación y cultura juvenil*. Edita Ariel. Barcelona, (pp. 87-92).

ROBLEDO, Juanjo (2002): "Fundamentalistas" en *El País de las Tentaciones del viernes 7 de enero*. Edit. EL PAÍS. Madrid, (pág. 22).

RODRÍGUEZ, Elena (Coord.) (2002): *Jóvenes y videojuegos: significación y conflictos*. INJUVE y Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD). Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.

ROJAS MARCOS, L. (1998): "La estética de lo patético" en *Canal +. La Revista de los abonados*, 91 (Mayo).

SANDOVAL, Pablo X. (2002): "El poder de los videojuegos" en EL PAÍS, domingo 6 de enero. Madrid, (p. 24).

SARLO, Beatriz (1994): *Escenas de la vida postmoderna: intelectuales, arte y videocultura en Argentina*. Edita Ariel. Buenos Aires.

SOLÉ BLANCH, Jordi (2001): "La maratón de cine *freak* a Tarragona" en Diari El Punt, 22 de febrero. Tarragona, (p. 18).

SOLÉ BLANCH, Jordi (2002): "La xarxa atrapa els joves" en Diari El Punt, 6 de febrero. Tarragona, (p. 20).

TOFFLER, Alvin. (1992): *La tercera ola*. Editorial Plaza & Janés. Barcelona.

TURKLE, Sherry (1995): *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Ed. Paidós. Barcelona.

VIDAL, Jaume: "Mangalunya" en *Quadern*, nº 995, dijous 24 d'octubre de 2002. EL PAÍS. Edición de Catalunya. Barcelona, (pp. 1-2).

WALKERDINE, Valerie (1996): "La cultura popular y la erotización de las niñas" en CURRAN, James; MORLEY, David y WALKERDINE, Valerie (compiladores): *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el postmodernismo*. Paidós. Barcelona.

WILLIS, P. i altres 1990 (1998): *Cultura viva*. Diputació de Barcelona.

WEBGRAFÍA:

BALAGUER, Roberto (2001): "Ágora electrónica o Times Square". Una revisión de consideraciones sociales sobre Internet". *Revista TEXTOS de la Cibersociedad*, 1. *Temática variada*. Disponible en Internet en: [<http://www.cibersociedad.net>]. Con acceso en diciembre de 2004.

CAO, Marcelo Luis (2002): "Modelos de comunicación, adolescencia y postmodernidad" Disponible en Internet en: [<http://www.psinet.com.ar/rit/rit03019htm>]. Con acceso en enero de 2003.

DIAGO, Marta (2003): "Creación, espacio y transgresión en Internet" en *Comunicaciones-Grupo 4, Cibercultura, Gestión y Políticas Culturales del 1er. Congreso On LINE del Observatorio para la Cibersociedad*. Disponible en Internet en: [<http://cibersociedad.rediris.es/congreso>]. Con acceso en diciembre de 2004.

FAINHOLC, Beatriz, 2003, "Contribución de una Tecnología Educativa Crítica para la educación intercultural de la ciudadanía". Disponible en el ARCHIVO del Observatorio para la CiberSociedad en [\[http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=157\]](http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=157). Con acceso en enero de 2005.

<http://www.cibergeography.com>. Vistas de una topología de redes elaborada por Martin Dodge. Acceso en mayo de 2004.

<http://www.torreoscura.com>. Juego de rol on-line (multijugadores). Acceso en septiembre de 2004.

MAYANS, Joan (2000): "Anonimato: el tesoro del internauta", en *Iworld*, 31-(octubre, 2000), pp. 55-59. Disponible en Internet en: [\[http://cibersociedad.rediris.es/mayans/tesoro.htm\]](http://cibersociedad.rediris.es/mayans/tesoro.htm). Con acceso en enero de 2005.

MAYANS i PLANELLS, Joan (2001): "Usar / Consumir el Ciberespacio. Entre lo panóptico y lo laberíntico". Fuente original: *Revista RAE – Revista de Antropología Experimental*. Disponible en: [\[http://www.jaen.es/huesped/rae\]](http://www.jaen.es/huesped/rae), 1. Disponible también en el ARCHIVO del Observatorio para la CiberSociedad: [\[http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=22\]](http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=22). Con acceso en diciembre de 2004.

MORA CASTAÑEDA, Belvy (2003): "Rituales de simulación y sociabilidad virtual. Una aproximación a los procesos de construcción de emociones en la Red" en *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, 2. *Temática variada*. Disponible en Internet en: [\[http://www.cibersociedad.net\]](http://www.cibersociedad.net). Con acceso en enero de 2005.

PALAZZO, Gabriela, (2005): "¿Son corteses los jóvenes en el chat? Estudio de estrategias de interacción en la conversación virtual". En *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, 5. *Temática Variada*. Disponible en Internet en: [\[http://www.cibersociedad.net\]](http://www.cibersociedad.net). Con acceso en marzo de 2005.

RAAD, Ana María (2002): "Cultura e Internet: relaciones al interior de una comunidad virtual". Disponible en Internet: [\[http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/ana_maria_raad.htm\]](http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/ana_maria_raad.htm). Con acceso en enero de 2003.

RHEINGOLD, Howard (2002): "Smart Mobs: the next social revolution". Disponible en Internet en: [\[http://www.smartmobs.com\]](http://www.smartmobs.com). Consultado en enero de 2003.

ROCO, Glady (2003): "Relaciones interpersonales en los chats de Internet" en *Comunicaciones – Grupos 7+17 (Corporalidad, Virtualidad, Hibridación y Simulacro – Internet y Vida Cotidiana)*. 1er. Congreso ON LINE del

Observatorio para la Cibersociedad. Disponible en Internet en: [<http://cibersociedad.rediris.es/congreso>]. Con acceso en enero de 2005.

TIRADO, Francisco Javier y GÁLVEZ, Anna (2002): "Comunitats virtuals, ciborgs i xarxes sociotècniques: noves formes per a la interacció social" en *Revista Digital d'Humanitats*. Disponible en: [<http://www.uoc.edu/humfil/articulos/cat/tiradogalvez0302/tiradogalvez0302.htm>]. Con acceso en enero de 2005.

VAYREDA, A.; NÚÑEZ, F.; MIRALLES, L. (2001): "E-cmmunitas". Documento en línea disponible en Internet en: [http://www.uoc.es/web/cat/articulos/vayreda/ecomunitas_cat.html]. Con acceso en enero de 2005.

OBRAS LITERARIAS:

GIBSON, William 1984 (1989): *Neuromante*. Edit. Minotauro. Barcelona.

NABOKOV, Vladimir 1955 (2002): *Lolita*. Edita Proa. Barcelona.

TOLKIEN, J.R.R. 1954 (2002): *El señor de los anillos*. Edita Minotauro. Barcelona.

WILDE, Oscar 1891 (1991): *El retrato de Dorian Grey*. Edita Planeta. Barcelona.

MATERIALES Y DOCUMENTACIÓN NO EDITADOS (ESTUDIO DE CAMPO):

Expedient 8/2003. Fulls de Seguiment corresponents als mesos juliol i setembre de 2004. Professional Referent: Jordi Solé (Educador Social). Equip Bàsic d'Atenció Social Primària (EBASP) del Consell Comarcal del Baix Penedès que presta els seus serveis a l'Ajuntament de Santa Oliva.

Expedient 14/2003. Full de Seguiment corresponent a l'abril de 2005. Professional Referent: Jordi Solé (Educador Social). Equip Bàsic d'Atenció Social Primària (EBASP) del Consell Comarcal del Baix Penedès que presta els seus serveis a l'Ajuntament de La Juncosa del Montmell.

SOLÉ BLANCH, Jordi: Diario de campo (1998-2005):

- Febrero de 2001. *Entrevistas e historias de vida de "Jóvenes-freak". El caso de A.*
- Septiembre de 2001. *Viaje a Holanda.*
- Mayo de 2002. *Grupos de discusión (Animación Sociocultural).*
- Mayo de 2002. *Exposición en el CCCB. Mitos de la cultura basura.*

- Octubre de 2003. *Típicos i tòpics juvenils*.
- Octubre de 2003. *Archivo fotográfico – Estilos juveniles*.
- Junio de 2004. *Conversación con jóvenes de Banyeres del Penedès*.
- Noviembre de 2004. *El caso de O*.
- Diciembre de 2004. *Entrevistas e historias de vida de “Jóvenes-freak”. El caso de Rasmag*.
- Enero de 2005. *Chats de Internet*.

VV.AA. (Unitat Bàsica d'Atenció Social Primària) (2003): *Memòries dels Serveis Socials*. Àrea de Benestar i Polítiques d'Igualtat. Consell Comarcal del Baix Penedès. El Vendrell. (Material no editat).

VV.AA. (Unitat Bàsica d'Atenció Social Primària) (2004): *Memòries dels Serveis Socials*. Àrea de Benestar i Polítiques d'Igualtat. Consell Comarcal del Baix Penedès. El Vendrell. (Material no editat).

FLMOGRAFÍA:

BOYLE, D. (1996): *Transpotting*. Gran Bretanya.

BROWNING, Tod (1932): *La parada de los monstruos*. EE.UU.

BURTON, Tim (1994): *Ed Wood*. EE.UU.

KUBRICK, Stanley (1962): *Lolita*. EE.UU.

LATI, Christine (2001): *Educando a J. ¿te atreves?*. EE.UU – Alemania.

LEWIN, Albert (1945): *El retrato de Dorian Grey*. Reino Unido

LYNE, Adrian (1996): *Lolita*. EE.UU.

MAGUIRE, Sharon (2001): *El diario de Bridget Jones*. Reino Unido.

MILLER, G (1981): *Mad Max II*. Australia.

SEGURA, Santiago (1998): *Torrente, el brazo tonto de la ley*. España.

SMITH, Kevin:

- (1994): *Clerks*. EE.UU.
- (1995): *Mallrats*. EE.UU.
- (1997): *Persiguiendo a Amy*. EE.UU.
- (1999): *Dogma*. EE.UU.
- (2001): *Jay & Bob el silencioso contraatacan*. EE.UU.

WACHOWSKY, Andy y Larry (Hnos.):

- (1999): *Matrix*. EE.UU / Australia.
- (2003): *Matrix Reloaded*. EE.UU / Australia.
- (2003): *Matrix Revolutions*. EE.UU / Australia.

2. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS DE TRABAJO.

La antropología de la educación nos ayuda a comprender los mecanismos de transmisión cultural y los procesos de enculturación de las jóvenes generaciones (García y Pulido, 1994) ¹, mientras que el estudio de la juventud contribuye a desarrollar nuestra disciplina antropológica a fin de introducir planteamientos pedagógicos acordes con nuestro tiempo e intentar solucionar nuevas incertidumbres en la educación familiar y escolar de los jóvenes muchachos y muchachas (Gervilla, 1993) ².

La primera forma de antropología educativa se desarrollaría en el seno de la antropología cultural y los estudios sobre pequeñas comunidades intactas. Debemos a la obra de Margaret Mead (1985) ³ que sucesivas generaciones de antropólogos dirigieran sus trabajos al **análisis de los efectos que la interdependencia de las instituciones y otras estructuras sociales tienen sobre los procesos de enculturación de las jóvenes generaciones**. Desde entonces, la misión de los antropólogos de la educación ha sido la de intentar delinear claramente cuál es el objetivo al que se debe dedicar la Antropología de la Educación y, en consecuencia, definir el espacio a partir del cual deberá sustraer su conocimiento específico (Colom y Janer, 1995) ⁴.

Enmarcados bajo esta disciplina, y de acuerdo a los objetivos que hemos señalado en el capítulo anterior, nuestro trabajo de tesis se va a desarrollar en una doble dirección. En primer lugar, para describir los procesos de enculturación de diferentes tipologías de jóvenes a lo largo de la historia

¹ GARCÍA CASTAÑO, J. y PULIDO MOYANO, R.A. (1994): *Antropología de la educación*. Edita Eudema. Madrid.

² GERVILLA, Enrique; (1993): *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Edita Dykinson. Madrid.

³ MEAD, Margaret 1929 (1985): *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Edita Planeta. Barcelona.

⁴ COLOM CAÑELLAS, Antonio J. Y JANER MANILLA, Gabriel (1995): "El modelo cultural en la construcción de la Antropología de la Educación" en NOGUERA, Joana (Ed.): *Cuestiones de Antropología de la Educación*. Ediciones CEAC. Barcelona, (pp. 63-96).

utilizaremos los productos culturales que mejor describen algún modelo paradigmático sin que por ello tenga que ser convencional. En segundo lugar, al tener que analizar el surgimiento de la cultura juvenil, describiremos tanto las condiciones socio-históricas desde las que se desarrollaría, como los referentes culturales a partir de los cuales se iría construyendo la identidad juvenil. Llegados a este punto, y a fin de conocer las sub-culturas juveniles actuales, será necesario esbozar las formas de vida y cultura desde las que se expresan, es decir, las formas mediante las cuales los jóvenes participan en los procesos de creación y circulación culturales, contribuyendo así a configurar una identidad particular y local muy diversificada en cada caso.

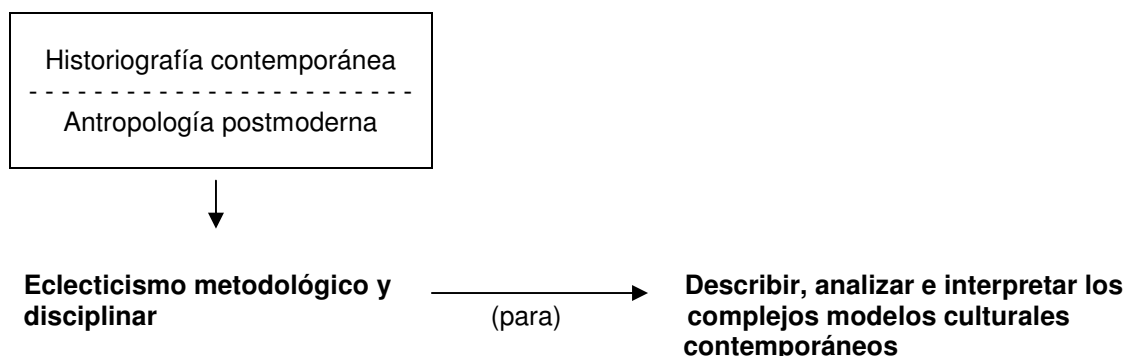
De acuerdo a este planteamiento, la tesis la dividiremos en tres partes diferenciadas. En la primera parte realizaremos en cinco capítulos un recorrido histórico que nos llevará de la Antigüedad griega a la juventud romántica del siglo XIX. En la segunda, analizaremos en dos capítulos el surgimiento de la cultura juvenil. Para acabar, cerraremos la tercera parte de la tesis con un capítulo dedicado a los estilos de vida y sub-culturas juveniles actuales.

Veamos, en todo caso, cuales van a ser los procedimientos de trabajo que vamos a seguir para desarrollar el conjunto de capítulos que conformarán esta tesis doctoral.

2.1. El eclecticismo metodológico en la investigación de situaciones culturalmente complejas.

La juventud hace su propia historia, y así como es imposible analizarla separadamente de la familia, la escuela y otras instituciones adultas, esta historia depende también de unas determinaciones culturales que difieren según las sociedades y las épocas (Gervilla y Soriano, 2000) ⁵. De acuerdo a estas consideraciones es importante apuntar una renovada reflexión sobre los métodos y procedimientos de trabajo que vamos a desarrollar.

Seguiremos los planteamientos de la historiografía contemporánea (Levi y Schmitt, 1996) ⁶ y la antropología postmoderna (Geertz, 1989) ⁷, y lo haremos con el ánimo de aportar una necesaria interpretación a los complejos modelos culturales contemporáneos. Si los interrogantes clásicos de la historia social tradicional han tratado de dar respuesta a la diferenciación de los grupos o las clases en las sociedades, introducir nuevas orientaciones en “términos de edad” proporciona también nuevos modelos conceptuales a la hora de interpretar construcciones simbólicas que han podido ser socialmente eficaces e históricamente significantes.



⁵ GERVILLA, Enrique; SORIANO, Andrés (2000): *La educación hoy. Concepto, interrogantes y valores*. Grupo Editorial Interuniversitario. Madrid.

⁶ LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude (Direct.) (1996): *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Edita Taurus. Madrid.

⁷ GEERTZ, Cliford 1988 (1989): *El antropólogo como autor*. Edita Paidós. Barcelona.

Ya hemos apuntado en la justificación de la tesis cómo la historia del mundo contemporáneo nos recuerda, por ejemplo, que **existe más de una juventud**. Los capítulos que presentaremos en este trabajo pretenden, precisamente, recoger diferentes puntos de vista, y esto lo permite el **uso de variadas fuentes documentales**. Es por ello que **no podrá encontrarse aquí una historia uniformizada de la juventud y sus procesos de enculturación, sino varias historias que se refieren a varias juventudes y, sobre todo, a muy diversos jóvenes vinculados a contextos históricos diferentes**.

La “larga duración cronológica” que presentamos nos obliga a revisar numerosos estudios procedentes de diferentes campos disciplinares, aunque dedicamos una atención especial a la investigación desarrollada desde la antropología y los estudios culturales. Todos ellos aparecerán debidamente citados en las notas a pie de página.

Sin embargo, nuestra propuesta no pretende presentar una correlación lineal de datos históricos. **Al tratarse de una investigación que toma de la antropología posmoderna sus métodos y procedimientos de trabajo, lo que acabamos presentando es un auténtico *collage* de contenidos**.

Clifford Geertz (1994), uno de los padres de la antropología postmoderna, decía en la introducción de uno de sus textos más conocidos (*Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*)⁸ que lo que principalmente hace el antropólogo es escribir. En el mismo libro, Geertz (1994) agregaría que esa escritura antropológica debería ser considerada como género de ficción, en el sentido de que trata de algo “hecho”, algo “formado” y “compuesto”. **En este acto de escritura que presentamos como trabajo de tesis, nuestra composición pretende combinar los datos obtenidos de las diferentes fuentes documentales con las citas provenientes de las producciones culturales propias de cada época**.

⁸ GEERTZ, Clifford 1973 (1994): *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Edit. Paidós. Barcelona.

Conciliamos así diferentes metodologías a fin de ofrecer un texto de “escritura densa”, tal y como lo denominaría el propio Geertz (1989) en otra de sus obras (*El antropólogo como autor*).

Describir los procesos de enculturación de los jóvenes haciendo un recorrido cronológico amplio nos permite abordar nuestro estudio desde una pluralidad de perspectivas. Es aquí donde reside el principal atractivo de esta tesis.

En la medida que la juventud constituye la fase de socialización previa a la edad adulta podemos fijar nuestra atención en este tiempo de espera y los ritos de paso que se desarrollan. De acuerdo a esta lógica, los ritos de liminalidad juvenil se convierten en objeto de estudio en cada uno de los capítulos de esta tesis.

Fijar nuestra atención, pues, en un determinado sector social y cultural de la juventud acaba dependiendo tanto de la información que podemos recoger después de consultar nuestras fuentes documentales, como de las imágenes y construcciones simbólicas que seleccionamos en las producciones culturales que los “artistas” de cada época han proyectado para su tiempo histórico.

Sigmund Freud (1998)⁹ reconoce en *El malestar en la cultura* que es necesario prestar atención a la obra de los artistas, a las producciones intelectuales y a las especulaciones filosóficas para comprender la posición del ser humano ante la evolución y las exigencias culturales de su tiempo. El anhelo de libertad se encuentra en la base de la vida psíquica del joven cuando empieza a recorrer el camino consciente de su socialización y es en el arte y las producciones culturales de cada época donde mejor vemos reflejada la lucha interior a la que ese anhelo convoca.

⁹ FREUD, Sigmund 1930 (1998): *El malestar en la cultura*. Alianza Editorial. Madrid.

Llegados a este punto, nuestra descripción de los procesos de enculturación de los jóvenes a lo largo de la historia hasta llegar a nuestros días acaba dependiendo de una elección particular de producciones culturales creadas a partir de géneros y formatos muy diversos. **Nuestra voz descriptiva recoge su eco polifónico y el resultado final es un mosaico de imágenes y signos culturales que nos acercan a un ejercicio de escritura densa típicamente posmoderno.** Veamos cómo lo haremos en cada uno de los capítulos.

2.2. Primera parte: método histórico-descriptivo. Jóvenes y procesos de enculturación a lo largo de la historia.

- ***Safo e Isócrates: dos modelos para la formación en la Grecia Clásica.***

Abriremos la primera parte de nuestra tesis con dos modelos de formación y enculturación de los jóvenes en la Grecia clásica a partir de la obra de dos maestros emblemáticos: **Safo**¹⁰ e **Isócrates**¹¹. Para describir el proyecto pedagógico de ambas escuelas revisaremos la poesía que nos ha llegado de la primera y los discursos del segundo.

Las escuelas de Safo e Isócrates despiertan en nosotros una profunda admiración. Es tan necesario recurrir a ellas como acercarnos a la literatura de ambos maestros si lo que tratamos es hallar la **fuerza de su personalidad como modelo de una determinada juventud de su tiempo**. Safo abordaría en su poesía la **cuestión de la feminidad** y con ella inauguraremos una temática recurrente a lo largo de este trabajo. **Isócrates**, por su lado, nos mostraría la preocupación sincera del pedagogo que **se cuestiona acerca de la educación democrática y la debida formación que deben adquirir los jóvenes de su época**. De él se conservan la mayoría de sus discursos y en algunos casos se interroga acerca de las condiciones que intervienen en la tarea educativa. En ambos casos nos encontramos con firmes partidarios de la necesidad de crear una atmósfera de relación íntima con los jóvenes que tienen a su cargo, una cuestión que sería abordada con mucho entusiasmo por filósofos y artistas de la época –tal y como lo plantean Galiano (1959)¹², Dover

¹⁰ SAFO (1968): “Odas” en Traducción y notas de ESCLASANS, Agustín: *Píndaro. Himnos triunfales. Con odas y fragmentos de Anacreonte, Safo y Erina*. Editorial Iberia. Colección Obras Maestras. Barcelona, (pp. 285-288).

SAFO (1997): *Poemas y fragmentos*. Versión castellana y notas de J.M. Rodríguez Tobal. Edita Hiperión. Madrid.

También nos referiremos a la obra de Safo a partir de la novela de: GREEN, Peter (1996): *Safo de Lesbos. La sonrisa de Afrodita*. Edhasa. Barcelona.

¹¹ ISÓCRATES, (1979): *Discursos*. Gredos. Madrid. 2 volúmenes.

¹² GALIANO, Manuel (1959): *El descubrimiento del amor en Grecia*. Gredos. Madrid.

(1988)¹³, Jaeger (1993)¹⁴, Schnapp (1996)¹⁵, etc.- y del que daremos debida cuenta a partir de los diálogos de **Platón**¹⁶.

- ***Ser joven en Roma.***

En el capítulo que dedicamos a los jóvenes durante la época romana **dirigiremos nuestra atención a algunos de los ritos de salida de la niñez y de entrada a la edad adulta que se conocen de los jóvenes romanos.** La historiografía sobre la vida social y cultural de Roma nos brinda la imagen de un proceso de solidificación por etapas que aseguran la definición progresiva de los cometidos del adulto¹⁷. El marco estricto de la familia romana impondría los elementos esenciales de los procesos de enculturación de los jóvenes, sujetos a cultos y ceremonias perfectamente ritualizados¹⁸. Sin embargo, una institución tan fuerte basada en el régimen incontestable de la patria potestad abriría los conflictos inherentes a la brecha generacional y, con ella, los refugios que encontrarían los jóvenes para escapar de la autoridad paterna. Revisar ***El Satiricón*** de **Petronio**¹⁹ y la versión fílmica de **Fellini**²⁰ nos servirá, por ejemplo, para acercarnos a las culturas de oposición en las que

¹³ DOVER K.J. (1988): *L'homosexualité grecque*. Trad. Francesa de S Saïd. París

¹⁴ JAEGER, Werner 1933 (1993): *Paideia*. Edita Fondo de Cultura Económica. Madrid.

¹⁵ SCHNAPP, Alain (1996): "La imagen de los jóvenes en la ciudad griega" en LEVI, Giovanni i SCHMITT, Jean – Claude (Direc.): *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Edita Taurus. Madrid, (pp.27-71).

¹⁶ PLATÓN (1987): *Obras completas*. Aguilar. Madrid. Traducción del griego, preámbulos y notas por Araujo, María; Gracia Yagüe, Francisco; Rodríguez Huéscar, Antonio y P. Samaranch, Francisco.

¹⁷ FRASCHETTI, Augusto (1996): "El mundo romano" en LEVI, Giovanni i SCHMITT, Jean – Claude (Direc.); (1996): *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Edita Taurus. Madrid, (pp. 73-116)

¹⁸ GALINO, María Ángeles (1968): *Historia de la educación I. Edad Antigua y Media*. Biblioteca Hispánica de Filosofía. Gredos, S.A. Madrid.

¹⁹ PETRONIO (1996): *Satiricón*. Akal / Clásica. Edición de Carmen Codoñer Merino.

²⁰ FELLINI, Federico (1970): *Fellini Satiricon*. Italia.

participarían las jóvenes, aquellas que se acaban desarrollando cuando uno se mueve en el territorio fronterizo de la inclusión y la exclusión social.

- ***Tipos de la Edad Media.***

El tercer capítulo de esta primera parte de la tesis lo dedicaremos a **dos tipos particulares de jóvenes que encontramos en la Edad Media**. Tanto la literatura como la iconografía fueron especialmente prolíficas a la hora de presentarnos las vidas ejemplares de dos clases de héroes, una que seguiría el camino de la salvación a través de la fe y otra que daría cuenta de las aventuras de valerosos paladines. El destino del joven que se plantea en ambos casos cumpliría en el plano simbólico su función esencial.

Como personaje representativo de esos jóvenes destinados a vivir bajo los preceptos de la fe tomaremos el caso biográfico de **San Agustín**. Sin duda, la trayectoria vital del obispo de Hipona que él mismo describiría en sus ***Confesiones***²¹ es muy ilustrativa a la hora de justificar esas actitudes, en su caso la religiosa, que se adoptan como consuelo ante el desamparo al que se ve sometido el sujeto en el momento de abandonar el mundo infantil y juvenil. **La angustia ante la omnipotencia del destino es un interrogante que se le presenta al ser humano al entrar en la adolescencia y no lo abandona mientras deja atrás de forma irreparable su juventud**. Porque mientras el narcisismo ilimitado de esta etapa fugaz nos eleva por encima de la realidad aniquiladora del cuerpo, el dolor y la decepción, no hay otro objeto en la vida que el despliegue de felicidad que pueden ofrecer los sentidos. Pero llega un día que las experiencias de la vida resultan demasiado pesadas y deparan excesivos sufrimientos. Entonces ya no es posible soportarla sin muletas ni lenitivos. **San Agustín nos mostraría en sus *Confesiones* uno de los caminos más poderosos en los que el ser humano consigue huir de sus pequeñas miserias. Para comprender el combate que libra con las fuerzas instintivas, aquellas que rigen en primer lugar el espíritu juvenil, hemos**

²¹ SAN AGUSTÍN (1965): *Confesiones*. Colección Austral. Espasa-Calpe, S.A. Madrid.

estudiado con atención sus reflexiones autobiográficas. También nos valdremos de la recreación que Jostein Gaarder (1997) ²² ha hecho en forma de novela sobre los motivos de la conversión de San Agustín a partir de las cartas de la antigua compañera de nuestro personaje antes que fuera nombrado obispo de Hipona.

Por lo que se refiere al segundo tipo de jóvenes que trataremos en el mismo capítulo, utilizaremos los obras de Chrétien de Troyes ²³, Sir Thomas Malory ²⁴ y Joanot Martorell ²⁵, a fin de acercarnos a los textos en los que se contarían las historias épicas de enamorados **caballeros** como Yvain, Lancelot, Tristán o Tirant Lo Blanc cuyas aventuras recorrerían toda Europa y, sin duda, escucharían también miles de jóvenes en el último período de la Edad Media.

Como nos lo advierten los historiadores cuyos estudios citaremos en el capítulo ²⁶, si nos interrogamos acerca del modo de vida de los jóvenes y, en

²² GAARDER, Jostein (1997): *Vita Brevis*. Editorial Empúries. Barcelona.

²³

DE TROYES, Chrétien 1170 (1987): *Erec y Enide*. Edición a cargo de CIRLOT, Victoria; ROSELL, Antonio y ALVAR, Carlos. Ediciones Siruela. Madrid.

DE TROYES, Chrétien 1170 (2002): *Lancelot, el Caballero de la carreta (Lancelot ou le Chevalier à la charrette)*. Prólogo y traducción de Luis Alberto de Cuenca y Carlos García Gual. Alianza. Madrid.

DE TROYES, Chrétien 1179 (1987): *Yvain, el Caballero del León (Yvain ou de Chevalier au lion)*. Edición a cargo de LEMARCHAND, Marie. Ediciones Siruela. Madrid.

DE TROYES, Chrétien 1182 (1985): *Perceval o el cuento del Grial (Perceval ou le conte du Graal)*. Edición a cargo de Martín de Riquer. El Festín del Esopo. Edicions dels Quaderns Crema. Barcelona.

²⁴ Sir THOMAS MALORY 1470, Impresa por William Caxton en 1485 (1985): *La muerte de Arturo*. Volumen I. Ediciones Siruela. Madrid.

²⁵ MARTORELL, Joanot 1490 (1996, 1998): *Tirant lo blanc I i II*. Edicions 62. Barcelona.

²⁶

MARCHELO-NIZIA, Christiane (1996): "Caballería y courtresiose" en LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude: *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Editorial Taurus. Madrid. (pp. 167-214).

PATOUREAU, Michel (1996): "Los emblemas de la juventud. Atributos y formas de representación de los jóvenes en la imagen medieval" en LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude: *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Editorial Taurus. Madrid. (pp. 279-302).

realidad, de los únicos jóvenes de quienes se hablaba en aquel período, por lo general nobles; y si se desea averiguar qué valores integraban sus conductas, lo único que nos puede informar es la literatura y, en especial, los textos compuestos en lengua vulgar.

Porque lo cierto es que, entre el siglo XI y el XVI, dos nociones esenciales dominan en la literatura europea, vinculadas al amor y a la proeza: la caballería y la *courtoisie*. A través del estudio de estos temas podremos comprender, por lo menos en parte, el sistema de valores, aunque fuera imaginario –tal y como apunta Cirlot (1995)²⁷–, que servía de guía a la vida de esos jóvenes para nosotros tan lejanos. Es por ello que a lo largo del capítulo citaremos fragmentos de la obra de Sir Thomas Malory sobre las aventuras del Rey Arturo y los Caballeros de la Mesa Redonda, así como la de Chrétien de Troyes i Joanot Martorell para describir los ambientes de la corte, los rituales de la investidura de los caballeros, las aventuras en batallas lejanas, los torneos y las cortes de amor, etc., toda un serie de tópicos que nos servirán para describir los principales rasgos a partir de los cuales gran cantidad de jóvenes desarrollarían su condición real de existencia.

- ***Vida en la corte.***

Si la literatura épica y *courtoise* contribuyó a hacer de la caballería y el amor cortés un ideal de vida social para muchos jóvenes de la Edad Media, pronto aparecerían **manuales dispuestos a exaltar las cualidades nobles y caballerescas como modelo de urbanidad cortesana que sirviera de ejemplo a las minorías aristocráticas de toda Europa**. En este sentido, la Italia del Renacimiento crearía en sus espléndidas pequeñas cortes una cultura de los buenos modales que acabaría siendo admirada en todo el continente. De los excelentes textos pedagógicos italianos hemos escogido el *Libro del*

²⁷ CIRLOT, Victoria 1987 (1995): *La novela artúrica. Orígenes de la ficción en la cultura europea*. Editorial Montesinos. Barcelona.

Buen Cortesano de Baltasar Castiglione²⁸ como referencia ineludible con el que poder aproximarnos a ese cuerpo de leyes no escritas que dirigiría la vida áulica.

Esos textos tuvieron una excelente acogida en tierras transalpinas así que, en una prueba elocuente de la voluntad francesa de apropiarse de esa lección, la cuestión del estilo y la cultura de los buenos modales acabarían impregnando el espíritu de toda la nación. Los palacios de la corte parisina serían los lugares privilegiados en los que se representaría este **ejercicio de distinción**, y esta vez correría a cargo de las **mujeres aristocráticas**, emulando el ejemplo de la poetisa Safo, como se verá desarrollado en el capítulo que inaugura esta primera parte de la tesis.

La mujer ocuparía una posición de privilegio en el modelo de vida nobiliario. Si pretendemos hacer un retrato de la aristocracia francesa y el papel que las jóvenes y las mujeres en general representarían en su seno, debemos acudir a la **literatura dirigida precisamente a ellas** para ver reflejados los intereses de la sociedad galante y su estilo de vida. En algunos casos serían ellas mismas las que se dispondrían a hablar de los ambientes de la corte y propondrían con sus escritos, aunque tuvieran que esconder su autoría, los temas de conversación con los que llenar el ocio de la vida mundana. Nosotros hemos querido, precisamente, analizar una de las novelas que causarían mayor sensación en los salones de la corte. Se trata de *La Princesa de Cléves* de Madame Lafayette²⁹, una obra de la que, sobre todo, extraeremos aquellos elementos con los que **explorar la condición femenina y juvenil**. Porque *La Princesa de Cléves* es una obra con indudable valor antropológico, como retrato de época, pero también como digresión acerca de la feminidad, el deseo y su expresión en la sexualidad, aspectos esenciales que deben resolver las jóvenes y los jóvenes en la construcción de su identidad.

²⁸ CASTIGLIONE, Baltasar 1528 (1967): *El cortesano*. Colección Austral. Espasa-Calpe, S.A. Madrid. Traducción a cargo de Juan Boscán.

²⁹ LAFAYETTE, Madame de (1987): *La princesa de Cléves*. Cátedra Letras Universales. Madrid.

El estudio de textos literarios escritos por autores pertenecientes a cada época histórica es un procedimiento de trabajo que vamos a utilizar de forma recurrente a lo largo de esta tesis. Sin duda, en ellos vemos representados los dramas de la vida cotidiana de unos personajes que, en la mayoría de los casos, nos sirven como espejo de la realidad de un tiempo determinado y que nosotros acabamos adoptando como dato antropológico. La exploración del mundo aristocrático y la condición femenina, aspecto éste último que se abordará, sobre todo, en el siguiente capítulo, nos llevará a revisar la obra de Voltaire ³⁰, Rousseau ³¹, Samuel Richardson ³² y Choderlos de Laclos ³³. En el caso que existan versiones fílmicas también serán revisadas³⁴.

- ***Juventud romántica persiguiendo la plenitud.***

Para referirnos a la condición de la juventud del siglo XIX utilizaremos, junto a los textos literarios, otro campo de producciones artísticas y culturales. Nos referimos a los dramas operísticos que pudieron verse en la época, un fenómeno cultural que, pese a ir asociado a la alta cultura, desde 1604 ha formado parte de la cultura popular ³⁵.

³⁰ VOLTAIRE 1759 (1987): "El Cándido o el optimismo" en *Novelas y cuentos*. Editorial Planeta. Barcelona, (pp. 3-99).

³¹

ROUSSEAU, Jean-Jacques 1761 (1821): *Julia o la Nueva Heloisa: cartas de dos amantes habitantes de una ciudad chica, a la falda de los Alpes*. Traducción a cargo de Marchena, J. Imprenta de Bellaguirre. Tolosa.

ROUSSEAU, Jean-Jacques 1762 (1989): *Emili o de l'educació*. Eumo Editorial / Diputació de Barcelona.

³²

RICHARDSON, Samuel 1740 (1795): *Pamela o la virtud recompensada*. Impresor Don Antonio Espinosa. Madrid.

RICHARDSON, Samuel 1747 (1985): *Clarissa or the history of a young lady*. Penguin. London.

³³ CHODERLOS DE LACLOS, 1782 (1984): *Las amistades peligrosas*. Editorial Planeta. Barcelona.

³⁴ FREARS, Stephen (1988): *Amistades peligrosas*. Reino Unido.

El **uso de las óperas** como documento de estudio se realizará desde una doble vertiente. En primer lugar, porque las óperas que se van a utilizar son versiones de dramas literarios que añaden nuevos pasajes con los que interpretar los fragmentos que presentaremos a modo de ejemplo en nuestros análisis y, en segundo lugar, porque el acto de asistir a la ópera adquiriría entre la sociedad de la clase media alta del siglo XIX dimensiones comparables al acto de la lectura. Era el sistema de comunicación más efectivo porque sería allí donde se haría una valoración social de lo legítimo. Este aspecto es especialmente significativo en la **ópera que aborda la cuestión existencial de las mujeres** y que nosotros trataremos a partir de *La Traviata*³⁶, una cuestión que supondría una verdadera obsesión de la novelística del siglo XIX³⁷.

Muchas mujeres encontrarían en las historias de los personajes de aquellas óperas y novelas el mejor consuelo ante la frustración de sus vidas y el mundo exterior. El refugio en la literatura y la pasión por presenciar la representación de sus propias fantasías en un escenario, tal y como le sucedería a **Madame Bovary**, el personaje literario que mejor encarnaría los sufrimientos que en aquella época debía arrastrar la condición femenina, explican con exactitud la lucha de aquellas heroínas por independizarse de sus destinos. Dedicaremos, pues, un apartado de este capítulo al personaje creado por Flaubert³⁸ y haremos breves referencias a otras novelas románticas como *Jane Eyre* de Charlotte Brontë³⁹ y *Orgullo y Prejuicio* de Jane Austen⁴⁰.

³⁵ La ópera ha permanecido dentro de la cultura elitista por sus valores intrínsecos debidamente adaptados al mundo de hoy, la posmodernidad, unión de lo convencional con lo innovador.

VV.AA. (1989): *La gran ópera*. Volúmenes I, II y III. Editorial Planeta – De Agostini, S.A. Barcelona.

³⁶ VERDI, G. 1852: *La Traviata*. Con libreto de Francisco María Piave. Disponible en Internet en: [<http://www.weblaopera.com/libretos>]. Con acceso en agosto de 2004.

Discografía de referencia: Director: Franco Ghione ; Cantantes: María Callas, Alfredo Graus, Mario Sereni; Coro: Teatro San Carlo de Lisboa; Orquesta: Teatro San Carlo de Lisboa; Casa: EMI (7-49187-8) ; Año: 1958. Grabación en directo.

³⁷ NÚÑEZ PUENTE, S (2001): *Ellas se aburren. Ennui e imagen femenina en la Regenta y la novela europea de la segunda mitad del siglo XIX*. Universitat d'Alacant. Alacant.

³⁸ FLAUBERT, Gustave 1856 (1982): *Madame Bovary*. Planeta. Barcelona.

Esa lucha por la felicidad y la conquista de la plenitud no se alcanza sin dolor ni sufrimiento. Es necesario recorrer los abismos de esa lucha y lo haremos de la mano de **Goethe** con dos de sus producciones literarias. Para cada una de ellas revisaremos también las versiones operísticas. En el primer caso nos centramos en *Las penas del joven Werther*⁴¹, una novela epistolar en la que se reflejaría la juventud romántica de toda Europa. Tal vez con ella, esa juventud aprendió algo que quedaría definitivamente instalado como principal enseñanza del romanticismo. A saber, que el designio de ser felices que nos impone el principio del placer es irrealizable; mas no por ello se debe –ni se puede– abandonar los esfuerzos por acercarse de cualquier modo a su realización. Werther abandonaría, pero el mismo Goethe nos ofrecería con *Fausto*⁴² el ejemplo contrario. Fausto se convierte en uno de los principales

Versiones filmicas: SCHLIEPER, Carlos (1947): *Madame Bovary*. España.; MINNELLI, Vincente (1949): *Madame Bovary*. EE.UU.; CHABROL, Claude (1991): *Madame Bovary*. Francia.; FYWELL, Tim (2000): *Madame Bovary*. EE.UU.

³⁹ BRONTË, Charlotte 1847 (1999): *Jane Eyre*. Ediciones especiales, Colección Huracán. Madrid.

Versiones filmicas: STEVENSON, Robert (1944): *Jane Eyre*. EE.UU.; ZEFFIRELLI, Franco (1996): *Jane Eyre*. Reino Unido.; TOUNG, Robert (1997): *Jane Eyre*. EE.UU.

⁴⁰ AUSTEN, Jane 1813 (1985): *Orgull i prejudici*. Traducció al català d'Eulàlia Preses. Proa D.L. Barcelona.

Versiones filmicas: LEONARD, Robert Z. (1940): *Orgullo y prejuicio*. EE.UU.; LANGTON, Simon (1995): *Orgullo y prejuicio*. Reino Unido.; WRIGHT, Joe (2005): *Orgullo y prejuicio*. Reino Unido.

⁴¹ GOETHE, J.Wolfgang 1774 (1981): *Las penas del joven Werther*. Planeta. Barcelona

Versión operística:

MASSANET (1892): *Werther*. Con libreto de Edward Blau, Paul Millet y Georges Hartman. Disponible en Internet en: [<http://www.terra.es/personal/ealmagro/werther>]. Con acceso en agosto de 2004.

Discografía de referencia: Director: Michel Plasson; Cantantes: Alfredo Krauss, Tatiana Troyanos, Christine Barbaour; Orquesta: Filarmónica de Londres; Casa: EMI (7-69573-2); Año: 1979.

⁴² GOETHE, J.Wolfgang 1832 (1980): *Fausto*. Editorial Planeta. Barcelona.

Versiones operísticas:

BOITO, Arrigo 1868 (1875): *Mefistófeles*. Con libreto del propio compositor. Disponible en Internet en: [<http://www.weblaopera.com/libretos>]. Con acceso en agosto de 2004. Discografía de Referencia: Director: Georges Prêtre; Cantantes: Plácido Domingo, Mirella Freni, Nicolai

mitos de la era moderna y, desde entonces, su estela no ha dejado de planear sobre el espíritu de los que no quieren nunca dejar de ser jóvenes, como comprobamos en una reiteración de personajes oportunistas de los años 80, el *yuppie* de Wall Street ⁴³.

Somos conscientes que todos estos textos literarios, que todas estas representaciones artísticas no son testimonios ni documentos sobre la vida. Probablemente se trata de otra vida, dotada de sus propios atributos, que nace para desacreditar la vida verdadera, oponiéndole un espejismo que, aparentando reflejarla, la deforma, retoca y rehace.

Al decir de Vargas Llosa (2004:135) ⁴⁴, tal y como lo expresa en su magnífico ensayo sobre *Los Miserables* de Víctor Hugo: << se trata de una extraordinaria función (...), en la que, por la coherencia de sus elementos y la sutileza de las distancias que se toma con la realidad que finge mostrar, la ficción se emancipa de ésta, enfrentándole una imagen que la niega >>. Edgar Morin (2001:55) ⁴⁵, sin embargo, defiende que lo que ofrece la literatura, y nosotros podemos añadir cualquier otra producción artística o cultural como la ópera y el cine, constituye un verdadero aporte reflexivo sobre la condición humana, <<revelando su universalidad mientras se sumerge en la singularidad de los destinos individuales localizados en el tiempo y en el espacio >>.

Sea como fuere, se trata de producciones culturales al fin y al cabo, y la antropología se dedica precisamente a eso, al estudio del hombre en la cultura

Ghiaurov, Thomas Allen, Jocelyne Taillon; Coro y orquesta: Ópera de París; Casa: EMI (7-474938); Año: 1978.

GOUNOD, Charles (1859): *Fausto*. Con libreto de Jules Barbier y Michel Carré. Disponible en Internet en: [<http://www.weblaopera.com/libretos>]. Con acceso en agosto de 2004. Discografía de Referencia: Director: Nino Sanzogno; Cantantes: Alfredo Kraus, Renata Tebaldi, Elena Soliotis, Nicolai Ghiaurov; Coro y orquesta: Ópera de Chicago; Casa: GOP (713); Año: 1985 .

⁴³ Los podemos ver perfectamente reflejados en films como:
STONE, Oliver (1987): *Wall Street*. USA.
DE PALMA, Brian (1990): *La hoguera de las vanidades*. USA.
HARRON, Harry (2001): *American psycho*. USA.

⁴⁴ VARGAS LLOSA, Mario (2004): *La tentación de lo imposible*. Edita Alfaguara. Madrid.

⁴⁵ MORIN, Edgar 2000 (2001): *La mente bien ordenada*. Edita Seix Barral. Barcelona.

en su más amplio sentido semántico. Y es por ello que en nuestro trabajo de “descripción densa”, parafraseando de nuevo a Clifford Geertz (1989), incluimos la ficción como objeto de estudio de cada época histórica.

Cuadro: esquema – resumen

| OBJETIVO: Describir los procesos de enculturación de diferentes tipologías de jóvenes a lo largo de la historia a partir de los productos culturales de cada época. | |
|--|---|
| CONTENIDO | MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS DE TRABAJO |
| Elección de modelos y tipologías de jóvenes | Método histórico – descriptivo |
| 1- Grecia Clásica: dos modelos genéricos de pedagogía de la juventud | <ul style="list-style-type: none"> - Historiografía - Poesía de Safo - Diálogos de Platón - Discursos de Isócrates |
| 2- Roma: el poder de los padres | <ul style="list-style-type: none"> - Historiografía - <i>El Satiricón</i> de Petronio y versión fílmica de Fellini |
| 3- Edad Media: Místicos y guerreros | <ul style="list-style-type: none"> - Historiografía - Crítica literaria y ensayos - Las <i>Confesiones</i> de San Agustín - Novelas de caballerías |
| 4- Cultura cortesana y sociedad galante. El lugar de la mujer. | <ul style="list-style-type: none"> - Historiografía - Crítica literaria y ensayos - Manual cortesano: <i>El cortesano</i> de Baltasar Castiglione - Novela de corte: <i>La Princesa de Cléves</i> de Madame de Lafayette y primera literatura romántica |
| 5- Juventud romántica: la búsqueda de la plenitud existencial y los dilemas femeninos | <ul style="list-style-type: none"> - Historiografía - Crítica literaria y ensayos - Novelas románticas - Óperas de la época - Versiones fílmicas |

2.3. Segunda parte: método hermenéutico. El nacimiento de la cultura juvenil.

Aunque hay autores que sostienen la dificultad de crear una categoría antropológica a partir de criterios como la edad (Avelló y Muñoz, 2002) ⁴⁶, **el estudio de las culturas juveniles disfruta ya de una larga tradición** que ha sido capaz de describir estilos de vida basados, precisamente, en la expresión colectiva de experiencias sociales que tienen como denominador común la identidad generacional (Feixa, 2004) ⁴⁷.

La segunda parte de nuestra tesis la dedicaremos al estudio de las culturas juveniles, y lo haremos desde su surgimiento tras la segunda guerra mundial en EE.UU para acabar en el estallido contracultural que algunos sectores juveniles protagonizaron en los años 60 a escala mundial. Dos capítulos para dos momentos histórico-sociales diferentes pero vinculados entre sí.

Nos referimos a culturas juveniles en plural (y no de Cultura Juvenil en singular, que es el término más difundido en la literatura) para subrayar la heterogeneidad interna de las mismas aún manteniendo, sin embargo, la unidad generacional. Siguiendo a Feixa (1998:84-85) ⁴⁸, las **culturas juveniles** se refieren << *a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición de “microsociedades juveniles”, con grados significativos de*

⁴⁶ AVELLÓ, José y MUÑOZ, Antonio (2002): “La comunicación desamparada. Una revisión de paradojas en la cultura juvenil” en RODRÍGUEZ, Félix (ed.): *Comunicación y cultura juvenil*. Edit. Ariel. Barcelona, (pp 21-66).

⁴⁷ FEIXA, Carles (2004): “Los estudios sobre culturas juveniles en España (1960-2003)” en *Revista de Estudios de Juventud. De las tribus urbanas a las culturas juveniles, nº 64*. Instituto de la Juventud (INJUVE). Madrid, (pp. 9-18).

⁴⁸ FEIXA, Carles (1998): *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la Juventud*. Edita Ariel. Barcelona.

autonomía respecto de las “instituciones adultas”, que se dotan de espacios y tiempos específicos, y que se configuran históricamente en los países occidentales tras la segunda guerra mundial, coincidiendo con grandes procesos de cambio social en el terreno económico, educativo, laboral e ideológico. Su expresión más visible son un conjunto de estilos juveniles “espectaculares”, aunque sus efectos se dejan sentir en amplias capas de la juventud >>.

De acuerdo a esta concepción terminológica, el mismo autor apunta que las culturas juveniles pueden analizarse desde dos perspectivas etnográficas:

1) Pueden ser observadas desde el plano de las **condiciones sociales**, es decir, de qué forma se construyen en el seno de una estructura social determinada a partir de materiales provenientes de las identidades generacionales, de género, clase, etnia y territorio.

2) Pueden estudiarse también desde el plano de las **imágenes culturales**, entendidas como << *el conjunto de atributos ideológicos y simbólicos asignados y/o apropiados por los jóvenes* >> (Feixa, 1998: 87). En este sentido, << (...) *las culturas juveniles se traducen en estilos más o menos visibles, que integran elementos materiales e inmateriales heterogéneos, provenientes de la moda, la música, el lenguaje, las prácticas culturales y las actividades focales* >> (Ídem: 88). Estos estilos tienen una existencia histórica concreta, pero no cabe duda que marcan los procesos de enculturación de los jóvenes en el momento que se dan.

- ***La diferencia de ser joven: el rebelde sin causa.***

La brecha generacional acabaría por abrirse tras la segunda guerra mundial cuando los jóvenes empezarían a expresar una identidad propia. El retraso en la inserción profesional por el alargamiento de la permanencia de los jóvenes en las instituciones educativas, la emergencia del ocio y del “consumidor adolescente”, y la difusión de héroes generacionales del mundo

del cine y la música a través de los medios de comunicación de masas se encargaría de ello. Nosotros queremos dedicar un capítulo al fenómeno y cómo ha influido en nuestra sociedad, sobre todo a partir de la difusión que proyecta el cine. Es por ello que creemos que hay que **empezar esta segunda parte de la tesis señalando precisamente la creciente relevancia de las divisiones generacionales en la cultura estadounidense**, y lo haremos a partir de una ficción que nos servirá como documento de análisis antropológico, esta vez proveniente del mundo del cine.

Hace tiempo que desde la antropología se defienden las **prestaciones del cine como herramienta de investigación y estudio** (Grau Rebollo, 2002)⁴⁹. Y lo ha hecho a propósito de la reivindicación de un cine puramente etnológico, capaz de acceder a la vida cotidiana de una nueva manera. Sin embargo, ha habido teóricos que no han dudado en sostener que el cine etnográfico no puede definirse por sus contenidos o presunciones científicas, sino por la utilización que reciba en un momento determinado. A partir de ahí, como apunta Manuel Delgado (1999:67)⁵⁰ << *no cuesta demasiado llegar a la conclusión de que si por cine etnográfico o sociológico tuviéramos que entender aquellas películas que pueden ser usadas para explicar la vida de una sociedad dada, nos encontraríamos con que todas las producciones cinematográficas que se exhiben en las salas comerciales (...) serían dignas de tal consideración* >>⁵¹.

Al referirnos a la juventud estadounidense de la segunda posguerra mundial hemos dirigido nuestra mirada a las producciones cinematográficas que serían consumidas por miles de jóvenes en aquella época (Rosentone, 1997)⁵². Aunque a lo largo del capítulo citaremos varios

⁴⁹ GRAU REBOLLO, Jorge (2002): *Antropología audiovisual. Fundamentos teóricos y metodológicos en la inserción audiovisual en diseños de investigación social*. Edit. Bellaterra. Barcelona.

⁵⁰ DELGADO, Manuel (1999): *El animal público*. Edit. Anagrama. Barcelona.

⁵¹ En el apartado de la filmografía citamos un amplio número de referencias cinematográficas sobre el tema de la juventud y el cine

⁵² ROSENTONE, Robert (1997): *El pasado en imágenes: el desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Edit. Ariel. Barcelona.

títulos ⁵³, creemos necesario referirnos especialmente a uno, por su valor antropológico, y por el hecho de haber llegado a convertirse en un auténtico “fetiche” generacional. *Rebelde sin causa* ⁵⁴, el film rodado por Nicholas Ray que vería luz en 1955 contiene todos los atributos simbólicos necesarios para hablar del film como ideal arquetípico.

Digamos, provisionalmente, que los arquetipos son imágenes cargadas de energía psíquica y que, en la historia de las ficciones, exhiben una inevitable impregnación mítica que puede convertirlos en objetos de delirio (Gubern, 2002) ⁵⁵. Esto es lo que acabaría sucediendo con *Rebelde sin causa*, sobre todo después de la muerte en la vida real de su joven protagonista, James Dean, alguien que fue capaz de encarnar con enorme fuerza y solidez un personaje que suscitaría la adhesión de toda una generación.

- ***Años 60: la revuelta juvenil***

El hecho que el cine norteamericano dirigiera una parte de su producción al “consumidor adolescente” vendría a confirmar que el **primer gran factor estructurador de las culturas juveniles es la generación**. Según Feixa (1998:88) << *la generación puede considerarse el nexo que une biografías, estructuras e historia. La noción remite a la identidad de un grupo de edad socializado en un mismo período histórico* >>. **Al ser la juventud un momento clave en el proceso de socialización, las experiencias compartidas**

⁵³ BENEDEK, Laszlo (1954): *The wild one. (¡El salvaje!)*. EE.UU.
 BROOKS, Richard (1955): *The blackboard jungle. (Semilla de maldad)*. EE.UU.
 BUÑUEL, Luis (1950): *Los olvidados*. México.
 KAZAN, Elia (1955): *Al este del Edén*. EE.UU.
 KAZAN, Elia (1961): *Esplendor en la hierba*. EE.UU.
 WISE, R. (1961): *West side story*. EE.UU.

⁵⁴ RAY, Nicholas (1955): *Rebel without a cause. (Rebelde sin causa)*. EE.UU.

⁵⁵ GUBERN, Román (2002): *Máscaras de la ficción*. Edit. Anagrama. Barcelona.

perduran en el tiempo y se traducen en la biografía de los actores (Pujadas, 1992)⁵⁶.

La frontera generacional vendrá marcada por factores históricos y estructurales, pero también por la adscripción subjetiva a un sentimiento de “contemporaneidad” expresada por “recuerdos en común” (Augé, 1987:33)⁵⁷.

La conciencia que se pertenece a una misma generación se refleja en acontecimientos generacionales, emblemas, lugares comunes e incluso etiquetas y autocalificaciones que, sin afectar de la misma manera a todos los individuos coetáneos, tienden a convertirse en << *modelos retóricos perceptibles en las historias de vida* >> (Feixa, 1998:89).

A esos acontecimientos queremos hacer referencia en el siguiente capítulo de este segundo apartado de la tesis, presentando ese horizonte común que se inscribe en las historias de vida de los jóvenes de los años 60 en los contextos norteamericano, europeo y español.

Los años sesenta vieron nacer una auténtica contracultura juvenil – utilizando la expresión de la sociología y la antropología del momento⁵⁸-. Diferentes acontecimientos históricos confluían en ese masivo despertar donde la oposición a la guerra de Vietnam y la protesta estudiantil del 68 se erigían como sus momentos más culminantes –tal y como apunta Cohn-Bendit (1987)⁵⁹, uno de sus protagonistas-. Junto a ellos, el movimiento de los derechos civiles, el feminismo, el movimiento *gay* y el *black power*, la desafiliación respecto de la familia e instituciones sociales pero también la

⁵⁶ PUJADAS, J.J. (1992): *El método biográfico. El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. CIS. Madrid.

⁵⁷ AUGÉ, Marc (1987): *El viajero subterráneo. Un etnólogo en el metro*. Edita Gedisa. Barcelona.

⁵⁸ ROSZAK, Theodore 1968 (1970): *El nacimiento de una contracultura*. Editorial Kairós. Barcelona.

HALL, Stuart (1969): *Los hippies: una contra-cultura*. Editorial Anagrama. Barcelona.

⁵⁹ COHN-BENDIT, Daniel (1987): *La revolución y nosotros que la quisimos tanto*. Editorial Anagrama. Barcelona.

explosión de las drogas y la *psicodelia*, así como la creación de un lenguaje propio que tendría en la moda y la música sus metáforas rupturistas más expresivas (Probst, 1998) ⁶⁰.

Esta **emergencia contracultural** consiguió articular una auténtica oposición a los valores e instituciones dominantes. A lo largo del capítulo revisaremos las diferentes formas que adoptaría, y para ello nos valdremos de variados materiales a los que nosotros conferiremos un uso etnográfico.

Ya hemos descrito nuestro procedimiento de trabajo como un ejercicio de escritura postmoderna. **El retablo de personajes juveniles e historias de jóvenes que mostraremos a lo largo de la tesis adoptará en este capítulo el colorario de un auténtico collage.** Presentaremos así un mural con el que trataremos de describir a toda una generación, a fin que pueda verse reconocida en una amalgama de atributos, sonidos, imágenes, crónicas, historias de vida e interpretaciones sociológicas y antropológicas realizadas en la época cuya elección será guiada solamente por la arbitrariedad de nuestras preferencias personales.

De nuevo, utilizaremos varias películas ⁶¹, emblemáticas por su carácter descriptivo; letras de canciones de música, cargadas de mensajes de cambio y protesta, como las que cantarían The Beatles, The Who, Bob Dylan, The Rolling Stones o el Dúo Dinámico, Raimon y Serrat; una biografía que relata la

⁶⁰ PROBST SALOMON, Barbara (1998): "El gigante en llamas" en *Revista El País Semanal*, nº 1127, 3 de mayo. Edita DIARIO EL PAÍS, S.A. Madrid, (pp. 46-58).

⁶¹ BALAÑÁ, Pere (1965): *El último sábado*. España; BELLOCCHIO, Marco (1967): *La China está cerca*. Italia; BERTOLUCCI, Bernardo. (1964): *Antes de la revolución*. Italia; DUNNING, George (1968): *Yellow Submarine*. Gran Bretaña; FORMAN, Milos (1975): *Hair*. EE.UU; GARCI, José Luis (1977): *Asignatura pendiente*. España; GORETTA, Claude (1977): *La dentellière (La encajada)*. Francia; HOOPER, Dennis (1969): *Easy Rider*. EE.UU; LESTER, Richard (1964): *A Hard Day's Night*. Gran Bretaña; LESTER, Richard (1985): *Help*. Gran Bretaña; MARTÍN PATINO, Basilio (1965): *Nueve cartas a Berta*. España; PASSOLINI, P.P. (1968): *Teorema*. Italia; PENNEBAKER, D.A. (1968): *Monterrey Pop Festival*. USA; RODDAM, Frank (1979): *Quadrophenia*. Gran Bretaña; SAURA, Carlos (1959): *Los golfos*. España; SZABÓ, Istvan (1966): *Padre (Apá)*. Hungría; TRUFFAUT, François (1961): *Jules et Jim*. Francia.

historia de vida de un hijo de la época ⁶², novelas cuya ficción transcurre o se recrea entre los acontecimientos de aquel período ⁶³, etc. Una serie de productos culturales representativos de una ruptura generacional de la que todavía hoy heredamos sus efectos y que nosotros abordaremos desde su análisis hermenéutico.

⁶² MOIX, Terenci (1998): *Memorias. El peso de la paja. Volumen 3*. Editorial Planeta. Barcelona.

⁶³ MARSÉ, Juan 1966 (2002): *Últimas tardes con Teresa*. Editorial Plaza & Janés. Barcelona.
VÁZQUEZ MONTALVÁN, Manuel 1987 (2000): *Los alegres muchachos de Atzavara*. Mondadori. Barcelona.
CEBRIÁN, Juan Luis (2000): *La agonía del dragón*. Alfaguara. Grupo Santillana de Ediciones, S.A. Madrid.

Cuadro: esquema – resumen

| | |
|---|---|
| <p>OBJETIVO: Analizar el surgimiento de la cultura juvenil propiamente dicha cuando la juventud empieza a ser considerada una categoría antropológica diferenciada, creadora y consumidora de formas de vida y cultura que pueden reforzar u oponerse a los procesos tradicionales (familia y escuela) de enculturación y socialización.</p> | |
| <p>CONTENIDO</p> <p>Segunda mitad del siglo XX: surgimiento de las culturas juveniles</p> | <p>MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS DE TRABAJO</p> <p>Método hermenéutico</p> |
| <p>1- La ruptura generacional y la angustia de ser joven</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Estudios procedentes de varias disciplinas: historiografía, sociología y antropología - Imágenes juveniles a través del cine de la época - Ensayos y críticas cinematográficas - Estudios de juventud |
| <p>2- La revuelta juvenil de los años 60.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Estudios procedentes de varias disciplinas: historiografía, sociología y antropología. Estudios de juventud - Creaciones literarias del movimiento contracultural - Imágenes juveniles a través del cine de la época - Ensayos y críticas cinematográficas - Estudios de juventud - Crónicas y análisis de los fenómenos culturales y juveniles de la época. - Música y letras de canciones - Biografías y recreaciones literarias de protagonistas generacionales |

2.4. Tercera parte: fenomenología y estudio de campo. La investigación participativa. Culturas juveniles y pedagogía de la juventud.

Convertida la juventud en nuevo sujeto social, ella se encargaría de proyectar las manifestaciones más visibles de las transformaciones vividas en aquel período. Nuevas culturas juveniles ocuparían la escena pública mientras Gran Bretaña se presentaría ante el mundo como un “foco de infección” de los estilos más espectaculares. Es por ello que sería en este país donde surgiría la escuela académica más fascinante dedicada a estudiar las subculturas juveniles del momento. Nos referimos al Centre for the Contemporary Cultural Studies (CCCS), un espacio académico creado en la Universidad de Birmingham en el que se agruparían historiadores, comunicólogos, sociólogos, antropólogos y lingüistas interesados por el estudio crítico de los fenómenos culturales contemporáneos.

Tomando prestados elementos del interaccionismo simbólico, del estructuralismo, de la semiótica, de la literatura contracultural y del marxismo cultural, algunos autores de la Escuela de Birmingham se dispondrían a articular un complejo marco teórico desde el que dar cuenta de las raíces históricas, sociales y culturales que pudieran explicar el surgimiento de aquellas expresiones juveniles innovadoras que empezaría a verse a partir de los años cincuenta y primeros de los sesenta (Feixa, 1998).

El trabajo del CCCS desembocaría, sobre todo, en el libro colectivo *Resistente through rituals* (Hall y Jefferson, 1983)⁶⁴, que ejercería una notable influencia en todos los estudios sobre las subculturas juveniles realizados desde entonces. Feixa (1998:75-76) lo resume de la siguiente manera: << *la base de sus planteamientos (...) es la crítica de las tesis tan en boga en aquellos años sobre la cultura juvenil como conglomerado homogéneo e interclasista, analizada exclusivamente en términos de “conflicto generacional”*.

⁶⁴ HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony (eds.) 1979 (1983): *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in post-war Britain*. Hutchinson. Londres.

Los estilos juveniles son considerados como intentos simbólicos elaborados por los jóvenes de las clases subalternas para abordar las contradicciones no resueltas en la cultura parental; así como formas de “resistencia ritual” frente a los sistemas de control impuestos por los grupos en el poder. Una distinción básica se impone entre las formas de disidencia y bohemia juvenil características de sectores medios (...).

(...) Las subculturas juveniles pueden abordarse a partir de una “triple articulación” con las culturas parentales (los medios ecológicos, redes sociales y valores que los jóvenes comparten con los adultos de su clase); con la cultura dominante (las instituciones educativas y de control social hegemónicas en la sociedad); y con el grupo de pares (los ámbitos de sociabilidad y valores generados entre los propios jóvenes). En este modelo es central el concepto gramsciano de hegemonía: las subculturas son vistas como rituales de contestación “representados” por los jóvenes en el “teatro de la hegemonía”, (...) el conflicto se expresa a un nivel imaginario, aunque refleja contradicciones reales. Otro concepto clave es el de “estilo”, que (...) desde una dimensión analítica compleja, integra tanto sus dimensiones materiales como sus dimensiones simbólicas. Este marco teórico se aplica a distintos estudios de caso sobre estilos particulares >>.

En este sentido, otros autores del CCCS como Paul Willis abordarían de forma muy original el estudio de las culturas juveniles ⁶⁵. En su caso, podríamos destacar la magnífica investigación sobre “cultura antiacadémica” de los jóvenes obreros, fruto de una serie de entrevistas de grupo (*Learning to labour, 1977*) ⁶⁶. En ella, Willis (1978) llegaría a la conclusión de que la escuela

⁶⁵ En el penúltimo número de la Revista de Estudios de Juventud editada por el INJUVE en el momento que estamos escribiendo esto se recoge una entrevista a Paul Willis realizada por el sociólogo de la Universidad Oberta de Catalunya Roger Martínez (otro de los investigadores que se dedican a estos temas). A lo largo de la entrevista, Paul Willis describe su paso por la Escuela de Birmingham y el tipo de investigación desarrollada en el seno del CCCS en materia de estudios sobre la juventud, las políticas de representación, la feminidad, la problemática de la identidad, etc. La atención que se presta a esta escuela des del ámbito académico español demuestra la vigencia de los planteamientos y procedimientos de trabajo que se llegaron a desarrollar. Nosotros los asumimos como un claro referente.

MARTÍNEZ, Roger (2004): “Culturas vivas. Una entrevista a Paul Willis” en FEIXA, Carles (Comp.): *De las tribus urbanas a las culturas juveniles. Revista de Estudios de Juventud, nº 64*. INJUVE. Madrid, (pp. 123-136)).

⁶⁶ WILLIS, Paul 1977 (1978): *Aprendiendo a trabajar*. Edita Akal. Madrid.

cumple su función social al promover el desinterés de los jóvenes de clase obrera, que la abandonan por la calle y el ocio, los verdaderos espacios donde realizan sus procesos de enculturación desarrollando, por ejemplo, la socialización en la masculinidad y la destreza manual, valores que les preparan para asumir las tareas propias de su clase.

Nos remitimos a la obra de Paul Willis, y quisiéramos destacar otro de sus trabajos (*Common Cultura, 1990*)⁶⁷. Para ello partimos de un doble plano. En primer lugar, porque su voz lúcida nos ayuda a interpretar la producción cultural de los jóvenes y sus procesos de enculturación en el marco de los cambios sociales contemporáneos. En segundo lugar, porque sus estudios pueden tomarse como ejemplo en nuestra estrategia textual. De hecho, su obra ha sido tomada como paradigmática en el reciente debate de la antropología postmoderna. G.E. Marcus (1992:262)⁶⁸, por ejemplo, destaca las imaginativas lecturas interpretativas de sus “etnografías” en los siguientes términos: << *Willis posee las virtudes necesarias para transformar la tradición antropológica de la etnografía, cosa que demuestra claramente en sus esfuerzos para establecer los significados teóricos contenidos en su obra... La mezcla de géneros que establece Willis es una de las salidas futuras que puede encontrar la etnografía (y la antropología)* >>.

Si citamos a Willis y la opinión de G.E. Marcus (1992) acerca de su obra lo hacemos con la intención de **destacar aquellos trabajos académicos que han servido de inspiración para seguir con nuestro estudio**. El CCCB ya ha desaparecido como institución académica pero los planteamientos sugeridos por algunos de sus autores y los textos etnográficos por ellos presentados han dejado la impronta suficiente para dejarnos inspirar por sus modelos. Desde este plano debe ser interpretado nuestro propio trabajo. **En efecto, siguiendo los postulados de una antropología postmoderna, la**

⁶⁷ WILLIS, Paul i altres 1990 (1998): *Cultura viva*. Diputació de Barcelona. Barcelona.

⁶⁸ MARCUS, George E. (1992): “Problemas de la etnografía contemporánea en el mundo moderno” en CLIFFORD, J. y MARCUS, G. (eds.): *Retóricas de la Antropología*. Edita Júcar. Madrid, (pp. 252-262).

misma atención debe prestarse a los métodos y procedimientos de investigación seguidos como a la escritura final del texto (Marcus y Lushman, 1998) ⁶⁹. Es por ello que la tercera parte de la tesis puede incluirse en este modelo de investigación.

Los procedimientos de trabajo utilizados en nuestro último estudio adoptarán los enfoques abiertos por la investigación cualitativa. LeCompte y Goetz (1988) ⁷⁰ señalan cómo esto implica la **utilización y recogida de gran variedad de materiales –entrevistas, historias de vida, observaciones, experiencia personal, imágenes y películas, estudio de campo- con los que describir las situaciones, rutinas y significados en la vida de las personas, en nuestro caso, de los jóvenes actuales y sus procesos de enculturación.**

2.3.1. Investigación fenomenológica.

Pero hay que situar estas técnicas bajo **un modelo**. Todo proceso de estudio avanza con los acontecimientos, y con la evolución de nuestra mentalidad y experiencia profesional, académica y personal. Lo hemos descrito en el primer apartado de la tesis. Está unido fenomenológicamente a nuestra concepción del mundo, y es así como acabamos dando forma a dicho constructo. Es por ello que las tareas desarrolladas en nuestro último estudio, pero que también podemos hallar a lo largo de todo el trabajo, están orientadas bajo el sentido propio de la **investigación fenomenológica**. Consideramos oportuno, siguiendo a Mélich (1994:50) ⁷¹, poder resumir en siete puntos este sentido y el trabajo desarrollado en nuestra investigación:

⁶⁹ MARCUS, George E. y LUSHMAN, Dick E. (1998): "Las etnografías como textos" en REYNOSO, Carlos (Comp.): *El surgimiento de la Antropología posmoderna*. Edita Gedisa. Barcelona, (pp. 171-213).

⁷⁰ LECOMPTE, M. y GOETZ J.P. 1982 (1988): *Etnografía y diseño cualitativo*. Edita Morata. Madrid.

⁷¹ MÉLICH, J.C (1994): *Del extraño al cómplice. La Educación en la vida cotidiana*. Edita Anthropos. Barcelona.

1. La investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia no conceptualizada o categorizada.
2. La investigación fenomenológica es la explicación de los fenómenos dados a la conciencia. Ser consciente implica una transitividad, una intencionalidad. Toda conciencia es conciencia de algo.
3. La investigación fenomenológica es el estudio de las esencias. La fenomenología se cuestiona por la verdadera naturaleza de los fenómenos. La esencia del fenómeno es un universal, es un intento sistemático de desvelar las estructuras significativas internas del mundo de la vida.
4. La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos.
5. La investigación fenomenológica es el estudio científico-humano de los fenómenos. La fenomenología puede considerarse ciencia en sentido amplio, es decir, un saber sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo.
6. La investigación fenomenológica es la exploración del significado del ser humano. En otras palabras: qué es ser en el mundo, qué quiere decir ser joven, hombre, mujer o niño, en el conjunto de su mundo de la vida, de su entorno sociocultural.
7. La investigación fenomenológica es el pensar sobre la experiencia originaria.

En definitiva, la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia. En este caso mi experiencia personal y académica, mi vida y mi obra. Con el objeto de estudio que aquí nos convoca, lo importante es **aprehender el proceso de interpretación por el que los jóvenes definen su mundo y actúan en consecuencia**. Desde nuestra opción metodológica intentaremos ver las cosas desde su punto de vista, describiendo, comprendiendo e interpretando. **Otorgaremos primacía a su/mí experiencia subjetiva, nos aproximaremos a los procesos de enculturación desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial, y lo haremos así porque nos interesa conocer cómo los jóvenes experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.**

2.3.2. Trabajo de campo y estudio de casos.

La complejidad de un estudio cualitativo hace difícil predecir qué puede acabar sucediendo. Es indispensable asumir cierta flexibilidad a fin de adaptarnos a lo que encontraremos en cada momento (Sanmartín, 2004)⁷². Con esta idea plantearemos el único capítulo que conforma la tercera parte de la tesis y haremos del **estudio de casos** nuestra principal estrategia de investigación.

De forma general, el estudio de casos se basa en el razonamiento inductivo (Serrano, 1995)⁷³. Más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas, el estudio de casos facilita la comprensión de los fenómenos y el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos.

⁷² SANMARTÍN, Ricardo (2004): *Observar, escuchar, comparar, escribir: la práctica de la investigación cualitativa*. Edita Ariel. Barcelona.

⁷³ SERRANO BLASCO, Javier (1995): "Estudio de casos" en AGUIRRE BAZÁN, A. (ed.): *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Editorial Boixareu Universitaria, Marcombo S.A. Barcelona, (pp. 203-208).

Sabiendo que los casos no son típicos o representativos de otros casos, los criterios que deben perseguir su selección no se plantean en términos de representatividad, sino en la potencialidad que ofrece su peculiaridad, su subjetividad, su carácter propio.

El hecho de trabajar en dos contextos profesionales diferentes y de hacerlo en el ámbito de la juventud nos sitúa en una posición privilegiada a la hora de seleccionar los casos. Campo de estudio y lugar de trabajo son escenarios que pueden llegar a confundirse, pero para nosotros adopta un significado muy especial puesto que nos ofrece una oportunidad para aprender.

Las tareas desarrolladas en nuestros lugares de trabajo hacen de la investigación una práctica profesional de indudable valor formativo. Con la investigación podemos mantener una actitud autorreflexiva y mejorar así nuestras prácticas. No se nos escapa, entonces, que estamos involucrados también en un **proyecto de investigación-acción** (Pérez, 1990)⁷⁴, fundamental en nuestra doble condición de educador social y profesor universitario.

Plantearemos, así, en el capítulo dedicado a la juventud de nuestra época actual, el trabajo más etnográfico de la tesis. **Incluir el estudio de casos nos permite tratar diferentes modelos de transición juvenil que desarrollan, a su vez, diversas experiencias de construcción de la identidad.**

Los contextos urbanos actuales son los espacios sociales en los que mejor percibimos las representaciones de identidad de los jóvenes, tanto individualmente como en grupos. En algunos casos, los jóvenes escenifican esas representaciones provocando choques culturales con otros jóvenes. Nosotros describiremos un ejemplo, y lo haremos a partir de las notas tomadas en los expedientes que utilizamos en nuestro trabajo de los Servicios Sociales.

⁷⁴ PÉREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-acción*. Edita Dickinson. Madrid.

Los apuntes que realizamos en los expedientes se han convertido en una inestimable fuente de información porque en ellos quedan recogidas las intervenciones de nuestro trabajo social. Como tratamos directamente con jóvenes, nos esforzamos por describir los elementos más interesantes de sus estilos de vida. Las decisiones que toman entorno a estos estilos definen su condición de miembros de la cultura juvenil, así que explorarlos en nuestro campo de trabajo nos obliga a adoptar una perspectiva antropológica.

No todos los casos que hemos conocido provienen de nuestro trato con ellos por haber intervenido desde los Servicios Sociales. El ámbito de la Facultad y espacios de ocio frecuentados en los últimos años han sido contextos esenciales para realizar nuestro trabajo de **observación participante**. LeCompte y Goetz (1988) la consideran una de las estrategias de recogida de datos más empleadas en etnografía. La observación participante ha sido tradicionalmente considerada por sus practicantes como una estrategia no valorativa de recogida de datos cuyo objeto es la descripción auténtica de grupos sociales y escenas culturales. La mayoría de los etnógrafos se conforman con el objetivo, más accesible, de registrar fenómenos relevantes para los aspectos principales del tema que se ha definido. Organizar las notas de campo de nuestras observaciones e incluir nuevos casos con los que establecer las debidas relaciones nos permitirá elaborar un verdadero trabajo de reconstrucción cultural que acabaremos presentando en la monografía final.

Todo este conjunto de estrategias de recogida de información serán utilizadas en este último capítulo a fin de realizar las incursiones etnográficas de nuestra aproximación fenomenológica de la juventud actual. A ellas añadiremos la revisión bibliográfica ⁷⁵ y, de nuevo, el cine ⁷⁶ como dato y

⁷⁵ Revisaremos los estudios más recientes que se publican en los fondos de documentación del Instituto de la Juventud (INJUVE) y del Observatori Català de la Joventut. Destacaremos también las obras pertenecientes a la nueva colección de Estudios sobre Juventud que la editorial Ariel está difundiendo en el ámbito iberoamericano.

⁷⁶ Al final del capítulo presentamos un listado de varias de las películas que han sido revisadas. En esta ocasión, consideramos oportuno citar algunos de los títulos que serán tratados en el capítulo:
SMITH, Kevin: *Clerks, 1994; Mallrats, 1995; Persiguiendo a Amy, 1997; Dogma, 1999; Jay & Bob el silencioso contratacan, 2001.*
SEGURA, Santiago (1998): *Torrente, el brazo tonto de la ley.* España.

documento, cuyo valor antropológico ya ha sido debidamente apreciado. Las interpretaciones que realizaremos serán debidamente contrastadas con las aportaciones de otros estudiosos de las culturas juveniles. Junto a ellas vamos incluyendo nuestros estudios de casos, entrevistas, películas, citas de nuestro diario de campo que representan, en realidad, una pequeña parte del material recopilado a lo largo de estos años de trabajo. Y para acabar, una muestra de investigación antropológica que hace de Internet y la comunicación mediada por ordenador un ámbito innovador des del que explorar los procesos de enculturación de la juventud actual.

2.3.3. Ciberantropología.

En efecto, la revolución tecnológica ha alterado, en menos de un decenio, las costumbres comunicativas, expresivas, lúdicas, económicas, laborales, políticas y culturales de un gran segmento de la población (occidental) (Castells, 2001) ⁷⁷ . Los efectos más visibles de estas transformaciones los encontramos en las jóvenes generaciones. En algunos casos, incluso son ellos los que se adelantan a los usos que el resto de la sociedad va a acabar dando a estos nuevos instrumentos tecnológicos.

El fenómeno sociocultural que ha supuesto la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación debe ser abordado desde la antropología de la educación si pretendemos describir un ámbito significativo de los procesos de enculturación de la juventud actual.

Muchos jóvenes están fijando su atención en una realidad distinta de la que consensuamos como tradicional. Una realidad donde el espacio físico deja

BOYLE, D. (1996): *Transpotting*. Gran Bretanya.

⁷⁷ CASTELLS, Manuel (2001): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Contiene los tres volúmenes: *La Sociedad Red*, 1996; *El Poder de la Identidad*, 1997; *Fin de Milenio*, 1998. Edit Alianza. Madrid.

de tener importancia y la imagen corporal no es –a priori- necesaria para las relaciones sociales (Picciulo, 1998) ⁷⁸. Nos referimos a la Realidad Virtual, un espacio donde las grandes redes informáticas, la sofisticación de los sistemas de información, el *Personal Computer* o la telefonía móvil han sido capaces de crear un nuevo tipo de cultura, la *cibercultura*, un campo del que no puede quedar exenta la investigación antropológica (Faura, 2000) ⁷⁹.

En nuestra tesis no queremos dejar escapar la oportunidad de **investigar etnográficamente en y a través de Internet**. Las nuevas tecnologías y el fenómeno del ciberespacio están produciendo un enorme impacto sobre las diversas y variadas culturas en que están inmersos los jóvenes en la actualidad. Éstas se han erigido como nuevos agentes de producción social y cultural, así que no podemos dar la espalda al tipo de relaciones que los jóvenes establecen con ellas.

A lo largo de nuestra revisión de fuentes documentales constataremos la existencia de numerosos estudios que tienen por objeto investigar la cibercultura y los contextos ciberespaciales. Estos estudios han ido dando cuerpo disciplinario a una rama de la antropología que hace tiempo que se conoce como ***ciberantropología*** (Mayans, 2002) ⁸⁰.

Para realizar nuestro último estudio de campo, haremos una referencia constante a las aportaciones del Observatorio para la Cibersociedad [<http://cibersociedad.rediris.es>], una iniciativa que en nuestro país pretende organizar y vertebrar la investigación que, desde las ciencias sociales, se

⁷⁸ PICCIULO VALLS, J.L. (1998): “Dentro y fuera de la pantalla. Apuntes para una Etnografía del Ciberespacio” en *1er. Congreso Virtual de Antropología y Arqueología, Ciberespacio. Octubre de 1998*. Documento disponible en [<http://www.naya.org.ar/congreso>]. Con acceso en diciembre de 2004.

⁷⁹ FAURA, R. (2000): “Cibercultura, ¿realidad o invención?” en *2º Congreso Virtual de Antropología y Arqueología, Ciberespacio. Diciembre de 2000*. Documento disponible en [<http://www.naya.org.ar/congreso>]. Con acceso en diciembre de 2004.

⁸⁰ MAYANS i PLANELLS, Joan (2002): “Nuevas Tecnologías, Viejas Etnografías. Objeto y método de la antropología del ciberespacio”. Fuente original: *Revista Quaderns de l'ICA*, 17-18, (pp. 79-97). Disponible en el Archivo del Observatorio para la Cibersociedad en [<http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=23>]. Con acceso en diciembre de 2004.

realiza teniendo Internet y la comunicación mediada por ordenador como objeto de estudio. Las investigaciones y publicaciones que revisaremos serán debidamente citadas en notas a pie de página, y nos servirán de modelo a la hora de proponer nuestra propia investigación etnográfica. Al respecto, diversos autores sostienen que hay que tener presente el mundo real de quienes estudiamos en el mundo virtual, es decir, el contexto cultural de los jóvenes usuarios de Internet que analizaremos en nuestra investigación. Pues la frontera entre ambos mundos está difuminada e interconectada. Tal y como apunta Téllez (2002) ⁸¹ << *el mundo virtual es un mundo de flujos e interconexiones, de tiempo encriptado e intermitente, de “no lugares” ciberespaciales y de “lugares con identidad propia” a modo de contextos de sociabilidad formal e informal. En este mundo virtual el etnógrafo debe sumergirse con empatía entre sus informantes, presentarse siguiendo los códigos de conducta establecidos, dominando el mundo simbólico y por supuesto el lenguaje propio >>.*

No cabe duda que el trabajo de campo en la WEB, o lo que se puede llamar etnografía *online* o del “mundo virtual” presenta características muy diferentes al trabajo de campo en las tradicionales etnografías del “mundo real”. Mayans (2005:5) describe gráficamente el tipo de investigación que se llevará a cabo en el último apartado de este capítulo: << *Partimos de que nuestra arma es la etnografía. Ocurre que, en este caso, son muchas las peculiaridades y dificultades con que la contrastada metodología antropológica de campo se encuentra. Realizar una investigación etnográfica sobre una “comunidad” virtual como puede ser un canal de chat en IRC condena al investigador a realizar la mayor parte del trabajo de campo sentado ante un ordenador. Resulta hasta cierto punto paradójico imaginar un disciplinado trabajo de observación participante en completa soledad y aislamiento físico. Del mismo modo que también debe resultar sorprendente el hecho de disponer de todas las conversaciones, absolutamente todas, guardadas y transcritas perfectamente y al instante, con una corrección y detalle que para sí quisieran los más*

⁸¹ TÉLLEZ INFANTES, Anastasia (2002): “Nuevas etnografías y ciberespacio: reformulaciones metodológicas” en *1er. Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad*. Documento disponible en [<http://cibersociedad.rediris.es/congreso>]. Con acceso en febrero de 2005.

cientificistas y meticulosos de los etnógrafos. O el hecho de tener la posibilidad de asistir en plano de igualdad –aparentemente- a toda la vida pública de un grupo... Al mismo tiempo, el etnógrafo se ve obligado a fiarse de un panorama donde todo puede ser ficticio e inestable. Su canal de observación es reducidísimo, puesto que se limita a la pantalla de su ordenador. Y lo que fluye a través de ésta puede ser exasperantemente simple y básico, especialmente en comparación con las interacciones copresenciales que caracterizan cualquier objeto etnográfico precedente >>. De hecho, la comunicación a través de las comunicaciones mediadas por ordenador se produce a través de lo que, en la jerga propia del medio, se llama “*narrow bandwith*”, o “*banda estrecha*”, un concepto que se opone al que Sherry Turkle (1995)⁸² daría en llamar “*banda ancha*” de las interacciones “*offline*”, donde existe una riqueza de matices gestuales, tonales, de pronunciación, proxémicos y contextuales inmensamente mayor que en las comunicaciones mediadas por ordenador, reducidas a un modo puramente textual.

Más allá del debate acerca de las peculiaridades y dificultades de la etnografía *online*, **en el último apartado de nuestra tesis queremos describir de qué forma los jóvenes del siglo XXI dirimen parte de sus experiencias de subjetivización y de enculturación en estos entornos fronterizos entre lo “real” y lo “virtual”.** En el ciberespacio se abren universos completos donde se lleva a cabo una intensa vida social; a menudo mucho más satisfactoria que la que se experimenta en comunidades y ámbitos reales. En este sentido, Turkle (1995) percibe la posibilidad de una forma de resistencia y de enriquecimiento ante las limitaciones de realización que ofrece la realidad. Pensemos, por ejemplo, el lugar que ocupan los videojuegos en la estructura cultural de los jóvenes, o los espacios de interacción social que se dan en los *chats* de IRC, el *messenger* o el mismo correo electrónico. No podemos obviar estos espacios si queremos analizar y describir cómo las nuevas generaciones los han incorporado para desarrollar los procesos de enculturación desde los que construyen sus identidades y sus emociones. Nuestra inmersión en ellos, tan difíciles de concebir como un lugar específico, con fronteras sólidas y visibles, similar al que tanto ha fascinado a la

⁸² TURKLE, Sherry (1995): *La vida en las pantallas*. Edit. Paidós. Barcelona.

antropología tradicional, nos sitúa a la estela de trabajos de la Escuela de Chicago, que ya mostraron, desde hace bastantes décadas, las ventajas de una etnografía más o menos “itinerante”, donde el ideal de “lugar” etnográfico se convierte tan sólo en un referente, interconectado con una multitud de dinámicas añadidas, que hacen de ese “lugar” tan sólo una fuerza de flujo más dentro de las complejas mecánicas sociales (Delgado, 1999).

Este hecho es especialmente significativo en relación a la juventud. Si establecemos la debida comparación entre esta concepción del espacio y la juventud como etapa nos encontraremos ante un mismo uso de la investigación antropológica, el que mejor permita desarrollar estrategias para observar lugares de paso, itinerarios y trayectorias. Porque es especialmente en estas trayectorias donde podemos observar los procesos de enculturación de la juventud actual, una etapa de la vida con el que se inicia un camino siempre dispuesto a reemprenderse.

Cuadro: esquema – resumen

| | |
|---|---|
| <p>OBJETIVO: Estudiar las subculturas juveniles actuales para desarrollar una pedagogía de la juventud que se ajuste a las necesidades de orientación teórica y socio-afectiva de las nuevas generaciones y las ayude a madurar de acuerdo a las condiciones del sistema al que pertenecen desde una perspectiva diversa y ecléctica, que haga de los comportamientos juveniles una forma civilizada de convivencia en las ciudades multiculturales del siglo XXI.</p> | |
| <p>CONTENIDO</p> <p>Culturas juveniles del siglo XXI</p> | <p>MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS DE TRABAJO</p> <p>Investigación fenomenológica</p> |
| <p>1- Subculturas juveniles como nuevas formas de etnicidad. Consumo y estilos de vida. Apuntes de género. Tipologías <i>freak</i>. Redes juveniles virtuales.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo de campo y estudio de casos - Observación participante y diario de campo - Entrevistas e historias de vida - Experiencias personales - Experiencias profesionales y revisión de documentación de archivo no editada - Imágenes y películas - Ensayos y críticas cinematográficas - Estudios de juventud - Trabajo de campo ciberantropológico |

2.4. A modo de resumen: la importancia del procedimiento en la búsqueda de datos y sus interpretaciones.

Hemos visto cómo la elaboración de esta tesis parte de una **concepción metodológica postmoderna donde se articulan varios discursos y múltiples procedimientos de trabajo**. Con el método histórico-descriptivo hemos revisado numerosas fuentes documentales. A la lógica documentación bibliográfica hemos añadido producciones culturales procedentes de diferentes ámbitos, entre los que destacamos el literario, el musical y el cinematográfico. Acudir a los productos elaborados en cada período nos permite desarrollar una antropología de las imágenes a partir de las cuales los jóvenes podían construir sus identidades en el seno de las diferentes sociedades históricas tratadas. Mediante este análisis hermenéutico hemos podido desarrollar un discurso capaz de conferir una debida diacronía de los fenómenos analizados en relación a diferentes historias de jóvenes.

Historias que la investigación antropológica nos ha proyectado como redescubridores de unas culturas juveniles con las cuales hemos llegado a convivir.

En nuestro diversificado estudio de campo asumimos un “rol activo” en la investigación. Nuestros descubrimientos acabarán formando parte también de nuestras vivencias subjetivas. Así, el mundo dejará de ser lo que pensamos para convertirse en lo que vivimos.

El entusiasmo por comprender los fenómenos que interactúan en los procesos de enculturación juvenil nos acaban implicando en la investigación para la acción (investigación participativa) –siguiendo a Demo (1985)⁸³- y descubrimos que ésta se manifiesta en los tres niveles que apuntan Colás y Buendía (1992)⁸⁴.

⁸³ DEMO, P. (1995): *Investigación participativa. Mito y realidad*. Edit. Kapelusz. Buenos Aires.

⁸⁴ COLÁS BRAVO, M^a P. y BUENDÍA EISMAN, L. (1992): *Investigación educativa*. Ediciones Altar, S.A. Sevilla.

- **Implicación histórico-existencial**, en tanto que como agente de la investigación me hago partícipe de una historia y un contexto social.
- **Implicación psicoafectiva**, que se refleja en el objeto mismo de la investigación al obedecer a unas necesidades internas y subjetivas.
- **Implicación estructural-profesional**, que nos supone la toma de conciencia de la situación profesional y de la realidad juvenil que nos convoca.

No cabe duda que este proyecto de investigación se justifica con la conciencia personal de esta evolución de métodos de investigación integrados.

BIBLIOGRAFÍA.

AUGÉ, Marc (1987): *El viajero subterráneo. Un etnólogo en el metro*. Edita Gedisa. Barcelona.

AUSTEN, Jane 1813 (1985): *Orgull i prejudici*. Traducció al català d'Eulàlia Preses. Edita Proa, S.L. Barcelona.

AVELLÓ, José y MUÑOZ, Antonio (2002): "La comunicación deseparada. Una revisión de paradojas en la cultura juvenil" en RODRÍGUEZ, Félix (ed.): *Comunicación y cultura juvenil*. Edita Ariel. Barcelona, (pp 21-66).

CASTELLS, Manuel (2001): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Contiene los tres volúmenes: *La Sociedad Red*, 1996; *El Poder de la Identidad*, 1997; *Fin de Milenio*, 1998. Edita Alianza. Madrid.

COHN-BENDIT, Daniel (1987): *La revolución y nosotros que la quisimos tanto*. Anagrama. Barcelona.

CIRLOT, Victoria 1987 (1995): *La novela artúrica. Orígenes de la ficción en la cultura europea*. Editorial Montesinos. Barcelona.

COLÁS BRAVO, M^a P. y BUENDÍA EISMAN, L. (1992): *Investigación educativa*. Ediciones Altar, S.A. Sevilla.

COLOM CAÑELLAS, Antonio J. Y JANER MANILLA, Gabriel (1995): "El modelo cultural en la construcción de la Antropología de la Educación" en NOGUERA, Joana (Ed.): *Cuestiones de Antropología de la Educación*. Ediciones CEAC. Barcelona, (pp. 63-96).

DELGADO, Manuel (1999): *El animal público*. Edita Anagrama. Barcelona.

DEMO, P. (1995): *Investigación participativa. Mito y realidad*. Edita Kapelusz. Buenos Aires.

DOVER K.J. (1988): *L'homosexualité grecque*. Trad. Francesa de S Saïd. París.

FRASCHETTI, Augusto (1996): "El mundo romano" en LEVI, Giovanni i SCHMITT, Jean – Claude (Direc.); (1996): *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Edita Taurus. Madrid, (pp. 73-116).

FEIXA, Carles (1998): *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la Juventud*. Edita Ariel. Barcelona.

FEIXA, Carles (2004): "Los estudios sobre culturas juveniles en España (1960-2003)" en *Revista de Estudios de Juventud. De las tribus urbanas a las culturas juveniles, nº 64*. Instituto de la Juventud (INJUVE). Madrid, (pp. 9-18).

FREUD, Sigmund 1930 (1998): *El malestar en la cultura*. Alianza Editorial. Madrid.

GALIANO, Manuel (1959): *El descubrimiento del amor en Grecia*. Gredos. Madrid.

GALINO, María Ángeles (1968): *Historia de la educación I. Edad Antigua y Media*. Biblioteca Hispánica de Filosofía. Gredos, S.A. Madrid.

GARCÍA CASTAÑO, J. y PULIDO MOYANO, R.A. (1994): *Antropología de la educación*. Edita Eudema. Madrid.

GEERTZ, Clifford 1988 (1989): *El antropólogo como autor*. Edita Paidós. Barcelona.

GEERTZ, Clifford 1973 (1994): *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Edita Paidós. Barcelona.

GERVILLA, Enrique; (1993): *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Dykinson. Madrid.

GERVILLA, Enrique; SORIANO, Andrés (2000): *La educación hoy. Concepto, interrogantes y valores*. Grupo Editorial Interuniversitario. Madrid.

GRAU REBOLLO, Jorge (2002): *Antropología audiovisual. Fundamentos teóricos y metodológicos en la inserción audiovisual en diseños de investigación social*. Edita Bellaterra. Barcelona.

GUBERN, Román (2002): *Máscaras de la ficción*. Edita Anagrama. Barcelona.

HALL, Stuart (1969): *Los hippies: una contra-cultura*. Editorial Anagrama. Barcelona.

HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony (eds.) 1979 (1983): *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in post-war Britain*. Hutchinson. Londres.

JAEGER, Werner 1933 (1993): *Paideia*. Fondo de Cultura Económica. Madrid.

LECOMPTE, M. y GOETZ J.P. 1982 (1988): *Etnografía y diseño cualitativo*. Edita Morata. Madrid.

LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude (Direct.) (1996): *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Edita Taurus. Madrid.

MARCHELO-NIZIA, Christiane (1996): "Caballería y courtesiose" en LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude: *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Edita Taurus. Madrid. (pp. 167-214).

MARCUS, George E. (1992): "Problemas de la etnografía contemporánea en el mundo moderno" en CLIFFORD, J. y MARCUS, G. (eds.): *Retóricas de la Antropología*. Edita Júcar. Madrid, (pp. 252-262).

MARCUS, George E. y LUSHMAN, Dick E. (1998): "Las etnografías como textos" en REYNOSO, Carlos (Comp.): *El surgimiento de la Antropología posmoderna*. Edita Gedisa. Barcelona, (pp. 171-213).

MARTÍNEZ, Roger (2004): "Culturas vivas. Una entrevista a Paul Willis" en *De las tribus urbanas a las culturas juveniles. Revista de Estudios de Juventud*, nº 64. INJUVE. Madrid, (pp. 123-136)).

MEAD, Margaret 1929 (1985): *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Edita Planeta. Barcelona.

MÉLICH, J.C (1994): *Del extraño al cómplice. La Educación en la vida cotidiana*. Edita Anthropos. Barcelona.

MORIN, Edgar 2000 (2001): *La mente bien ordenada*. Edita Seix Barral. Barcelona.

NÚÑEZ PUENTE, S (2001): *Ellas se aburren. Ennui e imagen femenina en la Regenta y la novela europea de la segunda mitad del siglo XIX*. Universitat d'Alacant. Alacant.

PATOUREAU, Michel (1996): "Los emblemas de la juventud. Atributos y formas de representación de los jóvenes en la imagen medieval" en LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude: *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Edita Taurus. Madrid. (pp. 279-302).

PÉREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-acción*. Dickinson. Madrid.

PROBST SALOMON, Barbara (1998): "El gigante en llamas" en *Revista El País Semanal*, nº 1127, 3 de mayo. Edita DIARIO EL PAÍS, S.A. Madrid, (pp. 46-58).

PUJADAS, J.J. (1992): *El método biográfico. El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Edita CIS. Madrid.

ROSZAK, Theodore 1968 (1970): *El nacimiento de una contracultura*. Editorial Kairós. Barcelona.

ROSENTONE, Robert (1997): *El pasado en imágenes: el desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Edita Ariel. Barcelona.

ROUSSEAU, Jean-Jacques 1762 (1989): *Emili o de l'educació*. Eumo Editorial / Diputació de Barcelona.

SANMARTÍN, Ricardo (2004): *Observar, escuchar, comparar, escribir: la práctica de la investigación cualitativa*. Edita Ariel. Barcelona.

SCHNAPP, Alain (1996): “La imagen de los jóvenes en la ciudad griega” en LEVI, Giovanni i SCHMITT, Jean – Claude (Direc.): *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Edita Taurus. Madrid, (pp.27-71).

SERRANO BLASCO, Javier (1995): “Estudio de casos” en AGUIRRE BAZÁN, A. (ed.): *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Editorial Boixareu Universitaria, Marcombo S.A. Barcelona, (pp. 203-208).

TURKLE, Sherry (1995): *La vida en las pantallas*. Edita Paidós. Barcelona.

VARGAS LLOSA, Mario (2004): *La tentación de lo imposible*. Edita Alfaguara. Madrid.

VV.AA. (1989): *La gran ópera*. Volúmenes I, II y III. Editorial Planeta – De Agostini, S.A. Barcelona.

WILLIS, Paul 1977 (1978): *Aprendiendo a trabajar*. Edita Akal. Madrid.

WILLIS, Paul i altres 1990 (1998): *Cultura viva*. Diputació de Barcelona. Barcelona.

OBRAS LITERARIAS PERTENECIENTES A DIFERENTES ÉPOCAS HISTÓRICAS (ordenadas cronológicamente o de acuerdo al contexto que se refieren):

SAFO (1968): "Odas" en Traducción y notas de ESCLASANS, Agustín: *Píndaro. Himnos triunfales. Con odas y fragmentos de Anacreonte, Safo y Erina*. Editorial Iberia. Colección Obras Maestras. Barcelona, (pp. 285-288).

SAFO (1997): *Poemas y fragmentos*. Versión castellana y notas de J.M. Rodríguez Tobal. Hiperión. Madrid.

GREEN, Peter (1996): *Safo de Lesbos. La sonrisa de Afrodita*. Edhasa. Barcelona.

ISÓCRATES (1979): *Discursos*. Gredos. Madrid. 2 volúmenes.

PLATÓN (1987): *Obras completas*. Aguilar. Madrid. Traducción del griego, preámbulos y notas por Araujo, María; Gracia Yagüe, Francisco; Rodríguez Huéscar, Antonio y P. Samaranch, Francisco.

PETRONIO, 60 d.C. (1996): *Satiricón*. Akal / Clásica. Edición de Carmen Codoñer Merino.

SAN AGUSTÍN 400 (1965): *Confesiones*. Colección Austral. Espasa-Calpe, S.A. Madrid.

GAARDER, Jostein (1997): *Vita Brevis*. Editorial Empúries. Barcelona.

DE TROYES, Chrétien 1170 (1987): *Erec y Enide*. Edición a cargo de CIRLOT, Victoria; ROSELL, Antonio y ALVAR, Carlos. Ediciones Siruela. Madrid.

DE TROYES, Chrétien 1170 (2002): *Lancelot, el Caballero de la carreta (Lancelot ou le Chevalier à la charrette)*. Prólogo y traducción de Luis Alberto de Cuenca y Carlos García Gual. Alianza. Madrid.

DE TROYES, Chrétien 1179 (1987): *Yvain, el Caballero del León (Yvain ou de Chevalier au lion)*. Edición a cargo de LEMARCHAND, Marie. Ediciones Siruela. Madrid.

DE TROYES, Chrétien 1182 (1985): *Perceval o el cuento del Grial (Perceval ou le conte du Graal)*. Edición a cargo de Martín de Riquer. El Festín del Esopo. Edicions dels Quaderns Crema. Barcelona.

Sir THOMAS MALORY 1470, Impresa por William Caxton en 1485 (1985): *La muerte de Arturo*. Volumen I. Ediciones Siruela. Madrid.

MARTORELL, Joanot 1490 (1996, 1998): *Tirant lo blanc I i II*. Edicions 62. Barcelona.

CASTIGLIONE, Baltasar 1528 (1967): *El cortesano*. Colección Austral. Espasa-Calpe, S.A. Madrid. Traducción a cargo de Juan Boscán.

LAFAYETTE, Madame de 1678 (1987): *La princesa de Cléves*. Cátedra Letras Universales. Madrid.

RICHARDSON, Samuel 1740 (1795): *Pamela o la virtud recompensada*. Impresor Don Antonio Espinosa. Madrid.

RICHARDSON, Samuel 1747 (1985): *Clarissa or the history of a young lady*. Penguin. London.

VOLTAIRE 1759 (1987): "El Cándido o el optimismo" en *Novelas y cuentos*. Editorial Planeta. Barcelona, (pp. 3-99).

ROUSSEAU, Jean-Jacques 1761 (1821) : *Julia o la Nueva Heloisa : cartas de dos amantes habitantes de una ciudad chica, a la falda de los Alpes*. Traducción a cargo de Marchena, J. Imprenta de Bellaguirre. Tolosa.

GOETHE, J.Wolfgang 1774 (1981): *Las penas del joven Werther*. Editorial Planeta. Barcelona.

CHODERLOS DE LACLOS, 1782 (1984): *Las amistades peligrosas*. Editorial Planeta. Barcelona.

AUSTEN, Jane 1813 (1985): *Orgull i prejudici*. Traducció al català d'Eulàlia Preses. Proa D.L. Barcelona.

GOETHE, J.Wolfgang 1832 (1980): *Fausto*. Editorial Planeta. Barcelona.

BRONTË, Charlotte 1847 (1999): *Jane Eyre*. Ediciones especiales, Colección Huracán. Madrid.

FLAUBERT, Gustave 1856 (1982): *Madame Bovary*. Editorial Planeta. Barcelona.

MARSÉ, Juan 1966 (2002): *Últimas tardes con Teresa*. Editorial Plaza & Janés. Barcelona.

VÁZQUEZ MONTALVÁN, Manuel 1987 (2000): *Los alegres muchachos de Atzavara*. Mondadori. Barcelona.

MOIX, Terenci (1998): *Memorias. El peso de la paja. Volumen 3*. Editorial Planeta. Barcelona.

CEBRIÁN, Juan Luis (2000): *La agonía del dragón*. Alfaguara. Grupo Santillana de Ediciones, S.A. Madrid.

WEBGRAFÍA.

FAURA, R. (2000): "Cibercultura, ¿realidad o invención?" en *2º Congreso Virtual de Antropología y Arqueología, Ciberespacio. Diciembre de 2000*. Disponible en Internet en: [<http://www.naya.org.ar/congreso>]. Con acceso en diciembre de 2004.

MAYANS i PLANELLS, Joan (2002): "Nuevas Tecnologías, Viejas Etnografías. Objeto y método de la antropología del ciberespacio". Fuente original: *Revista Quaderns de l'ICA, 17-18, (pp. 79-97)*. Disponible en el Archivo del Observatorio para la Cibersociedad en [<http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=23>]. Con acceso en diciembre de 2004.

PICCIULO VALLS, J.L. (1998): "Dentro y fuera de la pantalla. Apuntes para una Etnografía del Ciberespacio" en *1er. Congreso Virtual de Antropología y Arqueología, Ciberespacio. Octubre de 1998*. Disponible en Internet en: [<http://www.naya.org.ar/congreso>]. Con acceso en diciembre de 2004.

TÉLLEZ INFANTES, Anastasia (2002): "Nuevas etnografías y ciberespacio: reformulaciones metodológicas" en *1er. Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad*. Disponible en Internet en: [<http://cibersociedad.rediris.es/congreso>]. Con acceso en febrero de 2005.

<http://cibersociedad.rediris.es>
Observatorio para la cibersociedad

ÓPERAS:

BOITO, Arrigo 1868 (1875): *Mefistófeles*. Con libreto del propio compositor. Disponible en Internet en: [<http://www.weblaopera.com/libretos>]. Con acceso en agosto de 2004.

Discografía de Referencia: Director: Georges Prêtre; Cantantes: Plácido Domingo, Mirella Freni, Nicolai Ghiaurov, Thomas Allen, Jocelyne Taillon; Coro y orquesta: Ópera de París; Casa: EMI (7-474938); Año: 1978.

GOUNOD, Charles (1859): *Fausto*. Con libreto de Jules Barbier y Michel Carré. Disponible en Internet en: [<http://www.weblaopera.com/libretos>]. Con acceso en agosto de 2004.

Discografía de Referencia: Director: Nino Sanzogno; Cantantes: Alfredo Kraus, Renata Tebaldi, Elena Soliotis, Nicolai Ghiaurov; Coro y orquesta: Ópera de Chicago; Casa: GOP (713); Año: 1985 .

MASSANET (1892): *Werther*. Con libreto de Edward Blau, Paul Millet y Georges Hartman. Disponible en Internet en: [<http://www.terra.es/personal/ealmagro/werther>]. Con acceso en agosto de 2004.

Discografía de referencia: Director: Michel Plasson; Cantantes: Alfredo Krauss, Tatiana Troyanos, Christine Barbaud; Orquesta: Filarmónica de Londres; Casa: EMI (7-69573-2); Año: 1979.

VERDI, G. 1852: *La Traviata*. Con libreto de Francisco María Piave. Disponible en Internet en: [<http://www.weblaopera.com/libretos>]. Con acceso en agosto de 2004.

Discografía de referencia: Director: Franco Ghione ; Cantantes: María Callas, Alfredo Graus, Mario Sereni; Coro: Teatro San Carlo de Lisboa; Orquesta: Teatro San Carlo de Lisboa; Casa: EMI (7-49187-8) ; Año: 1958. Grabación en directo.

FILMOGRAFÍA:

BALANÍA, Pere (1965): *El último sábado*. España.

BELLOCCHIO, Marco (1967): *La China está cerca*. Italia.

BENEDEK, Laszlo (1954): *The wild one*. (*¡El salvaje!*). EE.UU.

BERTOLUCCI, Bernardo. (1964): *Antes de la revolución*. Italia.

BOYLE, D. (1996): *Transpotting*. Reino Unido.

BROOKS, Richard (1955): *The blackboard jungle*. (*Semilla de maldad*). EE.UU.

BUÑUEL, Luis (1950): *Los olvidados*. México.

CHABROL, Claude (1991): *Madame Bovary*. Francia.

CUKOR, George (1937): *La dama de las Camelias*. EE.UU.

DE PALMA, Brian (1990): *La hoguera de las vanidades*. USA.

DUNNING, George (1968): *Yellow Submarine*. Gran Bretaña.

FELLINI, Federico (1970): *Fellini Satiricon*. Italia.

FYWELL, Tim (2000): *Madame Bovary*. EE.UU.

FORMAN, Milos (1975): *Hair*. EE.UU.

FREARS, Stephen (1988): *Amistades peligrosas*. Gran Bretaña.

GARCI, José Luis (1977): *Asignatura pendiente*. España.

GORETTA, Claude (1977): *La dentellière* (*La encajada*). Francia.

HARRON, Harry (2001): *American psycho*. USA.

HOOPER, Dennis (1969): *Easy Rider*. EE.UU.

KAZAN, Elia (1955): *Al este del Edén*. EE.UU.

KAZAN, Elia (1961): *Esplendor en la hierba*. EE.UU.

LANGTON, Simon (1995): *Orgullo y prejuicio*. Reino Unido.

LEONARD, Robert Z. (1940): *Orgullo y prejuicio*. EE.UU.

LESTER, Richard (1964): *A Hard Day's Night*. Gran Bretaña.

- LESTER, Richard (1985): *Help*. Gran Bretaña
- MARTÍN PATINO, Basilio (1965): *Nueve cartas a Berta*. España.
- MINNELLI, Vincente (1949): *Madame Bovary*. EE.UU.
- PASSOLINI, P.P. (1968): *Teorema*. Itàlia.
- PENNEBAKER, D.A. (1968): *Monterrey Pop Festival*. USA.
- RAY, Nicholas (1955): *Rebel without a cause*. (*Rebelde sin causa*). EE.UU.
- RODDAM, Frank (1979): *Quadrophenia*. Gran Bretaña.
- SAURA, Carlos (1959): *Los golfos*. España.
- SCHLIEPER, Carlos (1947): *Madame Bovary*. España.
- SEGURA, Santiago (1998): *Torrente, el brazo tonto de la ley*. España.
- SMITH, Kevin (1994): *Clerks*. EE.UU.
- SMITH, Kevin (1994): *Mallrats*. EE.UU.
- SMITH, Kevin (1997): *Persiguiendo a Amy*. EE.UU.
- SMITH, Kevin (1999): *Dogma*. EE.UU.
- SMITH, Kevin (1994): *Jay & Bob el silencioso contratacan*. EE.UU.
- STEVENSON, Robert (1944): *Jane Eyre*. EE.UU.
- STONE, Oliver (1987): *Wall Street*. USA.
- SZABÓ, Istvan (1966): *Padre (Apá)*. Hungría.
- TOUNG, Robert (1997): *Jane Eyre*. EE.UU.
- TRUFFAUT, François (1961): *Jules et Jim*. Francia.
- WRIGHT, Joe (2005): *Orgullo y prejuicio*. Reino Unido.
- ZEFFIRELLI, Franco (1996): *Jane Eyre*. Reino Unido.

Filmografía complementaria revisada sobre el tratamiento de la juventud en el cine (siguiendo orden cronológico):

- MINNELLI, Vincente (1956): *Té y simpatía*. EE.UU.
- TRUFFAUT, F. (1959): *Los cuatrocientos golpes*. Francia.
- FERRERI, Marco (1959): *Los chicos*. España.
- VISCONTI, L. (1960): *Rocco y sus hermanos*. Italia.
- CLAVELL, James (1967): *Rebelión en las aulas*. EE.UU.
- KUBRICK, Stanley. (1971): *La naranja mecánica*. Reino Unido.
- LUCAS, George. (1973): *American Graffiti*. EE.UU.
- MASO, P. (1975): *Las adolescentes*. España.
- FERNÁNDEZ FRANCO, Ángel (1977): *Perros callejeros*. España.
- DE LA IGLESIA, Eloy (1982): *Los colegas*. España.
- FORD COPPOLA, Francis (1982): *Rebeldes*. EE.UU.
- FORD COPPOLA, Francis (1983): *La ley de la calle*. EE.UU.
- LANEUVILLE, Eric (1986): *El rector Mckenna*. EE.UU.
- CAIN, Christopher (1987): *El rector*. EE.UU.
- AVILDSEN, Jhon G. (1989): *Escuela de jóvenes rebeldes*. EE.UU.
- VAN SANT. Gus (1991): *My own private Idaho*. EE.UU.
- SMITH, K. (1994): *Clerks*. EE.UU.
- ARMENDÁRIZ, Montxo (1994): *Historias del Kronen*. España.
- STILLER, Ben (1994): *Reality Bites*. EE.UU.
- STONE, Oliver (1994): *Asesinos natos*. EE.UU.
- SMITH, Kevin. (1995): *Mallrats*. EE.UU.
- KASSOVITZ, M. (1995): *La Haine (El odio)*. Francia.
- SMITH, John N. (1995): *Mentes peligrosas*. EE.UU.

- BERTOLUCCI, B. (1996): *Belleza robada*. Reino Unido – Italia.
- ARISTARÁIN, Adolfo (1997): *Martin (Hache)*. Argentina.
- VAN SANT, Gus (1997): *El indomable Will Hunting*. EE.UU.
- KAYE, Tonny (1998): *American History X*. EE.UU.
- MENDES, Sam (1999): *American Beauty*. EE.UU.
- FREARS, Stephen (2000): *Alta fidelidad*. Reino Unido - EE.UU.
- JEAUNET, J-P. (2001): *Amelie*. Francia.
- WEITZ, Hnos. (2001): *American Pie 1*. EE.UU.
- LATI, Christine (2001): *Educando a J. ¿te atreves?*. EE.UU – Alemania.
- MAGUIRE, Sharon (2001): *El diario de Bridget Jones*. Reino Unido.
- LOACH, Ken (2002): *Sweet sixteen (Felices dieciseis)*. Reino Unido y España.
- HANSON, Curtis (2002): *8 mile*. EE.UU.
- MIREILLES, Fernando (2002): *Ciudad de Dios*. Brasil.
- HARDWICKE, Katherine (2003): *Thirteen*. EE.UU – Alemania.
- VAN SANT, Gus (2003): *Elephant*. EE.UU.



Ilustración anterior:
Charles-Auguste Mengin:
Safo, 1867,
Manchester Art Gallery

3. SAFO E ISÓCRATES. DOS MODELOS PARA LA FORMACIÓN DE LOS JÓVENES EN LA GRECIA CLÁSICA.

Evocar el recuerdo de Safo e Isócrates como educadores y modelos de la juventud de su tiempo es un buen testimonio para comprender las prácticas pedagógicas de la Antigüedad.

La atmósfera íntima que establecían ambos maestros en sus escuelas acabaría despertando por igual tanto el deseo de emulación de sus discípulas y discípulos como el recelo inquisitorial de los envidiosos por sus métodos y enseñanzas.

En este capítulo seguiremos la trayectoria de ambos personajes y apreciaremos el impacto de su personalidad sobre sus jóvenes alumnas y alumnos.

En ambos casos cundiría por toda Grecia su reputación como maestros. Safo fue una mujer que se consagró por completo a la poesía, reuniendo a su alrededor gran número de alumnas y compañeras. Muy pronto se reconocería por toda Grecia su reputación de poetisa delicadísima, que cantaba la amistad vehemente y la unión de las almas con los arrebatos de la pasión sensual más encendida e íntima:

<< Las mujeres de Creta danzaban cadenciosamente ante el gracioso altar; sus pies delicados rozaban el flexible césped florido ... >>¹

Isócrates, por su parte, mostró siempre su preocupación sincera por formar a la futura clase dirigente de su ciudad, Atenas, y, por tanto, de Grecia entera. Ello no le eximiría, sin embargo, de ser acusado de pervertir a la juventud, como también le sucedió a Sócrates unos años antes.

¹ SAFO: *Odas* en Traducción y notas de ESCLASANS, Agustín (1968): *Píndaro. Himnos triunfales. Con odas y fragmentos de Anacreonte, Safo y Erina*. Editorial Iberia. Colección Obras Maestras. Barcelona, (pp. 285-288).

Tanto en Safo como en Isócrates, el valor ideal de la amistad fundamentaría su labor pedagógica. Es por ello que también hemos dedicado un apartado en este capítulo que nos acerque a la comprensión de las relaciones que se mantenían entre maestros y discípulos en la antigua Grecia.

La historiografía ha visto en Esparta y Creta el nacimiento de las instituciones educativas de tipo original que condicionarían la visión griega de la *paideia* (Schnapp, 1996) ². Hemos considerado necesario, por lo tanto, atender ambas propuestas en la formación de las jóvenes generaciones de sus comunidades.

La herencia de sus instituciones educativas situaría el tema de la amistad y el *eros* masculino en primer plano cuando Platón recogió en *El Simposio* y *El Fedro* la mayoría de las concepciones que sus contemporáneos mantendrían respecto al ideal del Amor. Aquellas reflexiones no pasan inadvertidas, en tanto que Platón y sus contemporáneos mostrarían su preocupación por el tema de la amistad como valor pedagógico, conscientes de sí mismos como modelo ejemplificador para la juventud de su tiempo.

² SCHNAPP, Alain (1996): "La imagen de los jóvenes en la ciudad griega" en LEVI, Giovanni i SCHMITT, Jean – Claude (Direc.): *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Taurus. Madrid, (pp.27-71).

3.1. El poeta, educador de Grecia.

La historia de la educación en la Antigua Grecia ha destacado siempre la figura del poeta como educador de su pueblo (Redondo y Laspaldas, 1997) ³. La condición más importante de la acción educadora la encontraron los griegos en el poder ilimitado del arte para dirigir la conversión espiritual y los procesos de enculturación de las jóvenes generaciones. Hölderlin afirmó una vez que “lo perdurable es la obra de los poetas”. Este verso expresa la ley fundamental de la historia de la cultura y de la educación helénica. De grado en grado y de un modo creciente desarrolla la poesía griega, con plena conciencia, su espíritu educador. Y el arte griego, con su medida, emularía la métrica de los versos, y es poesía en piedra, que ha sabido perdurar en la arquitectura.

Cuando los griegos empezaron a preocuparse hacia qué ideal debía dirigirse la cultura de la nación asumieron un espíritu heroico de la “areté” en consonancia con un mundo esencialmente aristocrático. La raíz hay que encontrarla en la expresión del más alto ideal caballeresco, unido a una conducta cortesana y selecta y al heroísmo guerrero que aparecen en los poemas que Homero escribió en sus dos grandes epopeyas: la *Ilíada* y la *Odisea* ⁴.

Jaeger (1993:35-36) ⁵ nos recuerda que no es posible imaginar una educación y formación fuera de la clase privilegiada: << *La educación, considerada como la formación de la personalidad humana mediante el consejo constante y la dirección espiritual, es una característica típica de la nobleza de los tiempos y pueblos. Sólo esta clase puede aspirar a la formación de la personalidad humana en su totalidad; lo cual no puede lograrse sin el cultivo consciente de determinadas cualidades fundamentales. (...) El rango y el*

³ REDONDO, Emilio; LASPALDAS, Javier (1997): *Historia de la educación I. Edad Antigua*. Dykinson. Madrid.

⁴ HOMERO, (1995): *Ilíada*. Lucina. Madrid.
HOMERO, (1982): *Odisea*. Gredos. Madrid.

⁵ JAEGER, Werner; 1933 (1993): *Paideia*. Edita Fondo de Cultura Económica. Madrid.

dominio preeminente de los nobles exigen la obligación de estructurar sus miembros durante su temprana edad de acuerdo con los ideales válidos dentro de su círculo. Aquí la educación se convierte por primera vez en formación, es decir, en modelación del hombre completo de acuerdo con un tipo fijo >>. Aunque todo héroe, todo semi-dios, como Aquiles, necesitaban un alter-ego, y un conjunto de fieros seguidores ⁶.

La sociedad que produjo aquella forma de vida, el mundo caballeresco, las grandes tradiciones, el destino heroico del hombre, la cultura y la moral aristocráticas... tuvo que desaparecer sin dejar testimonio alguno al conocimiento histórico. Pero sus representaciones, incorporadas a la poesía homérica, llegarían a convertirse en el fundamento viviente de toda la cultura helénica.

⁶ PETERSEN, Wolfgang (2004): *Troya*. USA.

3.2. Safo, una mujer que se rebela.

Los más altos valores que ensalza la cultura aristocrática indican, sobre todo, una estructura social y una visión del mundo esencialmente masculina. La épica homérica se encargaría de recoger las antiguas canciones heroicas, y aunque Jaeger (1993) reconoce que la posición social de la mujer nunca tendría un lugar tan alto como en el período de la caballería homérica, lo cierto es que la figura masculina se erigiría como modelo legítimo. Y es en este punto donde debemos introducir la obra y la vida de Safo contra este ideal educativo dominante.

Como ocurre con todo cuanto tiene que ver con la vida de Safo, no se sabe con exactitud cuándo nació. Los historiadores nos dan varias fechas para tan venturoso evento (Alehortúa, 2000) ⁷. Es posible que lo hiciera en el año 618 a.C., en algún lugar de la isla de Lesbos. Lo que parece claro es que la vida de Safo abarca uno de los períodos más fascinantes de toda la historia griega: las dos últimas décadas del siglo VII a.C. y las tres primeras del VI. Vivió, por lo tanto, en una época de transición: política, ética, cultural, con un ideal aristocrático en decadencia tercamente atrincherado frente al avance creciente del mercantilismo (Abbagnano y Visalberghi, 1964) ⁸.

Safo y su familia pertenecían a la más rancia aristocracia eolia. Su origen social la llevó a implicarse en las intrigas políticas de la isla hasta que fue desterrada a Sicilia durante el mandato de Mírsilo. No hay que pensar en el destierro siciliano de Safo como un tiempo oscuro en la vida de la poeta. En esas ciudades, la cultura dórica y eólica –entre otras- se hallaban fuertemente arraigadas y, aunque el poder estaba en manos de unas pocas familias aristocráticas, en la práctica existía una democracia más sólida que en

⁷ ALEHORTÚA ALEORTÚA, Arbey (2000): "La visión aristocrática en la poesía de Safo". Disponible en Internet des de: <http://www.utp.edu.co/-chumanas/revistas/revistas/rev18/atehortua.htm>. Con acceso en abril de 2003].

⁸ ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. (1964): *Historia de la Pedagogía*. Edita Fondo de Cultura Económica. México.

ciudades de tradición jónica, como Atenas, en la que imperaba una cultura eminentemente sexista. En Siracusa, durante los años de destierro de Safo, se disfrutaba además de cierta paz y calma política, lo que favorecía el surgimiento de un activo movimiento cultural. Este contexto lo aprovechó Safo para cultivar su arte: asistió a conferencias, investigó, escribió, estudió técnica musical y coreografía, y, en general, echó los cimientos de esas habilidades que, como maestra y artista creadora, emplearía con buen resultado de vuelta a Mitilene.

Safo, mujer delicada y sensible, amante de la cultura y, sobre todo, de la libertad, funda en su isla natal una academia para mujeres jóvenes que llegó a ser conocida como “la morada de las discípulas de las Musas”, que se presenta jurídicamente bajo la forma (que luego será también, de Pitágoras en adelante, la forma de las escuelas filosóficas) de una cofradía religiosa, dedicada a las diosas de la cultura.

Cuando Peter Green (1996: 256-257) ⁹ hace con la vida de Safo una interesante novela histórica ambientada en el mundo clásico, pone en boca de la poeta la siguiente descripción de su “Casa de las Musas”:

<< Pronto tendré que dar cuenta –para satisfacerme a mí misma al igual que a futuras generaciones curiosas- del grupo, círculo, salón, centro artístico (¿cómo debería llamarlo una?) que llegó a ser conocido, un poco irónicamente, como la “Casa de las Musas”, y que durante casi dos décadas gozó, bajo mi dirección, de una notable reputación que alcanzó trascendencia internacional. Pero por su carácter degeneró siempre en controversia; y, sólo tres años después de su disolución, ya se está convirtiendo rápidamente en un mito.

O, más bien, como cabía esperar, en dos mitos en conflicto.

Por un lado está el establecimiento descrito por mis más fervientes admiradores, celosos de lo que consideran una calumnia a mi carácter, ávidos de idealizar el pasado. Su Casa de las Musas está entre un salón de filosofía y una escuela particular de educación social para señoritas, y yo, la maestra brillante y exigente a los pies de la cual se sentaban chicas venidas de tan lejos

⁹ GREEN, Peter (1996): *Safo de Lesbos. La sonrisa de Afrodita*. Edhasa. Barcelona.

como *Salamina* o *Panfilia* para ser instruídas en poesías y modelos elegantes, quizá incluso, como *Erina* y *Damófila*, para atrapar la chispa de mi inspiración y convertirse ellas mismas en poetisas. Algunos incluso se han atrevido a describirme como una sacerdotisa de *Afrodita*: el propósito, sin duda alguna, era enfatizar mi castidad y mi devoción por las cuestiones religiosas, pero – como cabía esperar- personas menos caritativas criticaron la expresión y le dieron una interpretación muy distinta.

Según ellas mi *Casa de las Musas* era poco más que un burdel de clase alta, en el que las únicas artes que se enseñaban eran las de las cortesanas; y yo, un monstruo sexualmente insaciable, que seducía a la mayoría de mis seguidoras, haciendo la vista gorda, o incluso proporcionándoles yo misma a sus amantes varones (cuyas atenciones compartía luego), e infligiendo un indecoroso abuso público a miembros de un grupo rival similar cuando tramaban persuadir a una de mis preferidas para que me abandonara. Además, se suponía que yo obtenía de este tráfico un muy sustancioso beneficio económico.

Ni qué decir que estos dos mitos (al igual que las facciones contrarias que los propalaban) reflejan, de manera inequívoca, las rivalidades políticas y sociales que han desgarrado nuestra infeliz ciudad a lo largo de mi vida. La *Casa de las Musas* se creó, especialmente, por y para la vieja aristocracia, cuyos ideales defendía con firme adhesión, y con cuyo apoyo contaba por tanto.

(...) No fui consciente, en ningún momento, de ser una figura política en el verdadero sentido de la palabra; la *Casa de las Musas* existía simple y llanamente porque me gustaba y, últimamente, porque se constituyó en una muy necesitada fuente de ingresos. Por lo que se refiere al estilo de vida que yo exponía, no era nada más que mi patrimonio natural: hablaba por mi misma y, al hacerlo, me convertí, sin darme cuenta, en un símbolo público de la clase que me había criado.

¿Cuánta verdad había en cada uno de estos dos mitos?. Sería tentador aceptar la versión divulgada por mis amigos: después de todo, ya la he aceptado tácitamente en la mayor parte de lo que he escrito. Pero unos subterfugios tan pobres son para los vivos, que aún son vulnerables. En el *Hades* no hay, imagino yo, mucha turbación >>.

La Casa de las Musas no sería una excepción en la isla de Lesbos. La permanente alusión a Gorgo y Andrómeda directoras de otros grupos, así lo demuestra. Parece que a la sombra de la dictadura de Pítaco y, sobre todo, de la de su mujer, surgieron ciertos grupos femeninos que cultivaron la lírica y cumplieron funciones rituales y sociales, como lo fue la creación de epitalamios (cantos de boda) (Alehortúa, 2000).

La Casa de las Musas llegó a ser considerada en su época una exclusiva escuela particular de educación social para señoritas de buena familia a la que muchos padres enviaban a sus hijas desde todos los rincones del mundo egeo. En ella, **bajo la dirección de Safo, la tierna personalidad de las alumnas se iría configurando según un ideal de belleza, que aspiraba a la Sabiduría.** Técnicamente, tal y como describe Marrou (1985:56), la escuela sería el equivalente de un “Conservatorio de música y declamación” donde se practicaba la danza colectiva, heredada de la tradición minoica, la música instrumental y particularmente la noble lira, así como también el canto. La vida comunitaria estaría regida por toda una serie de fiestas, ceremonias religiosas o banquetes. *<< Todo esto se desarrollaba en un ambiente muy femenino, e incluso muy moderno, si no se tratara del eterno femenino: pienso en el énfasis dado no sólo a la belleza del cuerpo, sino también a la gracia, la coquetería y la moda, como se dice en las siguientes citas maliciosas: “No te hagas la loca ante una joya”; “esta mujer que ni siquiera sabe subirse la falda por encima de los tobillos” >>.*

No es difícil señalar, en este ambiente, el fuerte componente erótico de la asociación al grupo. ¿Qué otra cosa se podría decir de toda relación provechosa entre maestra y alumna, donde el amor, no menos que la razón pura, es capaz de agrandar las dimensiones del entendimiento humano?.

3.2.1. Poesía y eros.

No cabe duda que este tipo de asociaciones abonarían el nacimiento de la llama pasional, estrechando el fogoso vínculo entre maestra y discípula a través del *eros* (Galiano, 1959) ¹⁰. Presentar a Safo como un modelo para las jóvenes muchachas de su tiempo adquiere aquí su verdadero significado. Su legado, la fuerza de una lírica circunscrita a esas muchachas que la rodeaban y la vida en común de la poetisa con ellas.

Las mujeres entraban en su círculo como jóvenes muchachas que acababan de dejar el seno materno. Bajo la protección de la mujer soltera, cuya vida se hallaba consagrada, como la de una sacerdotisa, al servicio de las musas, reciben la consagración de la belleza mediante danzas, juegos y cantos.

Nunca la poesía y la educación se han hallado –nos dice Jaeger (1993)- tan íntimamente compenetradas como en este *thiasos* femenino consagrado a la música. Al espíritu heroico de la tradición masculina añaden los cantos de Safo el fervor y la grandeza del alma femenina en la cual vibra el elevado sentimiento de la vida en comunidad.

Entre la casa materna y la vida matrimonial se interpone una especie de mundo ideal intermedio que hay que concebir como una educación de la mujer de acuerdo a la más alta nobleza del alma femenina.

La existencia del círculo sáfico presupone la concepción educadora de la poesía, evidente para los griegos de su tiempo. Pero lo nuevo y grande en él es que la mujer exige el ingreso en este mundo y conquista, en su calidad de tal, el lugar que por derecho le corresponde. Porque se trata de una verdadera conquista. Mediante ella, se abre para la mujer el servicio de las musas, y este elemento se funde con el proceso de la formación de su personalidad. Pero

¹⁰ GALIANO, Manuel (1959): *El descubrimiento del amor en Grecia*. Gredos. Madrid.

esta función esencial, -apunta ahora Jaeger (1993:134)- no es posible que se realice sin el poder de *eros* que une las fuerzas de las almas. El paralelo entre el *eros* platónico que veremos más tarde y el *eros* sáfico, resalta a simple vista.

<< Este eros femenino, cuyas flores poéticas nos encantan por la delicadeza de sus aromas y el esmalte de sus colores, tuvo la fuerza suficiente para fundar una verdadera comunidad humana. No pudo ser, así, una fuerza puramente sentimental, puesto que debía unir en algo más alto a las almas que impregnaba. Se hallaba presente en la charis sensual de los juegos y danzas y se encarnaba en la alta figura que estaba presente, como modelo, en la comunidad de las camaradas. La lírica sáfica tiene sus momentos culminantes cuando solicita el corazón áspero y todavía no abierto de una muchacha, en la despedida de una compañera querida que se ve obligada a abandonar el círculo para volver a su tierra o para seguir al hombre que la ha pedido como esposa –lo cual en aquel tiempo nada tenía que ver con el amor- o, finalmente, en el recuerdo anhelante de una compañera lejana que, paseando en la tarde por el silencioso jardín, invoca en vano el nombre de la perdida Safo >>.

La poesía de Safo muestra el *eros* como una pasión íntima que con la misma fuerza afectaba a los sentidos que al alma. Jamás la poesía amorosa masculina alcanzaría la profundidad espiritual de la lírica de Safo, aunque la polaridad humana de lo espiritual y lo sensual alcanzara más tarde verdadera importancia en la vida erótica y la formación de los jóvenes.

Safo demostraría que sólo la mujer era capaz de la entrega total, del alma y los sentidos, único sentimiento que merece la denominación de amor. Para la mujer el sentimiento del amor se halla en el centro de su existencia y sólo ella lo abraza en la unidad de su naturaleza indivisa. Y es importante destacar que Safo dirige este sentimiento hacia las muchachas de su círculo cuando en aquel tiempo, ajeno todavía al concepto del matrimonio por amor, era difícil para la mujer concebir el amor hacia el hombre.

*<< Tengo una joven y graciosa amiga,
cuya belleza es tan radiante como la de las flores purpúreas;*

*por ella desprecio la Lidia entera,
y hasta la amable Lesbos >>,*

(Safo, 1968:286)

Lo que aportaría Safo con sus concepciones poéticas sería la transgresión del mundo masculino para ensalzar las menudas delicias y placeres femeninos.

No queremos decir con ello que Safo asumiera una actitud de desprecio hacia el varón, aunque éste se convirtiera en algo completamente ajeno a su mundo. Sin ir más lejos, se casó con un ciudadano de Andros, que murió siendo ella muy joven, dejándola madre de una hija. La tradición también añade que en Lesbos vivía entonces un gran poeta joven que amó a Safo sin esperanza y la cantó en sus versos...(Esclasans, 1968):

*<< Búscate, amigo mío, una amante más joven;
ya tengo demasiada edad para ser tu compañera >>*

(Safo, 1968:286).

Sea como fuere, el varón aparece en la poesía de Safo como pretendiente de una de sus queridas muchachas, al margen de aquel mundo, y es considerado con mirada indiferente:

*<< Feliz esposo, por fin se ha realizado este himeneo que tus votos tanto
desearon y llamaron;
por fin posees ya la jovencita que tanto deseaste... >>*

(Safo, 1968:287)

En el epitalamio “A una mujer”¹¹ Safo muestra las cualidades del varón sin presentarlo de forma muy distinta al ideal de hombre de la Grecia Arcaica. Este hombre no es un “caballero apuesto y valeroso”, ni un excelente rapsoda; es simplemente alguien que escucha a una mujer que habla dulcemente:

*<< El hombre que se sienta ante ti me parece igual a los dioses;
él oye muy cerca tu voz armoniosa,
y ve tu dulce sonrisa que detiene dentro de mi pecho los latidos de mi
corazón.*

*Quando te veo, ya no puede brotar ningún sonido de mi garganta;
mi lengua permanece encadenada,
una llama sutil circula por mis venas,
mis ojos cesan de ver,
mis oídos silban,
el sudor me inunda,
todo mi cuerpo se estremece y tiembla,
y pálida como la hierba mustia quedo unos instantes suspensa,
hasta que un vértigo me desvanece.
¡Pero a todo se ha atrevido mi audacia! >>*

(Safo, 1968:286)

El hombre creado por Safo es abstracto, ideal. Al hombre de acción opone un hombre contemplativo. En este poema el elogio masculino se justifica en parte si consideramos el texto como un epitalamio¹². En este tipo de canciones hechas exclusivamente para bodas se expresa un elogio para los novios, pero la figura del hombre es un medio para estructurar una isotopía positiva de lo femenino. Es la mujer la que realmente importa. Es ella quien

¹¹ SAFO (1997): *Poemas y fragmentos*. Edición bilingüe anotada por J. M. R. Tobal. 3ª edición. Ed. Poesía Hiparión. Madrid.

¹² La misma interpretación sería válida si nos refiriéramos a las lápidas funerarias, donde se ensalzaba al varón por medio de una dedicatoria pagada por su familia.

provoca la locura, el sentimiento que desestabiliza, es ella la de la dulce voz y la sonrisa amable (Sistal, 2001) ¹³ .

Esta postura la reafirma Safo en el poema que compara la belleza de Helena (muy superior) con infantes, tropas de carros y naves.

*“Y es sencillo hacer que cualquiera entienda
esto, pues Helena, que aventaja
en belleza a todos, a su marido,
alto en honores, lo dejó y se fue por el mar de Troya,
y ni de su hija o sus propios padres
quiso ya acordarse, pues fue llevada”.*

3.2.2. Mundo íntimo y pasión femenina.

El conocimiento de los textos de Safo se produce en el contexto de los tiempos modernos, por el interés que despierta su tema central, el Amor, que siente hacia sus discípulas o hacia las mujeres a las que se los dedica. El Amor, *Eros*, es abordado en todas sus dimensiones, el desamor, el abandono, la ira, la pasión incontrolada. Detrás de todo está la diosa Afrodita, protectora a la vez de la belleza y de quienes la invocan. El matrimonio y la amistad condescendiente son los márgenes inevitables de una vida jalonada por sentimientos primarios, esenciales y ajenos a cualquier convención, con sus desproporciones y consecuencias:

*<< - ¡ Virginidad, virginidad!
¿por qué vuelas y te vas tan lejos de mí?
¡Ya no volveré más hacia ti!
¡Ya no volveré jamás! >>,*

(Safo, 1968:287)

¹³ SISTAL, Dolors (2001): *Líriques del silenci. La cançó de dona a Safo*. Pagès. Lleida.

Los poemas de Safo son la única prueba válida que se puede aportar para la valoración de esta figura. Ya hemos visto –siguiendo a Jaeger (1993)- como en lo formal constituyen una novedad en el panorama literario griego de su tiempo dominado por la Épica. La suya es una poesía personal, que usa la lengua corriente en sus registros más expresivos, que busca la espontaneidad y la naturalidad. La forma intenta adaptarse a la necesidad de expresar los más íntimos sentimientos; son canciones concebidas para pequeños auditorios y para ser entonadas por la propia poetisa. Son un instrumento didáctico, pero a la vez son una vía de comunicación inmediata y directa.

Hoy esto nos podría parecer trivial puesto que la historia de la poesía y, en concreto, de la poesía lírica, está llena de manifestaciones sentimentales, de creadores que cantan a sus amados y a sus amadas y se acepta este hecho como la cualidad natural de este modo literario. En el s. VII a. C., en cambio, esto era una novedad. Los versos se usaban para contar historias, para celebrar rituales o para mitigar las tareas cotidianas; nadie firmaba un poema en el que se declarase su amor a otra persona. En este sentido Safo es el gran hito de la lírica occidental, definiendo, así, su naturaleza y su esencia. Las convenciones del estilo y del lenguaje se funden con el sentimiento más profundo para llegar a la pura expresión de la individualidad. Y no es casualidad que sólo la mujer sea capaz de ello, mediante la fuerza que le es dada, es decir, mediante el amor, que se duplica cuando se ve peligrar la juventud de una dulce muchacha obligada a marcharse tras cualquier hombre a causa del matrimonio.

El más alto arte de Safo consiste en la descripción de esas experiencias íntimas. Las mujeres de sus poemas fueron para sus contemporáneos meras alegorías de los rituales de Afrodita, cuando reparaban en ellos. No hubo ningún tipo de escándalo cuando Safo lamentaba la pérdida de una joven que la abandonaba para casarse o cuando lamentaba la soledad de su lecho ante la añoranza de otra amiga (<< *Es medianoche; pasan las horas y yo continuo muy sola en mi lecho...* >>), o, simplemente, no era un hecho importante en una ciudad sacudida por las guerras, en la que apenas había otros hombres

que los mercaderes ocasionales, los viejos o los niños. No había lugar para otra clase de amor y este tipo de poesía sólo constata una realidad histórica. Sin puntos de referencia, ¿cómo se podía plantear un modelo moral?. Sexo y matrimonio eran conceptos distintos; la reproducción era una necesidad social perfectamente institucionalizada, las relaciones homosexuales masculinas no se cuestionaban en absoluto porque eran una parcela de la vida privada equiparable a la libertad de pensamiento, a la actividad comercial o a los deberes cívicos: si los hombres lo hacían, por qué no las mujeres; si Alceo dedica poemas a sus jóvenes amigos, por qué no lo iba a hacer Safo.

Los poemas de Safo son auténticas joyas literarias. La pasión amorosa en su dimensión física y en su dimensión espiritual aparece retratada con una fuerza y un carácter inusitado. *Eros*, como dios asexuado, podría justificar la esencia de estos poemas. Las múltiples amantes de la poetisa, Atthis, Gyrinno, Mégara, Mica, Telesipa, Anactoria, Gorgo, Andrómeda, son el reflejo de un mundo, de una época, de una forma de entender la cultura. En sus poemas no hay obscenidad, no hay alusiones a relaciones físicas, si se excluye el beso; son pequeñas oraciones que encarnan todo el mundo espiritual de una mujer que tuvo la oportunidad de mostrarnos tanto su sensibilidad como la vida interior y la naturaleza especial de su isla.

3.3. *Polis y paideia.*

Si hemos escogido la obra de Safo y su tarea educadora en la escuela que fundó en la isla de Lesbos ha sido para poder mostrarla como un modelo de educación femenina, sin duda, avanzada para su época. Pero la labor pedagógica de Safo acude al engrandecimiento de la subjetividad del alma y su distinción femenina en un tiempo en el que el nacimiento y consolidación de las ciudades-estado obligó a desarrollar una forma de *paideia* (educación y cultura) que planteara la formación del ciudadano y la conceptualización hacia un ideal colectivo.

En Grecia todo estaba estrechamente entrelazado con la vida de la *polis*. Para los griegos, la ciudad era algo así como la expresión de una vida social debidamente regulada. Una institución ligada a un estadio particular de cultura, a una manera singular de vivir en comunidad.

La columna vertebral de la vida en sociedad era –ya lo hemos apuntado– la *paideia*, la educación, la distinción que les permitía a los jóvenes tener acceso a un saber compartido sin el cual la ciudad no podría existir. La ciudad dependía de un equilibrio de instituciones y prácticas que suponía un arte de vivir, una estilización de las actitudes, un tacto social encarnado por la noción de *paideia*.

Sólo en la *polis* nos será posible hallar aquello que abrazó todas las esferas de la vida espiritual y humana y que acabó por determinar de un modo decisivo los procesos de enculturación de la juventud griega.

La *paideia* no apuntaba solamente a adaptar al ciudadano a la ciudad (Schnapp, 1996:27-28). Tenía que contribuir a revelar las cualidades humanas presentes en estado virtual en todos los futuros ciudadanos, pero que había que saber descubrir mediante entrenamientos particulares.

Como subraya el mismo autor citando a Morrow (1960) ¹⁴, esa idea de la *paideia* fue la culminación de una larga evolución a la cual contribuyó cada una de las ciudades griegas creando instituciones particulares desde las que satisfacer los ideales del hombre de la *polis*.

3.3.1. Las primeras instituciones educativas: el lugar del eros masculino.

Historiadores, filósofos y mitólogos han reconocido que, en toda la Antigüedad clásica, en Creta pero, sobre todo, en Esparta, fue donde nacieron las instituciones educativas de tipo original que condicionaron la visión griega de la *paideia* y, por tanto, la formación de las jóvenes generaciones de la comunidad. La naturaleza propia de las instituciones cretenses y espartanas, y el papel atribuido a los dorios en la instauración de una sociedad militar que constituyó la forma primitiva de la ciudad, es ya un conocido tópico en la historiografía clásica (Schnapp, 1996).

Esparta representa tal vez la primera versión histórica del Estado-educación. La idea central que preside el sistema educativo espartano es que quien educa es la *polis* y que ella es la que debe administrar una educación pública de tipo cívico-militar. La creencia de que la educación espartana haya sido un adiestramiento militar unilateral procede de la *Política* de Aristóteles ¹⁵. Pero la posición que Platón ¹⁶ otorgó a Esparta en su sistema pedagógico y cultural, se convirtió en una adquisición definitiva de toda cultura posterior (Redondo y Laspaldas, 1997).

La *polis* espartana aparece ante nuestros ojos como un gran cuartel-escuela, cuyos integrantes están en permanente entrenamiento: la gimnasia y

¹⁴ MORROW, G.E. (1960): *Plato's Cretan City*. Princeton.

¹⁵ ARISTÓTELES (1989): *Política*. Edición bilingüe y traducción de Julián Marías y María Araujo. Introducción y notas por Julián Marías. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid.

¹⁶ PLATÓN (1966): *Las Leyes en Obras Completas*. Aguilar. Madrid.

el deporte, los ejercicios militares, las *criptias*, la caza y las luchas con los vecinos ocupaban prácticamente toda la jornada cuando no estaban en campaña.

No parece que hasta el siglo VIII a.C. el desarrollo de Esparta haya sido muy diverso del de las otras ciudades griegas, entre las cuales era con mucho la más espléndida y rica y a la cual acudían poetas y artistas de todas partes.

Los espartanos desdeñaban toda ocupación que no fuese el manejo de las armas, la caza y el deporte; a ellos estaba reservada la vida política, por la cual demostraban, sin embargo, escaso entusiasmo.

El ciudadano espartano era soldado antes que ciudadano. Hasta la edad de veinte años se adiestraba en la vida militar; hasta los treinta prestaba servicio ininterrumpidamente; hasta los sesenta permanecía en la reserva, volviendo con frecuencia a las armas, o sea, cada vez que la patria en guerra lo necesitaba. Por consiguiente, educar aquel ciudadano-soldado era una de las tareas más importantes del estado.

Siguiendo a Abbagnano y Visalberghi (1964:42-43): << (...) *El niño vivía con la familia hasta la edad de siete años; posteriormente, hasta los veinte, se instruía y educaba en instituciones públicas dirigidas por un magistrado especial, el pedónimo. Ahí, los muchachos hacían vida en común, divididos en grandes grupos (agele) de acuerdo con la edad. Los grupos se dividían a su vez en escuadras, al mando de los niños o muchachos que más se distinguían; las ageles a su vez estaban capitaneadas por irenos-jefes, es decir, jóvenes de veinte años escogidos entre los mejores (se llamaba en general irenos a los jóvenes de 16 a 20 años).*

Es evidente hasta qué punto este sistema estimulaba la emulación en todos los niveles. Estaba sabiamente graduado: hasta los doce años la actividad era sobre todo jubilosa (parece que los niños podían pasar parte de su tiempo con la familia); pero a partir de esa edad se les imponía una existencia de cuartel cada vez más estricta, que para los irenos asumía ya un carácter francamente militar.

La organización de todo aquello estaba a cargo de adultos, y seguramente había maestros especializados en ciertas materias o actividades, como la música, el canto coral y la danza colectiva.

Naturalmente, la educación física y el adiestramiento militar ocupaban un lugar prominentísimo, y sobre todo se tenía cuidado de habituar a los jóvenes no sólo a dormir en incómodas yacijas, a comer frugalmente y a resistir el frío y el calor, sino incluso a soportar graves penalidades y feroces palizas sin inmutarse. Por el contrario, parece que en la educación espartana ocupaban un lugar muy secundario la cultura literaria e incluso el alfabeto >>.

El esfuerzo constante por construir una organización social fundamentada en los valores militares debía asentarse en unas instituciones educativas que hicieran de la camaradería la clave de su *paideia*. La historiografía alemana moderna de finales del siglo XIX y principios del XX así lo contempla y destaca, sin manifestar escrúpulos acerca de los “tabúes” morales de la época, el carácter sexual de los vínculos que unían a los ancianos con los jóvenes (Schnapp, 1996:30-31). << En la obra monumental de K.O. Müller hasta los trabajos determinantes de E. Bethe (...) se ponía de relieve la relación homosexual educativa (entre un joven y un hombre mayor). (...) La relación sexual del erasta con el erógeno no constituía una desviación de las instituciones pedagógicas, sino el pedestal de la *paideia*, el basamento del poderío dorio. Aunque la homosexualidad era una práctica corriente en la Grecia clásica, sólo los dorios la consideraban “la relación íntima más estrecha posible entre dos camaradas del mismo sexo. De ella brotan en su plenitud las pulsiones más nobles de la perfección personal, mediante la emulación con los demás y el don de sí mismo más absoluto al amado, sin miedo a ningún peligro y hasta la muerte, en pleno florecimiento primaveral de la vida. El ideal de la camaradería guerrera y una elevada aspiración se realiza en esas parejas de *pederastas* >>. Esas teorías predominaron en el estudio de la homosexualidad griega hasta fecha más reciente, debido al eco que la obra de W.Jaeger y H.I. Marrou ¹⁷ les procuraron. Citaremos, al respecto, el siguiente párrafo de Jaeger (1993:189) al destacar el *eros* masculino como un fenómeno de suma importancia en el estado espartano:

¹⁷ MARROU, H. I. 1965 (1985) : *Historia de la educación en la Antigüedad*. Ed. Akal. Madrid.

<< Es fácil comprender cómo pudo surgir la franca admiración hacia una figura distinguida, una educación adecuada y un movimiento noble, en una raza de hombre que se había acostumbrado, desde tiempos inmemoriales, a considerar estos valores como la más alta preeminencia humana y se había esforzado, con sagrada gravedad, en una lucha incesante por llevar las fuerzas del cuerpo y del alma a su más alta perfección. Había en el amor hacia los portadores de aquellas cualidades un momento ideal: el amor de la areté. Los que se hallaban vinculados al eros se sentían garantizados por un profundo sentido del honor contra toda baja acción y un alto impulso los elevaba a la realización de las acciones más nobles. El estado espartano, con plena conciencia, consideró el eros como un importante factor de su areté. Y la relación del amante con el amado podía ser comparada con la autoridad educadora de los padres hacia los hijos. Es más, en la edad en que el joven empieza a liberarse de la autoridad y la tradición familiar y llega a la madurez viril, la superaba incluso en muchos aspectos. Nadie puede dudar de las numerosas afirmaciones de esta fuerza educadora, cuya historia llega a su culminación en el Simposio de Platón >>.

Si el lugar propio del erotismo masculino en la vida social se vincula a las instituciones militares, Schnabb (1996) destaca nuevos enfoques después de haber seguido la obra de otros historiadores ¹⁸. El cometido que la pederastia pudo desempeñar en la formación de los jóvenes guerreros no es disociable de las demás actividades juveniles: gimnasia, caza, equitación. Las imágenes, las sollicitaciones y las experiencias eróticas masculinas no eran condición exclusiva de la preparación militar, sino del conjunto del mundo juvenil. Por consiguiente, la originalidad de las instituciones dorias no residía en la ostentación de una homosexualidad pedagógica, sino en el contexto harto particular de los usos por los que podía regirse, por ejemplo, la *paideia* cretense.

¹⁸ DOVER K.J. (1988): *L'homosexualité grecque*. Trad. Francesa de S Saïd. París

De muy jóvenes, a los cretenses se los llevaba a las comidas en común de la *andría*, sentados en el suelo y vestidos con un mísero manto que llevaban sin mudarlo tanto en invierno como en verano, realizando el servicio para los adultos y para sí mismos. Se organizaban allí simulacros de combates, ya fuera entre los miembros de una misma *sisitía*, o entre *sisitías*. En cada *andría*, un pedónomo era responsable de los niños. Cuando se hacían mayores, se los enrolaba en las *agélai*. Los más ilustres y los mejor capacitados de los niños reclutaban las *agélai*, y cada cual reunía a cuantos más niños podía. El jefe de la *agéle* era por lo general el padre de quien la había reclutado, y disponía del poder de llevarla a cazar y a las carreras, y de castigar a quien le desobedecía. Los niños eran alimentados a expensas del pueblo. En determinados días fijos, las *agélai* se enfrentaban entre sí, pudiendo regresar del combate con heridas que se infligían con las manos o con las armas desprovistas de hierros:

<< Ese panorama clásico de la educación cretense, que ha llamado la atención a numerosos sabios, revela un sistema educativo en el que era decisivo el papel de las clases de edad. El mundo de los niños formaba una microsociedad sumisa, en contacto con el mundo de los adultos y con sus reglas particulares. Educación a lo duro que concedía prioridad a los enfrentamientos colectivos, a la aptitud para resistir al frío y a la fatiga, así como a la competición. Esa competición se tornaba decisiva en el momento en que los jóvenes eran reclutados para la agéle mediante un procedimiento que los colocaba bajo el patronazgo del más prestigioso de ellos. El régimen de los niños y el de los miembros de las agélai era semejante, pero con una diferencia decisiva: el responsable de los muchachos ya no era un pedónomo (maestro de los niños), sino el padre de quien había agrupado a los miembros de la agéle. Los jóvenes formaban entonces un grupo colocado bajo el mando de un jefe. Su régimen de entrenamiento era triple, con caza, carreras y simulacros de combate: ejercicios que ponían de relieve tanto su capacidad personal como sus aptitudes colectivas, las cuales les transformaban en precidadanos capaces de sobresalir en los ejercicios físicos propios de los kléinoi >> (Schnabb, 1996:34).

Esas prácticas de la adolescencia cretense han llamado la atención de numerosos eruditos cuando han estudiado los procesos de enculturación de los jóvenes vinculados al eros masculino. Un texto justamente famoso de Estrabón citado por Schnabb (1996:34-35) permite evocar con precisión la atmósfera característica de esta notable concepción del amor viril.

<< En lo tocante a las relaciones amorosas, los cretenses tenían una costumbre muy particular. Los amantes no conquistaban por la persuasión a quienes perseguían con sus asiduidades, sino mediante el rapto “con anuencia”. El amante anunciaba con tres días de antelación como mucho a los amigos del amado que tenía la intención de llevar a cabo el rapto. Esconder el adolescente al amante que le deseaba, a no dejarle seguir adelante por el camino previsto para el rapto, sería por parte de ellos el mayor de los insultos, ya que ello significaría a los ojos de los demás que no era digno de pertenecer a un amante de tanta alcurnia. Se reunían y, si comprobaban que el raptor era igual o superior al adolescente en todos los aspectos, y en particular en cuanto al rango, le perseguían y se le quitaban, pero con toda suavidad, y solamente para cumplir con la costumbre, y luego se le confiaban con todo placer, para que pudiera llevárselo consigo definitivamente. Si, por el contrario, les parecía que el enamorado no tenía rango suficiente, eran ellos los que raptaban al muchacho, y de veras. De todos modos, la persecución cesaba cuando el raptor había logrado llevar al jovencito a su andría. Juzgaban digno de ser amado, no sólo al muchacho más hermoso, sino al que se distinguía por su valentía y su corrección. Tras haber deseado la bienvenida y entregado sus regalos, el enamorado se le llevaba fuera de la comarca, al lugar que más le placía. Todos los que habían asistido al rapto le acompañaban tras festejarlo en su casa y festejar con él, durante dos meses –la ley no permitía retener por más tiempo al adolescente-, y regresaban a la ciudad. Dejaban entonces marchar al muchacho, que como presentes recibía un equipo militar, un buey y una copa –eran los regalos prescritos por la ley- y, además, naturalmente, otros muchos obsequios valiosos, de modo que los amigos del amante solían contribuir a escote a aliviarle el enorme gasto. Por su parte, el adolescente hacía un sacrificio a Zeus y convidaba a comer a quienes le habían ido a buscar a su regreso. Luego realizaba una declaración pública acerca del trato

que había tenido con su amante, y manifestaba si había quedado satisfecho o no, ya que la ley estipulaba que si había sido víctima de violencias en el transcurso del rapto tenía derecho en esa circunstancia a solicitar reparación, y a quedar fuera del poder del raptor. Por otro lado, para un adolescente hermoso y de ilustre ascendencia, el no encontrar un amante era una marca de infamia, porque ello se atribuiría a algún defecto. Por el contrario, a los parastátes (nombre que se daba a quines habían sido objeto de un secuestro) les esperaban honores: se les cedían los asientos de más categoría en los lugares públicos y los estadios, y tenían el derecho de distinguirse de los demás adornándose con la vestimenta que su amante les había regalado. Ese derecho no se limitaba a la época de su adolescencia, ya que una vez llegados a la edad adulta seguían llevando ropa particular, para que se supiera que en su tiempo habían sido kléinos, término con el que entre ellos se designaba al erógeno, mientras que el amante se llamaba filetor >>.

Si bien está claro que este tipo de iniciación arroja una luz muy particular sobre las instituciones educativas cretenses, cabe, sin embargo, poner de relieve que las relaciones descritas se refieren a las costumbres amorosas. Tal y como apunta Schnabb (1996:36) << el harpagé, el rapto, caracterizaba a un corto número de elegidos: los kléinoi, que de ese modo obtenían un estatus social particular. Frente a los ejercicios colectivos, a los entrenamientos controlados por la ciudad y financiados con fondos públicos, el rapto aparece como una relación personal entre dos elegidos, el filetor y el kléinos, que extrae su distinción de las cualidades individuales de los participantes. (...) La relación del erasta con el erómeno no tiene en sí nada singular en el contexto griego de la educación. La costumbre cretense resalta por su carácter público y aristocrático. El erómeno obtenía de su rapto, no sólo unos obsequios prestigiosos y hasta una halagüeña fama, sino una distinción pública que se le reconocía con ocasión de los festejos, los concursos gimnásticos y las diversas reuniones cívicas. La relación homosexual y las actividades que la acompañaban, cacerías y banquetes, contrastan con los rasgos severos de la vida cotidiana de los agélai, y añade una dimensión aristocrática a unas prácticas pedagógicas colocadas bajo el signo de la igualdad y la frugalidad >>.

Tanto el carácter iniciático de la *criptía* espartana, como el sistema de clases de edad de las *agélai* cretenses o el *harpagé* aparecen como modelos en los que la educación de los jóvenes participa de cierta forma de pederastia. Más allá de la relación que pueda establecerse entre homosexualidad y educación juvenil en la antigua Grecia, nuestro propósito prefiere inclinarse hacia otro debate que enfrentaría otros modelos pedagógicos. Esta nueva situación va estrechamente ligada a la ciudad de Atenas, estado desde el que la *paideia* se convertiría en la expresión definitiva de los afanes espirituales de la cultura griega.

3.4. Atenas: la formación de los jóvenes dirigentes.

La Atenas del siglo IV a.C vivía las consecuencias de las Guerras Médicas ¹⁹ y de la Guerra del Peloponeso ²⁰, y estaba sumida en constantes luchas fratricidas por un poder que acabó debilitándola y dejando las puertas abiertas a un nuevo conquistador ²¹. La situación interna también era preocupante. El gobierno había caído en manos de demagogos que ignoraban el destino de grandeza que la ciudad merecía. Era necesario una reconstrucción que encontraría como desenlace una juventud dispuesta a ponerse con todas sus fuerzas al servicio de la penuria de su estado. El problema del presente hace que el impulso pedagógico se fortalezca en enormes proporciones, se haga apremiante y adquiera, por los sufrimientos generales de los hombres, una profundidad insospechada.

La dura prueba de una guerra perdida y la problemática interior de la democracia fueron, indudablemente, las que espolearon el pensamiento. La ruta hacia una nueva *paideia* no tarda en convertirse en expresión auténtica de los afanes espirituales de la siguiente generación. La democracia, con su apreciación optimista de la capacidad del hombre para gobernarse a sí mismo, presuponía un alto nivel de cultura. Esto sugería la idea de hacer de la educación el punto de Arquímedes en que era necesario apoyarse para mover el mundo político hacia un ideal nuevo y más alto de estado y sociedad.

¹⁹ Tres guerras que enfrentaron a griegos y persas, entre los años 500 a.C. (los jonios se revelan contra los avances del persa Darío, cuyo padre Cirio había conquistado buena parte del Oriente y avanzaba sobre el Asia Menor) y 449 a.C. (Pericles de Atenas y Artajerjes I de Persia firman la paz de Calias, por lo que los derrotados persas renuncian a sus pretensiones de dominio sobre los griegos y sus territorios).

²⁰ Entre los años 431 y 404 a.C las ciudades-estado de Grecia, formando alianzas lideradas por las rivales Esparta y Atenas, se enfrentan en fratricidas luchas por el poder, que culminan con la derrota de Atenas en Egos Pótamos.

²¹ Esparta, que no había logrado mantener su dominio sobre las ciudades griegas, entra nuevamente en conflicto con Persia (Artajerjes II invade la Jonia), en el 399 a.C. Atenas forma alianza con varias ciudades (Argos, Corinto y Tebas) amenazadas por los persas, y aprovechando la coyuntura declara la guerra a Esparta –Guerra de Corinto-, que concluye con la Paz de Antálcidas (386 a.C): se reconocen a Persia sus conquistas a cambio de una paz perpetua para las ciudades de Grecia (que debían permanecer no confederadas, para evitar su unión y fuerza), y Esparta queda al frente de la Liga del Peloponeso, aunque sin poder ejercer de hecho su hegemonía. Nuevas luchas entre Esparta, Tebas y Atenas dejan la puerta abierta a Artajerjes III de Persia y a Filipo II de Macedonia.



Rafael: *La Escuela de Atenas*, 1509-1510
Museo del Vaticano.

De las necesidades más profundas de la vida del estado, que consistían en la conveniencia de utilizar la fuerza formadora del saber, la nueva fuerza espiritual del tiempo, florecería la sofística, movimiento espiritual que se iniciaría en la segunda mitad del siglo V y que encontraría en Atenas la *polis* que mejor lo supo aprovechar.

“Sofista” significa literalmente el que hace sabios a otros, el que instruye o adoctrina. En efecto, la educación tradicional ya no era suficiente en el

periodo de máxima expansión de la democracia, en que gran parte de las *polis* se habían liberado de los tiranos o habían superado en otra forma definitivamente la fase del predominio aristocrático.

Hasta ese momento - siguiendo a Abbagnano y Visalberghi, (1964:58)- << *la areté se había sintetizado en el concepto de la kalokagathía, vocablo intraducible que significa unión de belleza y fuerza física y de valor y armonía espiritual. En ese concepto entraba también, en cierto modo, desde los tiempos homéricos, “el arte del habla que conquista fama”, o sea la habilidad de persuadir con la palabra; pero los nuevos tiempos exigían a este respecto cualidades más relevantes y conocimientos mucho más extensos, al menos a quienes ambicionaran destacarse en una vida política y social donde todas las decisiones se tomaban en asamblea, y donde incluso los tribunales estaban constituidos por un gran número de ciudadanos ante los cuales, así en los procesos civiles como en los penales, los interesados tenían que defender en persona la propia causa, dado que la función del abogado, aunque reconocida, lo era dentro de límites estrechos >>.*

En el estado democrático, las asambleas públicas y la libertad de palabra hicieron las dotes oratorias indispensables y aún se convirtieron en verdadero timón de los hombres de estado. A la perspectiva política habría que añadir los elogios funerarios, en los que se trataba de demostrar las virtudes de los difuntos y, sobre todo, los procedimientos judiciales, muy numerosos en aquella época, en los que se advertía el valor de la elocuencia para defender el razonamiento de las argumentaciones.

Desde este punto de vista se hace comprensible y adquiere sentido el hecho que surgiera una clase entera de educadores que ofrecieran públicamente enseñar la *areté* (virtud) cobrando honorarios por sus servicios. Pero a esto habría que añadir la sed de una cultura multiforme y brillante que tenían, sobre todo, los jóvenes de las capas sociales más ricas, incluso prescindiendo de las ambiciones políticas. En efecto, no debe olvidarse que la instrucción de los jóvenes no pasaba de lo que hoy llamaríamos instrucción primaria o a lo máximo secundaria inferior. A esa natural demanda de una

instrucción superior responderían los sofistas, convirtiéndose en los primeros en abordar de modo consciente el problema pedagógico (Filóstrato, 1982) ²².

Desde un principio, el fin del movimiento educador que orientaron los sofistas no fue ya la educación del pueblo, sino la educación de los que querían **formarse para la política y convertirse un día en directores del estado**. Semejantes hombres, para satisfacer las exigencias del tiempo, no podían limitarse a cumplir el antiguo ideal político de la justicia, tal como era exigible a un ciudadano cualquiera. No debían limitarse a cumplir las leyes, sino crear las leyes del estado, y para ello era indispensable, además de la experiencia que se adquiere en la práctica de la vida política, una intelección universal sobre la esencia de las cosas humanas.

La facultad oratoria se situaba en el mismo plano que la inspiración de las musas a los poetas. La edad clásica denomina al político puramente retórico, orador (Bowen, 1985). La palabra no tenía el sentido puramente formal que obtuvo más tarde, sino que abrazaba al contenido mismo. Se comprende, sin más, que el único contenido de los discursos fuera el estado y sus negocios.

En este punto toda educación política de los caudillos debía fundarse en la elocuencia. Se convirtió necesariamente en la formación del orador y los sofistas se ofrecerían para encargarse de ello.

<< No sólo por su enseñanza, sino también por la atracción entera de su nuevo tipo espiritual y psicológico, fueron los sofistas como las más altas celebridades del espíritu griego de cada ciudad, donde por largo tiempo dieron el tono, siendo huéspedes predilectos de los ricos y de los poderosos. También en esto son los auténticos sucesores de los poetas parásitos que hallamos a fines del siglo VI en las cortes de los tiranos y en las casas de los nobles ricos. Su existencia se fundaba exclusivamente en su significación intelectual. Por su vida constantemente viajera, carecían de una ciudadanía fija. El hecho de que

²² FILÓSTRATO, (1982): *Vidas de los sofistas*. Gredos. Madrid.

fuese posible en Grecia este tipo de vida tan independiente, es el síntoma más evidente del advenimiento de un tipo de educación completamente nuevo, que en su más íntima raíz era individualista, por mucho que se hablara de la educación para la comunidad y de las virtudes de los mejores ciudadanos. Los sofistas son, en efecto, las individualidades más representativas de una época que tiende en su totalidad al individualismo. Sus contemporáneos estaban en lo cierto cuando los consideraban como los auténticos representantes del espíritu del tiempo. El hecho de que vivieran de la educación es también un signo de los tiempos. Ésta era "importada" como una mercancía y expuesta al mercado>> (Jaeger, 1993:272).

Sin embargo, Platón planteó en *El Protágoras*²³ su antagonismo en torno a la hegemonía de los sofistas sobre la educación. En realidad, él cuestionaba la posibilidad de la *paideia* de los sofistas y la enseñanza de las virtudes propias del futuro estadista. Pero podríamos también interpretar un atisbo de celos y de competencia en el fondo de sus argumentaciones, cuando el eminente filósofo quiso alertar a sus contemporáneos contra una cierta tendencia de los muchachos atenienses de familias distinguidas que se congregaban en torno a los maestros sofistas sin otra finalidad que la de escucharlos para cultivarse, sin saber en qué consistía ese conocimiento adquirido. Veamos como lo plantea en el diálogo que Sócrates mantiene con Hipócrates cuando éste muestra su admiración espontánea y sin reservas por el gran maestro sofista:

<< - Te oigo decir que estás a punto de confiar el cuidado de tu espíritu a un hombre que es, según dices, un sofista; pero me sorprendería bastante que supieras qué es un sofista. No obstante, si desconoces esto, desconoces por ello mismo a quién confías tu espíritu, y si el objeto de tu confianza es bueno o malo.

(...) ¿Y sobre qué enseña a hablar sabiamente el sofista? Será, evidentemente, sobre lo que él sabe, ¿no?.

- Probablemente.

²³ PLATÓN (1966): *Obras completas*. Aguilar. Madrid.

- *¿Qué es, pues, eso que él personalmente conoce y que da a conocer a su discípulo?*
- *¡ Por Zeus!, no sé qué responderte.*

Entonces dije yo:

- Qué, pues, ¿comprendes ahora a qué peligro vas a exponer tu alma? Antes de confiar tu cuerpo a alguien, si de ello tuviera que seguirse un gran riesgo, fuera en bien o fuera en mal, tú considerarías pacientemente qué partido habías de tomar, y pedirías consejo a tus amigos, a tus allegados, dedicando muchos días a deliberar sobre el particular. Y, cuando se trata de una cosa que es, a tus ojos, más digna de estima que tu cuerpo, cuando se trata de tu alma, de la que depende toda tu dicha o tu desventura, según sea ella buena o mala, en este caso, digo, no consultas ni a tu padre, ni a tu hermano, ni a ninguno de los que somos tus amigos, a fin de saber si debes confiarla a ese recién llegado, a ese extranjero, o si no debes hacerlo. Te enteras una tarde de su llegada, como dices, y al día siguiente mismo por la mañana, sin reflexionar, sin preguntar a nadie si debes confiarte a él o no, estás dispuesto a darle tu dinero y el de tus amigos, como hombre que sabe a ciencia cierta que Protágoras merece una confianza sin reservas, un hombre a quien afirmas no conocer, con quien no has hablado nunca, y al que llamas sofista sin saber ni tan siquiera –esto es evidente- lo que es este sofista a quién estás a punto de confiarte >>, (Platón, 1966:162-163).

Más allá que Platón cuestionara las enseñanzas de los sofistas, y que Isócrates asumiera en uno de sus discursos más conocidos (*Contra los sofistas*)²⁴ un elevado tono moral para criticar las esperanzas exageradas que manifestaban éstos en sus declaraciones, hay que acostumbrarse a pensar que en aquellos tiempos, antes de que se fundasen escuelas fijas como las de Platón e Isócrates, el maestro tenía que acudir en cierto modo a buscar a los discípulos, dando a la juventud, en las ciudades en que actuaban, ocasión de escucharle.

²⁴ ISÓCRATES (1979): *Discursos*. 2 Volúmenes. Gredos. Madrid.

La aparición de los sofistas como una nueva clase de hombres consagrada profesionalmente a la alta cultura de la juventud adulta se oponía a la práctica del trato privado de los jóvenes con hombres maduros dentro del círculo de sus amistades, que era, por ejemplo, el carácter que presentaban las relaciones de Sócrates con sus jóvenes amigos. Esta tradición era contemplada por los jóvenes atenienses como pasada de moda y es por ello que la sofística y su tipo de educación disfrutaron de la fuerza de la atracción de lo nuevo, que Platón encarna con tanta ironía en la figura de Hipócrates en *El Protágoras*.

Parece contradictorio que Platón, que era a su vez fundador de una escuela, se manifestara tan crudamente en contra del profesionalismo de los sofistas. Sin embargo, su escuela se basaba sobre el principio socrático de la amistad y pretendía proseguir a través de su dialéctica la vieja forma de la educación mediante el trato personal.

En el *Lisis*, uno de sus más graciosos diálogos menores, Platón (1987) había planteado ya el problema de la esencia de la amistad, tocando con ello uno de los temas fundamentales de su filosofía, que habría de desarrollar en toda su plenitud más tarde, en las grandes obras de su madurez que tratan del *eros*: el *Simposio* y el *Fedro*.

Los sofistas podían plantearse filosóficamente el tema del amor y de la amistad pero no proyectarían su valor pedagógico en su tarea como educadores. Platón, en cambio, se plantearía el tema de la amistad desde su poder educativo para el establecimiento de toda comunidad. Esta filosofía de la comunidad tenía su raíz en las especulaciones del círculo socrático, de donde arrancarían todo un movimiento ético que debería contribuir de forma directa a la solución del problema del estado.

De hecho, la idea central del *Simposio* o *El Banquete* trata del enlace entre *eros* y *paideia*, idea que vendría a recoger toda una tradición propiamente helénica. Nos referimos al descubrimiento de aquellos mecanismos sociales institucionalizados a los que nos hemos referido anteriormente en el mundo

dórico de Creta y Esparta acerca de un tipo de *paideia* ligada a la camaradería y al carácter sexual de los vínculos que unían a los ancianos con los jóvenes.

Para Marrou (1985:49) el amor griego contribuyó a dar forma al ideal moral que sirve de sostén a toda la práctica de la educación helénica: *<< el deseo del hombre adulto de afirmarse ante los ojos de su amado, de brillar ante él y el deseo recíproco del amado de mostrarse digno de su amante, no podía si no fortalecer en uno y otro este amor a la gloria que el espíritu agonístico exaltaba en todo momento: el vínculo amoroso es el terreno elegido donde se afronta una generosa emulación >>*.

Platón pone en boca de Pausanias en *El Simposio* la posición de muchos de sus contemporáneos partidarios del espíritu ideal que inspiran este tipo de amistades, que en los hábitos atenienses y espartanos se distinguen de la simple satisfacción de los apetitos puramente sensuales haciéndolos aceptables para la opinión pública.

En la fundamentación ideal que hace Pausanias de la relación erótica se establece una diferencia. El *eros* usual y corriente, el instinto irreflexivo y vulgar, es repudiable y vil, porque tiende a la simple satisfacción de los apetitos sensuales; el otro, en cambio, es de origen divino y se halla impulsado por el celo de servir al verdadero bien y a la perfección del amado. Este segundo *eros* pretende ser una fuerza educadora, no sólo en el sentido negativo al que apunta antes el discurso de Fedro, desviando a los amantes de acciones viles, sino con arreglo a toda su esencia, como una fuerza que sirve al amigo y le ayuda a desarrollar su personalidad.

<< (...) Es cosa realizada de fea manera el complacer a un hombre vil vilmente; y de bella manera, en cambio, el ceder a un hombre de bien en buena forma. Y es hombre vil aquel enamorado vulgar, que ama más el cuerpo que el alma y que, además, ni siquiera es constante, ya que está enamorado de una cosa que no es constante, pues tan pronto como cesa la lozanía del cuerpo, del que precisamente está enamorado, se marcha en un vuelo, tras mancillar muchas palabras y promesas. En cambio, el que está enamorado de un

carácter virtuoso lo sigue estando a lo largo de toda su vida, ya que está inseparablemente fundido con una cosa estable. A estos enamorados precisamente es a los que quiere nuestra costumbre probar bien y escrupulosamente, para que se ceda a unos y se rehuya a los otros >> (Platón, 1966:571) ²⁵.

Bajo esta percepción, el amor griego proporcionará a la pedagogía clásica su ambiente y su método. La relación pasional, el amor (que Sócrates sabe ya distinguir del deseo sexual, y aun oponerlo a éste) implica el deseo de alcanzar una perfección superior, un valor ideal, la *areté*. Y no por el efecto ennoblecedor que el sentimiento de ser admirado puede ejercer sobre la persona de mayor edad, sobre el *erasta*; sino porque el aspecto educativo del vínculo amoroso concierne, sobre todo, al compañero más joven, al *erómeno* adolescente (Marrou, 1985:51).

<< La diferencia de edad establece entre ambos amantes una relación de desigualdad, por lo menos del orden de la que media entre el hermano mayor y el pequeño. El deseo que siente el primero de seducir, de afirmarse, engendra en el segundo un sentimiento de admiración ferviente y aplicada; el mayor es el héroe, el tipo superior a cuya imagen y semejanza debe modelarse, a cuya altura tratará poco a poco a emularse.

*En el mayor se desarrolla un sentimiento complementario: la teoría socrática se halla ilustrada, según la tradición, por una abundante serie de anécdotas simbólicas; respondiendo a este llamamiento, el mayor sentía nacer en sí una vocación pedagógica y se constituía en maestro de su amado, apoyándose en esa noble necesidad de emulación. Se ha explicado frecuentemente, el papel desempeñado por el Eros griego como una simple aspiración del alma, enajenada de deseo, hacia aquello que le falta: en lo referente al amante, el amor antiguo participa también de la *areté* gracias a esa voluntad de ennoblecimiento y de entrega de sí mismo, a ese matiz, para decirlo todo, de paternidad espiritual. Este sentimiento, tan minuciosamente analizado por Platón, se explica gracias a un análisis freudiano: evidentemente, el instinto normal de la generación, el deseo apasionado de perpetuarse en un*

²⁵ PLATÓN (1966): *El Banquete en Obras Completas*. Aguilar. Madrid.

ser semejante a uno mismo, es el que, frustrado por la homosexualidad se deriva y se desborda en el plano pedagógico >>.

El vínculo amoroso va acompañado, pues, de una labor formativa por un lado, de una tarea de maduración por otro, matizada de condescendencia paternal, pero también de docilidad y veneración, ejerciéndose libremente, y de manera cotidiana, a través del contacto y el ejemplo, la conversación, la vida en común, la iniciación progresiva del más joven en las actividades sociales del mayor: el club, la gimnasia, el banquete. Pero la meta del *eros* es concebido también como el amor al bien, siendo al mismo tiempo el impulso hacia la verdadera realización esencial de la naturaleza humana y, por tanto, un impulso de cultura en el más profundo sentido de la palabra, es decir, en el anhelo de belleza.

El vínculo íntimo que se establecía entre el maestro y sus discípulos podía ser mucho más estrecho que el que liga a los padres con sus hijos. La familia no podía constituir el marco de la educación: a la mujer, desdibujada, sólo se le atañe a lo que se refiere a la crianza del hijo; a partir de los siete años el hijo se le escapa de las manos. En cuanto al padre (no olvidemos que nos encontramos originariamente en un medio aristocrático), se ve absorbido por la vida pública: es un ciudadano y un hombre político, antes que jefe de familia.

La minoría consciente de jóvenes con aspiraciones políticas acudiría a las grandes e influyentes escuelas de filosofía y de ciencia o de retórica desde donde se desarrollaría la nueva dirección espiritual del estado. En estos exclusivos círculos sociales, a veces muy cerrados, se desarrollaría la fuerza modeladora de esa juventud y representarían un espacio de intensidad de vida. Platón vería en su Academia una obra amorosa de propia creación capaz de perdurar y seguir viviendo en el recuerdo de los hombres. La fuerza generadora de su espíritu necesitaba encontrar algo bello en que engendrar. Si encontraba un alma bella, noble y bien conformada, acogía con los brazos abiertos al ser humano que la albergaba y desbordaba sobre él en discursos sobre la *areté*, sobre la conformación que un hombre excelente debía tener, sobre lo que

debía hacer y dejar de hacer, e intentaba así educarle. Y en el contacto y trato con él concebía y alumbraba lo que llevaba en su entraña. Piensa constantemente en el otro, esté presente o ausente, y cría en unión de él lo que ha nacido, ésta sería la idea de *paideia* que podría brotar directamente de la esencia espiritual del *eros* platónico para convertirse en *areté*. El vínculo que se establecía en su comunidad era más fuerte que los hijos corporales y su amor más perdurable que el de los esposos, puesto que los unía algo más hermoso y más inmortal.

Pero Platón todavía dio un paso más en su concepción del *eros* cuando lo describe en el final del *Simposio* como la fuerza propulsora capaz de convertirse en educadora para el propio amante. Esta evolución comienza ya en la temprana juventud con la admiración de la belleza física de cada ser humano, que inflama a quien la ve y la admira y le inspira nobles discursos. Pero entonces el verdadero discípulo del *eros* se da cuenta de que la belleza de un cuerpo es hermana gemela de la del otro, y esto le lleva a amar la belleza en todos y a ver en ellos una sola y única belleza, con lo cual se va atenuando la relación de dependencia con respecto a determinado individuo. Siguiendo a Jaeger, (1993:584), << esto no significa una serie de aventuras vividas al azar con numerosos individuos, sino la maduración del sentido de la belleza en sí. Pronto se da cuenta también de que existe una belleza espiritual, aprende a tenerla en más alta estima que la física y prefiere la gracia y la forma del alma, aun cuando no moren en un cuerpo muy hermoso. Es la fase en que su *eros* se convierte también en fuente de educación para la otra parte y hace brotar discursos que hacen mejores a sus discípulos. A partir de ahora es ya capaz de reconocer lo bello como afín en todas las actividades >>.

Así lo expone Platón (1966:589) en el diálogo socrático:

<< Es menester, si se quiere ir por el recto camino, (...) comenzar desde la juventud a dirigirse hacia los cuerpos bellos, y si conduce bien el iniciador, enamorarse primero de un solo cuerpo y engendrar en él bellos discursos; comprender luego que la belleza que reside en cualquier cuerpo es hermana de la que reside en el otro, y que si lo que se debe perseguir es la belleza de la

forma, es gran insensatez no considerar que es una sola e idéntica cosa la belleza que hay en todos los cuerpos. Adquirido este concepto, es menester hacerse enamorado de todos los cuerpos bellos y sosegar ese vehemente apego a uno solo, despreciándolo y considerándolo de poca monta. Después de esto, tener por más valiosa la belleza de las almas que la de los cuerpos, de tal modo que si alguien es discreto de alma, aunque tenga poca lozanía, baste ello para amarle, mostrarse solícito, engendrar y buscar palabras tales que puedan hacerse mejor a los jóvenes, a fin de ser obligado nuevamente a contemplar la belleza que hay en las normas de conducta y en las leyes y a percibir que en todo ello está unido por parentesco a sí mismo, para considerar así que la belleza del cuerpo es algo de escasa importancia. Después de las normas de conducta, es menester que el iniciador conduzca a las ciencias para que el iniciado vea a su vez la belleza de estas, dirija su mirada a toda esa belleza, que ya es mucha, y no sea en lo sucesivo hombre vil y de mezquino espíritu por servir a la belleza que reside en un solo ser, contentándose, como un criado, con la belleza de un mancebo, de un hombre o de una norma o conducta, sino que vuelva su mirada a ese inmenso mar de la belleza y su contemplación le haga engendrar muchos, bellos y magníficos discursos y pensamientos en inagotable filosofía, hasta que, robustecido y elevado por ella, vislumbre una ciencia única, (...) y que versa sobre una belleza que es así >>,

El tratamiento que hace Platón del eros en un sentido ideal pretende destacar la aspiración hacia lo moralmente bello, el afán de honor del amante y su preocupación por la excelencia y la perfección del amado. Sólo de este modo, el eros podría incorporarse al edificio moral sobre el que debería asentarse la futura comunidad humana.

3.5. Isócrates: un modelo de educación superior para jóvenes dirigentes.

Platón planteó el problema del *eros*, la amistad y la educación hacia la virtud en el marco de los simposios, lugares en los que campeaba la verdadera tradición de la auténtica *areté* masculina y de su glorificación en palabras poéticas y en cantos. No debe perderse de vista la relación existente entre su escuela filosófica y la tradición y la práctica de los simposios, pues estos figuraban entre las formas fijas de sociabilidad entre maestros y alumnos, lo que le imprimía un sello completamente nuevo.

Ya al comienzo de *Las Leyes* dedica todo un libro al valor educativo del beber y de las reuniones de bebedores, defendiendo estas prácticas contra los ataques de que eran objeto. Esta nueva ética de las reuniones de bebedores respondía a la práctica ya establecida de encuentros periódicos de este tipo en la Academia. Sin embargo, con la Academia rivalizaría otro modelo de escuela que adoptaría precisamente la actitud contraria. Se diferenciaría por su sobriedad, y con ello su maestro demostraría que la enseñanza impartida se proponía un interés inmediato: formar a la élite intelectual de su tiempo para que sea capaz de resolver los problemas de Grecia.

Tal vez Isócrates, como apunta Marrou (1985), se sitúa en una posición de desventaja respecto a Platón, lo que ha equivalido a sacrificarlo en mayor o menor medida, a su brillante rival. Sin embargo, nos interesa destacar la figura de este gran maestro por la importancia que tiene en la historia de la educación y, por lo tanto, en la formación de la juventud de su tiempo.

Isócrates (436-338 a.C.) fue un ateniense comprometido con su ciudad y su época, a la cual dedicó su vida y su obra. Después de la enseñanza primaria tradicional, y una vez cumplido su servicio militar como efebo, se puso a estudiar con los más destacados sofistas de su tiempo: Pródico, Gorgias y Protágoras, y muy especialmente con el último de los tres. En un momento determinado Isócrates estudió igualmente con Sócrates, aunque sin convertirse nunca en fiel discípulo suyo. En torno al año 390 a.C. (la fecha no es segura)

estableció en Atenas o en sus suburbios su escuela de retórica. Platón (437-348 a.C) fundaría la Academia en el 387 a.C.

En su discurso programático *Contra los sofistas*, Isócrates ²⁶ tuvo ya a la vista las obras proselitistas de Platón, el *Gorgias* y el *Protagóras* y procuraba mantenerse alejado de su ideal de *paideia*. Su crítica se dirige contra las promesas que realizan estos maestros al considerarlas, sencillamente, imposibles de cumplir: << *Si todos los que intentan educar quisieran decir la verdad y no se comprometieran a más de lo que pueden cumplir, no les tendrían en mal concepto los ciudadanos comunes, pero ahora, los que se atreven a fanfarronear muy irreflexivamente, han hecho parecer que deciden más sensatamente quienes eligen la molicie que quienes se ocupan de la filosofía* ²⁷ >> (Isócrates 1979:158) ²⁸.

Isócrates se opondría también a los sofistas por el contenido de sus enseñanzas, y es que no entendería la relación que estos hicieron de la educación con la felicidad y la virtud individual, sin preocuparse por la felicidad y la virtud de la ciudad. Es aquí donde residiría el ideal educativo que Isócrates persiguió obstinadamente a lo largo de su vida, y que en cierto sentido lo opondría también a Platón: mientras éste nos dejó en *La República* un planteamiento utópico, con aquellas reminiscencias de una Esparta ya inexistente, Isócrates se enfrentó a su época persiguiendo un ideal político mucho más realista y pragmático, tal y como aparece en *El Panegírico*: promover la unión de los estados griegos a través de un interés cohesionante. Para ello era necesario compartir una misma *paideia* en la que Atenas debería recuperar su misión creadora de cultura:

²⁶ De los quince discursos que se conservan, interesan especialmente para la Historia de la Educación los siguientes: *Contra los sofistas* (hacia el 390); el *Elogio a Helena* (hacia el 390); el *Panegírico* (380); *A Nicocles* (hacia el 372); *Nicocles* (hacia el 368); *Areopagítico* (hacia el 354); *Antidosis* (353); *Paratenáico* (359). ISÓCRATES, (1979): *Discursos*. 2 volúmenes. Gredos. Madrid.

²⁷ Para Isócrates la filosofía comprende todas las ramas de la cultura y de la educación, y no un determinado método de conocimiento como la entendían Sócrates y Platón.

²⁸ ISÓCRATES (1979): *Contra los sofistas* en *Discursos*. Gredos. Madrid. Volumen 1.

<< A eso es a lo que a mí me interesa dedicar la mayor parte del tiempo por un doble motivo: sobre todo, para que se obtenga alguna ventaja y luchemos en común contra los bárbaros haciendo cesar la competencia entre nosotros; pero, si esto es imposible, para dejar en claro quiénes son un estorbo para la felicidad de los griegos, y que todos vean que también antes nuestra ciudad gobernó el mar con justicia y, no sin ella, pretende ahora la hegemonía. Porque si hay que honrar en cada empresa a quienes son más expertos y poderosos, sin discusión nos corresponde tomar la hegemonía que antes tuvimos (...). Está reconocido, en efecto, que nuestra ciudad es la más antigua, la mayor y la más nombrada entre todos los hombres. Partiendo de tan noble presupuesto, conviene que seamos aún más honrados por lo que sigue. Pues habitamos esta ciudad sin haber expulsado a otros, sin haberla conquistado desierta, ni habiendo reunido mezclas de muchos pueblos; por el contrario, hemos nacido con tanta nobleza y autenticidad como la tierra de la que procedemos, y hemos vivido todo el tiempo sin perderla, siendo autóctonos y podemos llamar a la ciudad con las mismas expresiones que a los más íntimos. De los griegos, sólo a nosotros está reservado llamar a la misma ciudad nodriza, patria y madre. Es preciso, ciertamente, que quienes están orgullosos con motivo, pretendan justamente la hegemonía, y al recordar con frecuencia sus tradiciones, puedan mostrar que el origen de su linaje es semejante al nuestro.

Tal es nuestra grandeza, que existió desde el principio y fue donada por el destino (...) >> (Isócrates, 1971:206) ²⁹.

Su vocación política contrariada, no por razones históricas y sociales, como Platón, sino por limitaciones personales de índole natural, lo llevó hacia la enseñanza para proponerse como objetivo la preparación de hombres capaces de realizar su propio ideal en materia de buen gobierno. Su endeble constitución física, su enfermiza timidez para hablar ante la masa (“agorafobia”), que le infundía un temor invencible, y su voz débil le impidieron dedicarse a la actividad política pero acabaría afirmando su personalidad como educador de la juventud más válida de su tiempo.

²⁹ ISÓCRATES (1979): *El Panegírico en Discursos*. Gredos. Madrid. Volumen 1.

3.5.1. La educación retórica.

Lo que Isócrates acabaría buscando sería la formación y preparación técnica de hombres deseosos y capaces de participar en la actividad política y en el gobierno de la polis. La enseñanza que impartiría en su escuela se dirigió, al contrario que el estado ideal platónico, al nivel medio de los atenienses cultos y sería presidida por una intención y un carácter eminentemente prácticos, tal y como dejó escrito en *Antidosis*. Su principal aspiración sería la de preparar, apoyándose en el arte retórico, a toda una generación de hombres cultos y prudentes que supieran manejarse con soltura y corrección ética en su actuación personal, doméstica y pública.

<< Estos jóvenes, en efecto, no tienen tiempo que perder: les aguarda la enseñanza superior, consagrada esencialmente por Isócrates al aprendizaje del arte de la oratoria. Mientras para Platón, según se ve en el Fedro, la retórica sólo era una aplicación de la dialéctica, para Isócrates es un arte verdadero, el arte supremo por excelencia >> (Marrou, 1985:116).

La educación retórica es tan importante para Isócrates porque considera que lo que distingue al hombre del animal es la palabra. Es a través de ella que el hombre ha abandonado la vida salvaje para establecerse en comunidad, fijando leyes; por ella descubrió, luego, las artes; con ella puede refutar a los malvados y educar a los ignorantes, como también examinar lo desconocido. La palabra, por último, configura el espíritu del hombre virtuoso a través de los discursos. Así, por medio de la educación retórica puede el hombre adquirir la capacidad de vivir, capacidad que cada uno debe ir construyendo sobre su propia experiencia, por un ejercicio cotidiano.

<< En nada nos diferenciamos del resto de los seres vivos, sino que incluso somos inferiores a ellos en rapidez, fuerza y en otras facultades. Pero como nos es innato el convencernos unos a otros, y el demostrarnos aquello

sobre lo que deliberamos, no sólo nos apartamos de la vida salvaje, sino que, tras reunirnos, habitamos ciudades, establecimos leyes y descubrimos artes; en casi todo lo que hemos inventado es la palabra la que nos ayudó. Ella, en efecto, dio leyes sobre lo justo y lo injusto, sobre lo malo y lo bueno; de no haberse dispuesto así estas cosas, no habríamos sido capaces de vivir unos con otros. Con la palabra contradecimos a los malvados y encomiamos a los buenos. Gracias a ella educamos a los incultos y probamos a los inteligentes; pues el hablar como es preciso lo consideramos la mayor demostración de una buena inteligencia y una palabra veraz, legítima y justa es imagen de un espíritu leal. Con la palabra discutimos lo dudoso y examinamos lo desconocido, pues los argumentos con que convencemos a otros al hablar con ellos son los mismos que utilizamos al deliberar; llamamos oradores a los que saben hablar en público, y tenemos por discretos a quienes discurren los asuntos consigo mismos de la mejor manera posible. Si hubiera que hablar en general del poder de la palabra, descubriríamos que ninguna acción sensata se ha producido sin su intervención; por el contrario, la palabra es guía tanto de todas las acciones como de todos los pensamientos y la usan sobre todo los más inteligentes. Por eso, a los que se atreven a maldecir a quienes educan y filosofan, se los debe odiar igual que a los que pecan contra las cosas divinas>> (Isócrates, 1971:287) ³⁰.

Lo que Isócrates busca es inspirar de un modo indirecto, mediante la cultura de la palabra, la acción política justa. La retórica no es, como la dialéctica, un saber especulativo, sino eminentemente práctico. Con ella se pretende dar forma a una *paideia* que, a diferencia de la de Platón, resulte útil al estado real, en la medida que se plantea un objetivo inmediato de tipo pragmático: preparar la élite intelectual que Isócrates cree que necesita la Grecia de su tiempo.

<< Si bien el objeto de aquella enseñanza era, como en el caso de los Sofistas, el dominio de la palabra, de la expresión, la elocuencia isocrática no es ya una retórica irresponsable, indiferente a su contenido real, mero instrumento de éxito. Preocupado de verdad por responder al desafío lanzado,

³⁰ ISÓCRATES (1971): *Nicocles en Discursos*. Gredos. Madrid. Volumen 1.

después de Sócrates y del Gorgias, por la filosofía, Isócrates quiere dotar a su arte de un contenido de valores: su elocuencia no es indiferente al punto de vista moral; tiene, en particular, un alcance cívico y patriótico >> (Marrou, 1985:117).

Los argumentos de Isócrates para defender su tarea educativa encontraron en el carácter utilitario de sus enseñanzas y discursos el espaldarazo definitivo. Isócrates siempre se preguntó de qué servía lanzarse a la caza de un conocimiento puro como pretendían los platónicos si lo que se alcanzaba no se podía utilizar.

¿No era mejor entonces consagrarse a las cosas que realmente se necesitaban, aun cuando no se pudiera tener un conocimiento exacto de ellas, sino en el mejor de los casos, opiniones simplemente acertadas?. Isócrates expresó su posición ante el ideal platónico en la fórmula de que el menor avance en el conocimiento de las cosas verdaderamente importantes debe ser preferido a la mayor superioridad espiritual imaginable en cuanto a las carentes de importancia y que no rinden ninguna utilidad para la vida. Comprende, naturalmente, como psicólogo que es, la predilección que la juventud podía sentir por el arte polémico de la dialéctica, pues a esta edad preocupan en lo más mínimo los asuntos serios, ni los públicos ni los privados. Sin embargo, consideraba que así era difícil construir el edificio espiritual de la comunidad política. Para él, la influencia sobre la juventud no era tanto un problema de poder como un problema de salvación y conservación de la *polis*. Si fuese realmente cierto que la cultura corrompe la juventud, como tantas veces se había sostenido desde el proceso contra Sócrates, no habría más remedio que extirparla. Pero si, por el contrario, es algo saludable, deberá dejarse de calumniar a sus representantes aconsejando a la juventud que se consagre a la cultura con mayor pasión que a ningún otro interés en el mundo.

<< Isócrates da por sentado que toda educación espiritual superior se basa en desarrollar la capacidad de los hombres para comprenderse mutuamente. Este tipo de educación no consiste en la acumulación de simples conocimientos profesionales de cualquier clase que ellos sean, sino que versa

sobre las fuerzas que mantienen en cohesión la comunidad humana. Estas fuerzas son las que se resumen en la palabra *logos*. La cultura superior es la que educa el hombre por el lenguaje así concebido, es decir, por el lenguaje como palabra *pletórica* de sentido, referida a los asuntos que son fundamentales para la vida de la comunidad humana y que los griegos llamaban los asuntos de la *polis* >> (Jaeger, 1993:935).

Isócrates ve esta teoría realizada en la educación que su escuela da a los jóvenes y la contrapone, por su estudio abnegado, al desenfreno de la masa inculta de la juventud ateniense, que dilapida sus fuerzas en la embriaguez, el juego y los apetitos sensuales.

3.5.2. Pedagogía de la juventud

La pedagogía de Isócrates subyace en todos sus discursos, se explicita en algunos, pero no alcanza una presentación metodológica clara, lo que ha dado lugar a distintas interpretaciones por parte de los investigadores que han analizado su legado en este punto (Guzmán, 1971) ³¹.

Desde el punto de vista de los contenidos que abarca y el nivel en el que se desenvuelve, la enseñanza que se imparte en la escuela de Isócrates es una enseñanza de nivel superior que él gusta de llamar “educación retórica” [*logon paideia*] y también “filosofía” [*philosophía*], y que concibe como un saber “técnico” al que denomina “arte del discurso” [*logon techne*]. Además, suele rehuir el término *techne*, tal vez para no ser confundido con los escritores sobre temas técnicos o de manuales retóricos [*technai*], y emplea preferentemente la terminología [*logon melete*] “entrenamiento en el manejo del lenguaje”, *paideia* [“educación” y “cultura”] e incluso la expresión socrática *psyché epimélia* [“cuidado del alma”] (Redondo y Laspaldas, 1997).

³¹ GUZMÁN HERMIDA, Juan Manuel (1971): “Introducción general” en *Discursos*. Gredos. Madrid. Volumen 1, (pp. 7- 43)

La práctica de la retórica requería para Isócrates ciertas aptitudes innatas del discípulo. Sobre estas cualidades naturales, el maestro desarrollará la segunda de las condiciones, la tarea educativa para alcanzar la tercera condición, la práctica del conocimiento. En estas consideraciones se acerca Isócrates a los postulados de los sofistas, estableciendo una relación dentro de los tres factores que son la base de toda educación, según la pedagogía de éstos: la naturaleza, el estudio y la práctica.

Es requisito, por lo tanto, que el discípulo tenga una **predisposición** natural hacia los hábitos virtuosos, predisposición que podrá incrementar dentro de la esfera familiar primero y en una estrecha relación con el maestro después.

Isócrates **aconseja a los padres** la enseñanza de la obediencia, resaltando que esta enseñanza debe tener un carácter práctico, es decir, demostrando con acciones cómo deben ser los hombres buenos. Cabe señalar la importancia que da una educación basada en el amor afirmando en *Nicocles* que el mayor y más justo tesoro que se puede dar a los hijos es el afecto: <<*Empujad a los jóvenes hacia la virtud no sólo con consejos, sino también demostrándoles con acciones cómo deben ser los hombres buenos. Enseñad a vuestros hijos a obedecer y acostumbradles a que pasen el mayor tiempo posible en la educación antedicha; pues si aprenden a obedecer bien, podrán mandar a muchos, y, al ser fieles y justos, participarán de nuestros bienes, mientras que si son malvados peligrarán los suyos propios. Pensad que el mejor y más justo tesoro que daréis a vuestros hijos será el que podáis dejarles nuestro afecto* >> (Isócrates, 1971:299).

Partiendo de una concepción antropológica netamente dualista según la cual la misión directriz del alma comprende especialmente el control de las pasiones y, en la medida que se va gestando el *logos*, será también el activismo del alma el que permita el acceso al conocimiento, Isócrates apunta a la destreza de la educación física para el cuerpo y a la retórica para el alma, entendiendo que ambas materias tienen una correspondencia estrecha para el logro de un cuerpo más útil y un alma más sensata, aunque estas capacidades

completas surgirán tan sólo en aquellos que destacan por sus condiciones naturales y por su dedicación.

Sintetizando, entiende Isócrates que se requiere básicamente estar bien dotado para la educación, para luego recibir la enseñanza apropiada y dedicar tiempo a la ejercitación de los conocimientos. A la gimnasia del cuerpo y del alma deben sumarse, en la juventud temprana, el aprendizaje de los conocimientos de los antepasados, centrados en la gramática y la literatura, pero que incluyen también la geometría, la astronomía, la música y la historia.

Isócrates no creía que existiera un saber infalible que condujera a la virtud, pero pensó que era posible ir modificando y ennobleciendo gradual e involuntariamente todo el ser del hombre a través de la cultura retórica. La enseñanza de la retórica produciría sus propios efectos. El hecho de que ésta se ocupara de un objeto digno (al poder creador de la cultura) acercaría a los hombres a la virtud moral de salvar a la Grecia de su tiempo.

<< Para sus discípulos, Isócrates fue un maestro, en el pleno sentido de la palabra. No imaginemos su escuela como un vasto establecimiento atestado de oyentes: puede calcularse con facilidad que el número de alumnos presentes no debió de exceder nunca de un máximo de nueve, con un promedio de cinco o seis, tres o cuatro de ellos en plena tarea. Ello permite entrever la atmósfera de intimidad que presidía las relaciones entre el maestro y los estudiantes; Isócrates supo aprovecharla para ejercer sobre sus discípulos esa influencia personal y profunda sin la cual no existe acción pedagógica real >> (Marrou, 1985:118). Volvemos a encontrar la atmósfera característica de la educación griega: no hemos de asombrarnos, por tanto, de que también Isócrates como antes Sócrates, resultase sospechoso de corromper a la juventud.

Isócrates triunfó en su escuela tanto como Platón en su Academia: nos asegura, en efecto, que la vida en común que se llevaba a cabo en su escuela reunía tales encantos para sus discípulos que éstos sentían a veces verdadera pena al alejarse de ella, una vez concluidos los estudios.

De la escuela de Isócrates salieron varios gobernantes. El orgullo que Isócrates sintió por sus discípulos, y que manifestó copiosamente en varios discursos (*El Nicocles* y la *Antidosis*), dispuso siempre al viejo maestro a asumir su responsabilidad por los actos cometidos por estos ³². Y es que llegó al fin de su carrera y, por lo menos en un sentido, su sueño quedaba realizado: ser el educador de una nueva generación política, dotando a su patria de los cuadros que ésta necesitaba para consumir la difícil reestructuración nacional que venía esbozando después de la derrota del año 404, para poder desempeñar el papel de gran potencia al que no quería renunciar.

³² El más famoso de sus discípulos, Timoteo, hijo de Conon, después de haber sido elevado dos veces a la cúspide del poder como estratega y estadista de la segunda liga marítima ateniense que él había contribuido a fundar, fue destituido por el tribunal del pueblo en vista de su conducta en la guerra de la confederación y condenado a una multa inasequible, para terminar poco después su vida en el destierro voluntario. Este discípulo habría sido cargado naturalmente en la cuenta de Isócrates, pues todo el mundo conocía cuán íntimas eran las relaciones que a él le unían. Y no podía caber tampoco la menor duda de que esta amistad no había sido simplemente una relación humana, sino que envolvía además una comunidad de ideas marcadamente políticas.

3.6. Reflexiones finales.

Los dos modelos pedagógicos representados por Safo e Isócrates en la Historia de la Educación juvenil en Grecia nos permiten realizar algunas consideraciones pertinentes que proyectar en la actualidad.

Safo se nos muestra como un espíritu elitistamente libre. Consciente de la pérdida de privilegios de la clase aristocrática de la que provenía se refugiaría en el sentimiento artístico para acabar creando un mundo ideal exclusivamente femenino. Y es que Safo era muy consciente del destino final de las muchachas jóvenes de su tiempo y condición, ligadas primero al seno familiar y después a la vida conyugal.

El sentimiento que Safo expresaría hacia sus discípulas con su poesía advertiría a sus contemporáneos sobre determinados aspectos de la vida privada y doméstica de las mujeres que están en el fondo de las desigualdades sociales y de género, sobre todo al hacer referencia con sentido lamento a la convención matrimonial, de la que derivaría el futuro nacimiento de los hijos y la servidumbre familiar.

Transgredir el mundo masculino para ensalzar las menudas delicias y placeres femeninos anticipa una forma de feminismo muy contemporáneo que está hoy presente en todas las instituciones educativas mayoritariamente regidas por profesoras, célibes o no, que han dado un giro total a la forma de concebir la educación, incluso al llegar a ser planteada como una nueva área de Educación para la Ciudadanía en la formación de los alumnos en valores democráticos³³.

Safo desplegaría en su escuela la utopía de una vida femenina, preparando a las jóvenes muchachas con cuidados infinitos con el fin de

³³ MEC (2004): "Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate. Disponible en Internet des de: <http://debateeducativo.mec.es> [con acceso en octubre de 2004].

fortificar sus almas a la vista de los combates que en el futuro habrían de sostener. Y todo ello exaltando los valores propios de su sexo, como la delicadeza y la sensibilidad emotiva, bajo un proyecto estético que después será inhibido a lo largo de la historia. Es en la actualidad que en algunos países europeos con sistemas educativos históricamente más sólidos como el caso de Francia se están proponiendo proyectos pedagógicos que recuperan valores que maestras como Safo desarrollarían en la Antigüedad. El reflote de las llamadas clases PAC (Proyecto Artístico y Cultural), por ejemplo, así lo atestiguan ³⁴, un tipo de actividad pedagógica con la que se pretende hacer descubrir al alumno su propio potencial creativo y de utilizarlo para dar sentido a otros saberes culturales.

A ese modelo pedagógico amante de la vida íntima lo complementamos con otro preocupado por la vida pública. Isócrates se nos muestra así como un hombre práctico, dispuesto a ofrecerse al servicio de su ciudad, en un tiempo en que gran parte de las *polis* se habían liberado de los tiranos o habían superado la fase del predominio aristocrático.

Los nuevos estados harían florecer diferentes sistemas democráticos, así que aprender a vivir en la ciudad se convertiría en una necesidad perentoria para cualquier miembro de la comunidad. La nueva *areté* que deberían desarrollar aquellos que ambicionaran destacarse en una vida política y social tendría que ver con una habilidad, el arte de persuadir mediante la palabra. La facultad oratoria se situaría entonces en el mismo plano que la inspiración de las musas para los poetas; y esa facultad sería tratada de diversas formas por los educadores de la Antigüedad. Isócrates mantendría con el peregrinar de los sofistas y el tipo de sociabilidad ofrecida por Platón en su Academia una doble oposición. Si no dejó de poner en duda las enseñanzas de ambos fue precisamente por su carácter práctico y un sentido ético dispuesto a sacrificarse por la comunidad. Cuando urgía la necesidad de rescatar de sus penurias el estado de la nación, los planteamientos de Platón se perdían en vagos ideales y cuestiones metafísicas. Tampoco era admisible el quehacer de

³⁴ MARTÍ, Octavi (2004): "Francia reflota un proyecto pedagógico para fomentar la actividad artística de los alumnos" en DIARIO EL PAÍS, 11 de octubre - nº 9994. Madrid, (pág. 38).

los sofistas, dispuestos a ofrecer unas enseñanzas de tipo técnico vacías de contenido, aunque éstas satisficieran el interés individual de los jóvenes que pagaban por escucharlos. Isócrates no estaba dispuesto a venderse sin asumir su compromiso público.

El modelo que nos propone Isócrates en la actualidad nos alerta del relativismo moral que invade tanto la retórica de nuestros compañeros políticos, con sus discursos de las medias verdades y el sofisma, como la educación postmoderna, pendiente de la técnica, de la forma por encima del contenido. En una época narcisista como la actual, tal y como la describe Lipovetsky (1990)³⁵, los nuevos sofistas y aquellos que exaltan la búsqueda de la felicidad individual disponen en sus plateas de amplias audiencias, pero Isócrates nos avisa como pedagogos de la juventud: es posible la realización personal sin dar la espalda a nuestro compromiso con la comunidad.

³⁵ LIPOVETSKY, Gilles 1986 (1990): *La era del vacío*. Anagrama. Barcelona.

BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. (1964): *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. México.

BOWEN, James; (1985): *Historia de la Educación Occidental. Tomo I. El Mundo Antiguo: Oriente Próximo y Mediterráneo (200 a.C. – 1054 d.C.)*. Herder. Barcelona.

DOVER K.J. (1988): *L'homosexualité grecque*. Trad. Francesa de S Saïd. París

FILÓSTRATO, (1982): *Vidas de los sofistas*. Gredos. Madrid.

GALIANO, Manuel (1959): *El descubrimiento del amor en Grecia*. Gredos. Madrid.

GREEN, Peter (1996): *Safo de Lesbos. La sonrisa de Afrodita*. Edhasa. Barcelona.

GÓMEZ ROBLEDO, A. (1993): *Platón, los seis grandes temas de su filosofía*. FCE. México.

GUZMÁN HERMIDA, Juan Manuel (1971): "Introducción general" en ISÓCRATES: *Discursos*. Gredos. Madrid. Volumen 1, (pp. 7- 43)

JAEGER, Werner (1993): *Paideia*. Fondo de Cultura Económica. Madrid.

LASSO DE VEGA, José S. (1976): *De Safo a Platón*. Planeta. Barcelona.

MARROU, H. I. 1974 (1985): *Historia de la educación en la Antigüedad*. Ed. Akal. Madrid.

MARTÍ, Octavi (2004): "Francia reflota un proyecto pedagógico para fomentar la actividad artística de los alumnos" en DIARIO EL PAÍS, 11 de octubre - nº 9994. Madrid, (pág. 38).

MORROW, G.E. (1960): *Plato's Cretan City*. Princeton.

REDONDO, Emilio; LASPALDAS, Javier (1997): *Historia de la educación I. Edad Antigua*. Dykinson. Madrid.

SCHNAPP, Alain (1996): "La imagen de los jóvenes en la ciudad griega" en LEVI, Giovanni i SCHMITT, Jean – Claude (Direc.): *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Taurus. Madrid, (pp.27-71).

SISTAL, Dolors (2001): *Líriques del silenci. La cançó de dona a Safo*. Pagès. Lleida.

OBRAS HISTÓRICAS

ARISTÓTELES (1989): *Política*. Edición bilingüe y traducción de Julián Marías y María Araujo. Introducción y notas por Julián Marías. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid.

HESÍODO, (1990): “Los trabajos y los días” en *Obras y fragmentos*. Gredos. Madrid.

HOMERO, (1995): *Ilíada*. Lucina. Madrid.

HOMERO, (1982): *Odisea*. Gredos. Madrid.

ISÓCRATES, (1979): *Discursos*. Gredos. Madrid. 2 volúmenes.

PLATÓN (1987): *Obras completas*. Aguilar. Madrid. Traducción del griego, preámbulos y notas por Araujo, María; Gracia Yagüe, Francisco; Rodríguez Huéscar, Antonio y P. Samaranch, Francisco.

SAFO: *Odas* en Traducción y notas de ESCLASANS, Agustín (1968): *Píndaro. Himnos triunfales. Con odas y fragmentos de Anacreonte, Safo y Erina*. Editorial Iberia. Colección Obras Maestras. Barcelona, (pp. 285-288).

SAFO (1997): *Poemas y fragmentos*. Hiperión. Madrid. Versión castellana y notas de J.M. Rodríguez Tobal.

WEBGRAFÍA:

ALEHORTÚA ALEORTÚA, Arbey (2000): “La visión aristocrática en la poesía de Safo”. Disponible en Internet en: <http://www.utp.edu.co/-chumanas/revistas/revistas/rev18/atehortua.htm>. Con acceso en abril de 2003.

Grupo de Investigación Máthesis (1998): “Los alcances de la paideia isocrática frente a la formación platónico – aristotélica”. Disponible en Internet en: <http://www.favonet.com.ar/mathesis/isocrates.htm>. Con acceso en abril de 2003.

MEC (2004): “Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate. Disponible en Internet en: <http://debateeducativo.mec.es>. Con acceso en octubre de 2004.

FILMOGRAFÍA:

PETERSEN, Wolfgang (2004): *Troya*. USA.

4. SER JOVEN EN ROMA

Los procesos de enculturación de la juventud romana habrá que vincularlos en el marco de la familia y a partir de la autoridad soberana del *pater familias* (Piganiol, 1977) ¹.

Para empezar, habría que examinar la representación romana de los tipos de edad propuestas por Varrón e Isidoro de Sevilla (Fraschetti, 1996) ². Según Varrón, en Roma se era *puer* hasta los quince años; la adolescencia (*adulescentia*), duraba de los quince a los treinta y la juventud (*iuventia*) de los treinta a los cuarenta y cinco años. Para Isidoro de Sevilla, a principios del siglo VII a.C., la infancia duraba hasta los siete años, la *pueritia* abarcaba de los siete a los catorce, la adolescencia (*adulescentia*) de los catorce a los veintiocho y la juventud (*iuentus*) de los veintiocho a los cincuenta. Es fácilmente observable la discrepancia profunda entre estas definiciones de las edades y los ciclos biológicos reales de la vida humana, con una *adulescentia* que en Roma alcanza hasta los veintiocho y treinta años y una *iuentus* que puede llegar nada menos que a los cincuenta.

La excesiva prolongación tanto de la adolescencia como de la juventud se la debía la sociedad romana a una institución típicamente suya, la *patria potestas* “el poder de los padres”. No es casual que Roma haya sido definida como una “ciudad de padres”: una ciudad donde los padres habían llegado a tener hacia sus hijos el derecho sobre su vida y su muerte.

<< *Cuando éstos nacen –nos explica (Galino, 1968:241) ³ - son depositados a sus pies. Sólo si el padre los levanta y los presenta ante el fuego del hogar, declarándolos hijos suyos, recibirán los cuidados necesarios a la vida. En caso contrario serán expuestos junto a la columna Lactaria, o en los*

¹ PIGANIOL, André (1977): *Historia de Roma*. Eudeba. Buenos Aires.

² FRASCHETTI, Augusto (1996): “El mundo romano” en LEVI, Giovanni i SCHMITT, Jean – Claude (Direc.); (1996): *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Taurus. Madrid, (pp. 73-116)

³ GALINO, María Ángeles (1968): *Historia de la educación I. Edad Antigua y Media*. Biblioteca Hispánica de Filosofía. Ed. Gredos, S.A. Madrid

estercoleros públicos, donde, si la piedad de un particular no interviene, morirán de hambre o de frío o devorados por los perros errantes. Se exponían, sobre todo, sin remordimientos, los bastardos y las niñas. Bajo Trajano, y en el mismo año, las inscripciones alimenticias de una ciudad no consignan, por lo que se refiere a los niños en su primer año de vida, más que 34 niñas, frente a 154 niños, lo que obliga a inducir un crecido número de niñas expuestas.

*Pasado este primer momento, aún podía el padre desentenderse del hijo por la venta de la *mancipatio*, que entregaba al hijo a la servidumbre, desheredándolo y rompiendo los vínculos que le unían a su familia.*

Recibido el hijo en el seno de la familia, el padre es el educador nato del mismo, y aun cuando más tarde, en tiempos del Imperio, se generalice la costumbre de enviar los hijos a las escuelas públicas, siempre se considerará que los maestros tienen una autoridad delegada del padre, como lo observa Quintiliano >>.

Bajo esta potestad, los padres podían organizar todas las fases de la vida de los hijos hasta que, después de la muerte de éstos, aquellos no se convertían a su vez en padres de familia, para reproducir y practicar los idénticos mecanismos de poder a los que anteriormente habían estado sometidos.

La existencia de una institución como la “*patria potestad*” proporciona la mejor explicación tanto de la expansión social (una expansión exagerada, más allá de todos los límites biológicos) primeramente de la adolescencia y después de la juventud, como de los consiguientes y duros conflictos entre generaciones (sobre todo entre padres e hijos). << *Estos, no sólo se desarrollaban en los escenarios de los teatros cuando se representaban las comedias de Plauto y de Terencio, sino también en los tribunales. Como si la adolescencia y la juventud fueran edades ficticiamente retardadas con la finalidad de poner de relieve el retraso del sometimiento de los hijos con respecto a los padres detentadores de todos los poderes* >> (Fraschetti, 1996:88).

Todos los historiadores del derecho se complacen en subrayar la sólida constitución de la familia romana, la autoridad soberana de que está investido

el *pater familias*, así como el respeto del que es objeto la madre romana: en ninguna parte el papel de esta célula social aparece con tanta evidencia como en la educación. A juicio de los romanos la familia es el medio natural donde debe crecer y formarse el niño.

4.1. El ideal familiar: *Imagines y exempla* del sistema gentilicio romano.

¡Cuán diferente de Grecia! La oposición entre las dos pedagogías se manifiesta desde los primeros años del niño: en Roma no se confía su educación a un esclavo, sino que es la madre misma la que educa a su hijo. Hasta en las mejores familias, la madre se honra de permanecer en su casa para asegurar el cumplimiento de este deber, que la convierte en servidora de sus hijos.

Una vez aceptado el hijo por el padre, pasaba a poder de la madre, que realizaba sus funciones de educadora nata, y en cuya compañía se mantenía hasta los siete años. La madre dejaba en el carácter de los hijos una impronta imborrable que se acusaba, a menudo, en los hombres más ilustres. << *De ahí el valor simbólico que la tradición asignaba a la famosa anécdota de Coriolano, cuando éste, rebelado contra Roma, marchaba sobre la ciudad a la cabeza de los Volscos: ni los ruegos de los embajadores del pueblo romano, ni el de los sacerdotes, pudieron doblegarlo, pero sí cedió a los reproches de su madre. Anécdota legendaria, talvez, pero que expresaba un sentimiento real: en plena época histórica, en el siglo II o en el I antes de nuestra era, conocemos el papel que Cornelia, madre de los Gracos, Aurelia, madre de César, y Attia, madre de Augusto desempeñaron en la vida de sus hijos, a quienes supieron educar para que fuesen verdaderos jefes >> (Marrou, 1985:303) ⁴. Hay otros casos más dramáticos, como el de Agripina, cuya extraordinaria personalidad impulsó a su hijo Nerón hacia el Imperio para compartir el gobierno con él o por lo menos representar un papel considerable hasta que éste se cansó y la mandó asesinar...*

Roma tuvo siempre mujeres que supieron estar a la altura de sus destinos como sagaces y fieles consejeras de sus esposos e hijos, cuya suerte

⁴ MARROU, H. I. 1974 (1985): *Historia de la educación en la Antigüedad*. Ed. Akal. Madrid.

compartieron en muchos casos. Séneca, en la consolación a su madre Helvia ⁵, con la que buscó mitigar la pena de ésta por el destierro a Córcega ordenado por Nerón, muestra el ejemplo a seguir de esas grandes mujeres que no se doblegaron al infortunio de sus hijos...

<< (...) basta con que te propongas fijarte en las mujeres a las que su probado mérito situó entre los grandes varones. A Cornelia la suerte le había reducido sus hijos de doce a dos. Si quieres contar los funerales de Cornelia, había perdido diez; si valorarlos, había perdido a los Gracos. Sin embargo, a los que lloraban a su alrededor y maldecían de su destino les prohibió que acusaran a una suerte que le había dado como hijos a los Gracos. De tal mujer tuvo que nacer uno capaz de decir en la asamblea: “¿Vas a hablar tú mal de la madre que me trajo al mundo?”. Me parecen mucho más valerosas las palabras de la madre: el hijo valoró en mucho el nacimiento de los Gracos; la madre, también sus funerales.

Rutilia siguió a su hijo Cota ⁶ al destierro y a tal punto estuvo atada a él por el cariño que más quiso sufrir el destierro que la añoranza, y no volvió a la patria antes de poder hacerlo con su hijo. Cuando ya estaba él de regreso y en el apogeo de su carrera política, lo perdió con tanta entereza como lo había seguido y nadie observó sus lágrimas después de enterrado el hijo. En la expulsión mostró su valor, en la pérdida su sensatez. Pues por un lado nada le hizo desistir de su afecto y por otro nada la retuvo en una tristeza superflua y sin sentido. Entre estas mujeres quiero que te cuentes; harás muy bien en seguir el ejemplo de aquellas cuya vida siempre has imitado, a la hora de reprimir y refrenar su angustia >> (Séneca, 1996-118-119).

Cuando la madre no bastaba para desempeñar esta función, se elegía, como institutriz de los hijos de la casa a alguna parienta venerable, de edad

⁵ SÉNECA (1996): *Diálogos: Consolación a Marcia, a su madre Helvia y a Polibio. Apocolocintosis*. Biblioteca Clásica Gredos. Editorial Gredos S.A. Madrid. Introducción, traducciones y notas de Juan Mariné Isidro.

⁶ Gayo Aurelio Cota, que se exilió voluntariamente en el año 90 a.C. tras haber sido acusado de incitar a los aliados de Roma a rebelarse contra su hegemonía. Más tarde regresó y obtuvo la hegemonía, (Mariné, 1996:119).

madura, que sabía imponer en su derredor, incluso en los juegos, una atmósfera de elevada inspiración moral y serenidad.

Desde los siete años en adelante, el niño se liberaba de la dirección de las mujeres igual que en Grecia pero entonces pasaba a depender del padre. Nada caracteriza mejor este rasgo que la pedagogía romana: el padre es considerado como el verdadero educador; vendrán luego los maestros, pero la acción de estos se juzgará más o menos asimilable a la influencia paterna.

Bajo la inmediata dirección del padre, el niño lo acompañaba a los campos, al *forum*, a los festines y aun al Senado, al menos en tiempos tardíos (Galino, 1968).

El niño se preparaba a la vida práctica a través de las situaciones reales que la vida cotidiana le ofrecía. Se formaba viendo obrar y por medio de la enseñanza directa, por los hechos. La única regla consistía en respetar la tradición.

Sobre un modelo de tal tipo nos dice Marrou (1985) que debe imaginarse la antigua educación romana. Ésta descansaba sobre la noción fundamental del respeto a la costumbre ancestral, *mos maiorum*. Revelar esa costumbre a la juventud, hacerla respetar como un ideal indiscutido, como la norma de toda acción y de todo pensamiento, sería la tarea esencial de la educación.

Dos poderosos medios modelaban la conciencia del romano en este sentido durante sus años infantiles: las *imagines* y los *tituli* (Galino, 1968).

Los romanos heredaron de los etruscos, junto a la técnica de modelar mascarillas sobre los rostros de los difuntos, la afición por los retratos, enteramente de acuerdo con sus propias aficiones realistas. Fue así como se dedicaron a esculpir las estatuas-retrato de sus antepasados para decorar con estas *imagines* el *atrium* familiar, que constituía dentro de la casa una estancia muda a la veneración y la imitación.

Guardaba, asimismo, cada casa una relación escrita de los hechos ejecutados por sus miembros principales, de tal forma que se podía asegurar la inmortalidad en la memoria de sus descendientes. Tanto los *tituli* o inscripciones de las estatuas como los discursos funerales, en los que al mismo tiempo que se honraba al difunto se cantaban las glorias de la familia, formaban el arsenal literario con el que se alimentaban los ánimos juveniles.

<< Que la vanidad familiar haya sembrado, con más frecuencia de lo que nosotros deseáramos, de hazañas imaginadas la escueta relación biográfica, no es obstáculo que impida reconocer la amplia vena histórica de esta formación por medio de exempla, mientras la Grecia arcaica, educada, por el contrario, en el estudio y admiración de los personajes homéricos, se servía de la poesía para despertar las almas de los jóvenes. Si el romano acertó a hacer de su hogar un templo y de los actos principales de su vida –nacimiento, iniciación, cambio de toga, matrimonio- los actos más solemnes de su culto, no hay duda de que la fuerza tradicional de la mos maiorum, uno de los valores más respetados y eficaces de cuantos configuraron al pueblo rey, tuvo siempre en la familia el campo de elección para su cultivo >> (Galino, 1968:243).

Inconscientemente primero, y con toda conciencia después, el niño se sentía impulsado a modelar su propia sensibilidad y su comportamiento según un determinado tipo ideal, que era algo así como el símbolo distintivo de la familia. *<< Si la antigua educación griega la iluminaría la epopeya homérica, la educación romana sería, en cambio, una imitación de los antepasados >> (Marrou, 1985:307).*

4.2. Ritos de iniciación.

Hemos apuntado la clasificación seguida por Varrón e Isidoro de Sevilla para ordenar las diferencias en las edades del ciudadano romano y observamos que los límites no corresponden con exactitud a los estados biológicos. Sin embargo, la historia de la Roma antigua nos ofrece un ejemplo de transición que define el paso del estado infantil a la edad adulta desde la pubertad fisiológica.

Originalmente, la pubertad se entendía en un sentido literal, como maduración sexual. Una ceremonia solemnizaba esta etapa (Giuliano, 1979)⁷. Se iniciaba la juventud con un acto formal que consistía en el abandono de la *toga praetexta* (bordada de púrpura) para tomar la *toga viril* (la toga blanca del ciudadano libre). Esta ceremonia de cambio de atuendo introducía plenamente al joven romano como ciudadano libre –naturalmente siempre bajo el vínculo de la *patria potestas*- en la vida de su ciudad.

<< Cuando el muchacho cumplía entre quince y dieciséis años tenía lugar una ceremonia en la casa familiar y no debe sorprendernos, después de todo lo que sabemos sobre el “poder de los padres”, que fuera presidida por el padre. La noche precedente, el joven, como señal de buen augurio (ominis causa), vestía una túnica especial con la cual había dormido (la tunica recta) – como hacían las virgines la noche anterior a la boda-. A la mañana siguiente el muchacho abandonaba los “signos de la infancia” (insignia pueritae). La bulla, adorno que llevaba prendido en el cuello como amuleto contra el mal, estaba dedicada a los Lares del hogar, las divinidades que protegían la casa y a las personas que la habitaban. Junto a la bulla el joven debía despojarse de la toga praetexta (la toga adornada de púrpura) y vestía la toga viril, la blanca toga “libre” que en Roma era el atavío por excelencia de los ciudadanos >> (Fraschetti, 1996:90).

⁷ GIULIANO, Luca (1979): *Gioventù e istitución nella Roma antica*. Artistica. Roma.

A la parte “privada” de la ceremonia le seguía la parte “pública”. Ésta consistía en acompañar al joven al Foro o hasta el Capitolio, con cortejos formados por amigos y parientes que, en relación a su rango social, a su riqueza y a los vínculos gentilicios de la familia, podían asumir actitudes fastuosas⁸.

El acompañamiento del joven hasta el Foro, en la plaza pública de la ciudad donde se administraba la justicia y los adultos hablaban y discutían de política, correspondía a una verdadera iniciación en los asuntos públicos y constituía para el joven romano el momento esencial de su ingreso a la vida comunitaria.

Aunque desde ese instante ya se contaba al joven romano entre los ciudadanos, su formación todavía no se había completado, y es que debía comenzar el tirocinio (*tirocinium*): una especie de aprendizaje de la vida de los adultos. Salvo excepciones, no era ya el padre quien se encargaba de ello, sino algún viejo amigo de la familia, algún político cargado de años, de experiencia y de honores. << Cuenta Cicerón, por ejemplo, cómo su padre lo confió a Q. Mucio Escévola Augur, yerno de Lelio, uno de los sobrevivientes de la gran generación de los Gracos. El joven Cicerón se vinculó a Escévola, tratando de aprovechar todas las oportunidades para instruirse siguiendo su escuela: *fieri que studebam eius prudentia doctior*; en particular, inicióse en el derecho bajo su dirección, asistiendo a las consultas de aquel jurisconsulto. Con el correr de los años, Cicerón habría de prestar, a su vez, los mismos servicios a muchos de sus jóvenes amigos: Celio, Pansa, Hircio, Dolabela >> (Marrou, 1985:305).

En principio, al cabo del año terminaba el *tirocinium fori* propiamente dicho y el joven romano partía para enrolarse en el ejército; pero el aprendizaje político era una cosa demasiado seria para considerarlo concluido con tanta

⁸ Casio, uno de los conspiradores que acabarían con la vida de Julio César, haría coincidir la toma de la toga viril de su hijo con la fecha del asesinato en las *idus* de marzo del 44 a.C. Ver SHAKESPEARE, William 1600 (2000): *Julio César*. Espasa-Calpe, S.A. Madrid. Ver también film de MANKIEWICH, Joseph L. (1953): *Julio César*. USA.

rapidez, así que el joven noble continuaba siguiendo los pasos a un hombre político de éxito, a su propio padre o, con más frecuencia, a un gran protector.

Para las muchachas romanas, el rito que las introducía a la juventud correspondía con la función que deberían desempeñar. Es importante destacar el hecho de que ellas, a diferencia de los hombres, en general no estaban clasificadas por su edad sino por su condición física o social: físicamente *vírgenes* antes del matrimonio, socialmente *uxores* después del mismo, y *matronae* si habían tenido hijos; existía un único término, *anus*, que designaba la vejez.

Para las *puellae* romanas el único rito de tránsito en aquella época consistía en el matrimonio. Después de ofrecer sus muñecas a los *lares* de la familia y después también de vestir la noche anterior al matrimonio la *túnica recta* como señal de buen augurio, el día de la boda las *virgenes* tenían el cabello arreglado de un modo especial y la cabeza cubierta por un velo rojo, el *flammenum*⁹, mientras que alrededor de la cintura llevaban un cinturón de lana cuyo nudo debía deshacer el marido en el lecho nupcial.

Observamos así, como después de la pubertad, las jóvenes estaban destinadas a convertirse enseguida en esposas (*uxores*) y madres (*matronae*), con el fin de reproducir el cuerpo cívico, función social que las introduciría de hecho a la juventud. Es un papel, sobre todo en la clase alta, donde se mide toda la ambigüedad de la función: evidentemente, la mujer estaba sometida, pero también poseía un gran poder desde el momento en que de las *uxores* dependía tanto la reproducción de los varones como el establecimiento en la ciudad de las parentelas, en las cuales se fundamentaba la solidaridad de la lucha política de los maridos, de los padres y de los parientes en general. Destinada a permanecer bajo el poder del padre, de los hermanos o del marido sin alcanzar nunca la emancipación total, pasaba a ser fundamental en la

⁹ Por la mañana se peinaba a la joven según un rito particular. Con la punta de una espada se dividían sus cabellos de manera que se pudiesen tomar seis trenzas que se disponían alrededor de la cabeza y se mantenían con bandas de lana. Probablemente se consolidaba el conjunto mediante horquillas y peines. Pero el arreglo de la novia sólo se terminaba cuando un velo rojo, el *flammeum*, cubría su cabeza. Este velo, muy amplio y largo, se parecía a la palta, el manto femenino, pero estaba hecho con una tela liviana y transparente.

sociedad romana la naturaleza de las relaciones que las mujeres tenían en la ciudad o con la familia de origen o con la familia a la que pertenecían por matrimonio.

4.3. Cuando la juventud se rebela contra las costumbres.

La educación desarrollada en el marco estricto de la familia acababa imponiendo un modo de vida sometido a la tradición de los antepasados y la costumbre. Desde el momento en que se despertaba su conciencia, ya en sus mismos juegos, el niño se esforzaría por imitar los gestos, el comportamiento y las tareas de sus mayores. A medida que iría creciendo, se introduciría, se haría admitir, silencioso y reservado, en el círculo de los adultos.

El respeto a la costumbre ancestral acababa implicando una enseñanza que se extendía sobre todos los aspectos de la vida cotidiana. Valores como el trabajo, la sobriedad, la moderación y la seriedad o el desafecto a los placeres acabarían por fundamentar un código de comportamiento que deberían seguir estrictamente los jóvenes romanos.

Una sociedad estructurada sobre la base de la tradición, las leyes y el régimen de la patria potestad es también una sociedad que deja abierto un conflicto permanente sobre la regla en la que siempre los ancianos deben prevalecer. Si los hijos sometidos a un poder rígido e inflexible tienen motivos para defender a los padres (sobre todo a los severos), cabía también la posibilidad de que los padres tuvieran miedo de los hijos. En las comedias de Plauto ¹⁰ no son extraños los casos de jóvenes depravados que anhelan y hasta sueñan la muerte de sus padres. << *Inmersos en los placeres de la vida ciudadana, pagando prostitutas y alcahuetas, estos jóvenes se encuentran seriamente endeudados. Sólo una herencia, que tendría que llegar próspera y velozmente, podría poner fin a sus problemas. De un modo más directo, en el reparto de los cargos durante la conjura de Catalina, los hijos, que se han sumado a la conspiración y pertenecen a la nobleza, han recibido la tarea específica de matar cada uno a su padre. Se trata de actitudes y comportamientos de los hijos con respecto a sus padres que han sido*

¹⁰ PLAUTO (1935): *La comèdia de l'olla; Les Bàquides*. Text revisat i traducció del llatí al català per Marçal Olivari. Fundació Bernat Metge. Barcelona.

analizados (...) tomando los datos de un episodio famoso: el proceso contra Macedonio. En la época del emperador Vespasiano, Macedonio fue declarado culpable de parricidio. Había matado a su padre para heredar sus bienes y poder así hacer frente a las deudas contraídas. Con esta acción abominable que debía ser castigada con un suplicio terrible (la “pena del saco”), el asesino, más allá de cualquier posible resentimiento con respecto al muerto, había intentado huir de los aspectos propiamente patrimoniales de la patria potestad, que confiaba al padre de familia la administración de todo el patrimonio familiar, mientras el hijo disponía sólo de un peculium (del mismo modo que los esclavos podían también disponer de un peculium). Entonces, en un intento de evitar la repetición de tales crímenes, el Senado, en sesión especial, decidió que dejarían de existir o de ser reembolsables “después de la muerte del padre” (post mortem patris) >> (Fraschetti, 1996:103).

Si la madurez social se posterga a la hora de asumir la defensa de la patria así como la gestión de la propiedad y de la *res publica*, se está recortando también la independencia de los jóvenes. No hay que esperar que estos acepten pasivamente la situación. Su rebelión se pondría de manifiesto en las bacanales –tal y como apunta Feixa (1999)¹¹-, que eran, según Clara Gallini (1970:33)¹² << *un conglomerado voluntario e involuntario de diversas corrientes de protesta social* >>, uniendo a jóvenes, mujeres y otros grupos marginados. La represión violenta de las mismas, bajo el pretexto de eliminar las orgías y la acusación de introducir cultos extranjeros, no sería otra cosa que la repuesta política de los grupos dominantes, amenazados en sus privilegios.

Nos cuenta Galino (1968) siguiendo a Plutarco que muchos jóvenes, renunciando al placer y a toda ocupación, buscarían refugio en la filosofía que impartían los retóricos latinos en sus escuelas de enseñanza superior.

Fueron los griegos llegados a la *urbs*, después de la conquista de Tarento, los primeros maestros contra los que la política romana inició su

¹¹ FEIXA, Carles 1998 (1999): *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel. Barcelona.

¹² GALLINI, Clara (1970): *Protesta e integrazione nella Roma Antica*. Laterza. Bari.

resistencia. Los romanos de viejo cuño veían en la enseñanza de la retórica una escuela desmoralizadora para la juventud. El espíritu mismo que animaba las nuevas escuelas y que no tardaron en cautivar los espíritus de muchos jóvenes fue lo que sin duda inquietó a los conservadores.

Reflejaban estas escuelas un tipo de enseñanza muy “moderna” lejana a la retórica clásica de las escuelas griegas, tal y como vimos en el capítulo anterior. No era útil la búsqueda del saber y la verdad, dar prioridad al contenido sobre la forma, pues lo importante era dominar el arte oratorio, saber disputar “a favor o en contra” y poderse defender así en los debates de los foros. No puede parecer extraño, entonces, que las escuelas de retórica latinas fueran solicitadas por los jóvenes de extracción popular con aspiraciones políticas a despecho de la clase patricia dominante.

A esta educación para el manejo de la palabra dirigirían sus críticas cuantos escritores acusaban de decadente la elocuencia en el Imperio. Cuando Petronio escribe el *Satiricón*¹³, una novela que retrata el ambiente corrupto y la sociedad romana de la época de Nerón, comienza la acción con un alegato sobre el tipo de cultura y enseñanzas impartidas en aquel entonces. El tópico de la degradación de las artes, en especial de la literatura, domina el primer discurso entero, y en él podemos interpretar un fenómeno anunciador de la “decadencia” romana.



<< 1. *¿Tal vez sufren el acoso de otro tipo de furias los declamadores que gritan: “Estas heridas las he recibido por defender las libertades del pueblo: dadme un guía que me guíe hasta mis hijos, pues mis piernas mutiladas no aguantan mi cuerpo”. Incluso esto sería tolerable si abriesen*

Fotograma de la versión fílmica del *Satiricón*. Federico Fellini, 1969

¹³ PETRONIO (1996): *Satiricón*. Akal / Clásica. Edición de Carmen Codoñer Merino.

camino a los que piensan dedicarse a la elocuencia. Ahora bien, con la hinchazón de los temas, el estruendo inútil de sus frases sin sentido sólo consiguen, cuando llegan al foro, creerse transportados a otro mundo. 3. Y por eso pienso yo que los jóvenes en las escuelas se vuelven completamente tontos, porque no ven ni escuchan hablar de nada de lo que sucede en la realidad, si no de piratas que esperan con cadenas en el litoral, de tiranos que redactan edictos por los que ordenan a los hijos decapitar a sus propios padres, de respuestas oculares contra la peste consistentes en inmolar tres o más jovencitas, de palabras huecas con sabor a miel: todo tipo de frases y sucesos bajo un aderezo de adormidera y ajonjolí.

2.1. Quienes se crían en ese ambiente no pueden tener sensibilidad, como tampoco tienen finura de olfato los que pasan su vida en la cocina. 2. Permítaseme decirlo, con vuestro permiso: habéis sido los primeros en acabar con la palabra. Me explico: al provocar cierto placer con sonidos ligeros y vacíos de sentido, lograsteis que el cuerpo del discurso perdiese nervio y tensión. 3. Todavía los jóvenes no se sentían limitados por las declamaciones cuando Sófocles o Eurípides encontraron los términos justos para expresarse. 4. Todavía ningún sabio de invernadero había acabado con el talento natural cuando Píndaro y los nueve líricos renunciaron por respeto a componer sus poemas en verso homérico. 5. Y por no citar siquiera como testigos a los poetas, no veo en modo alguno que Platón o Demóstenes recurrieran a ese tipo de ejercicios.

6. La prosa elevada y, por así decir, recatada, no tiene lacras ni excesos; destaca por su belleza natural. 7. Recientemente pasó a Atenas, procedente de Asia, un tipo de locuacidad hueca y desorbitada y ejerció sobre el espíritu de los jóvenes con grandes aspiraciones una influencia semejante a la de un astro maléfico; una vez ya degradadas las normas que rigen el estilo, la elocuencia se paralizó y enmudeció.

(...) 3.1. No permitió Agamenón que mi perorata en el pórtico durase más que la que tantos sudores le había costado a él en la escuela, y dijo: “Joven, ya que tu modo de expresarte responde a una sensibilidad poco común y, cosa que todavía es más rara, amas el equilibrio, no te ocultaré mis secretos personales. 2. Es cierto que los profesionales en este tipo de ejercicios

cometen errores porque se ven obligados a hacerse los locos ante gentes sin juicio: si no dicen cosas que merezcan la aprobación de los jovencitos, tal y como dice Cicerón, “se arriesgan a quedarse solos en las escuelas”. 3. Al igual que los aduladores de oficio, cuando intentan conseguir una cena en casa de un rico, piensan ante todo en lo que va a ser más agradable a sus oyentes –y no conseguirán lo que pretenden más que tendiendo trampas a los oídos-, 4. Así el profesor de estilo, si tal como hace el pescador, no ha colocado en el anzuelo un cebo que sabe apetecible para los pececillos, se queda en su roca sin esperanza de botín”.

4.1. “¿Y bien? Quienes merecen una reprimenda son esos padres que no quieren que sus hijos progresen ateniéndose a normas rigurosas. 2. En efecto, en primer lugar, tal como sucede con todo, sacrifican incluso sus esperanzas a la ambición. Después, en la precipitación por ver cumplidos sus deseos, empujan a los muchachos recién salidos del cascarón a ejercer en el foro con una preparación todavía en ciernes, y los revisten de elocuencia porque la reconocen superior a cualquier otra cosa. 3. Y si admitieran un gradación en las tareas, es decir, si permitieran que los jóvenes estudiantes se impregnaran de lecturas serias, que se formaran con arreglo a las normas de la sabiduría, que sacaran a la luz las palabras tras arduos esfuerzos, que escuchasen largo tiempo los modelos que quieren imitar; si lograsen convencerse de que lo que les gusta a los muchachos no tiene nada de extraordinario, de inmediato el estilo elevado adquirirá el peso que le corresponde. 4. Ahora los muchachos van a la escuela a divertirse, los jóvenes hacen el ridículo en el foro y, lo que es más penoso, nadie quiere reconocer cuando llega a viejo que aprendió mal en su momento >>, (Petronio, 1996:63-67). Cuántos no habrán sido los que han hecho reflexiones semejantes sobre el estado de la escuela o nuestra universidad...

No nos arriesgamos a cargar sobre la ambición de la juventud el asedio contra los valores tradicionales de la severa moral romana. Siempre aparecerán mercaderes del alma dispuestos a hacer sonar la flauta para atrapar la frugalidad del espíritu de los jóvenes, todavía en formación, todavía en plena búsqueda.

Pero sería la misma sociedad romana la que también acabaría diluyendo las antiguas virtudes. De poco sirvió que Octavio Augusto intentara purificar la vida mundana y volver a la ancestral austeridad. Con el imperio los banquetes y orgías llegaron a ser común en Roma, exaltando la vida disipada en detrimento de las viejas costumbres. Pensemos en la Cena de Trimalción del *Satiricón* de Petronio, un ejemplar apartado simbólico de la novela que recuerda la voluptuosidad y la vida pomposa de los nuevos ricos ¹⁴... Y la misma locura que enardecería la vanagloria de emperadores como Calígula ¹⁵ y Nerón ¹⁶, arrastrando con ellos todo el Imperio, a pesar de los esfuerzos de reconstrucción moral de hombres cultos y modernos como Adriano ¹⁷...

Y para tener contento al pueblo y apaciguar cualquier ánimo exaltado, *panem et circenses* ¹⁸...

Contradicciones, en fin, de un tipo de sociedad que tuvo que inventar fórmulas capaces de combinar los espectáculos permanentes y la sexualidad desenfrenada con la exaltación de la vida familiar y hogareña en un mismo tiempo. Fórmulas que han sabido heredar los estados contemporáneos cuando sus clases adultas dirigentes han visto peligrar su autoridad y poder ante el empuje de la juventud emergente, dispuesta a reclamar su espacio de representación y responsabilidad en la sociedad.

¹⁴ Federico Fellini (1970), en su libre interpretación del *Satiricón* de Petronio, retrataría la escena con una retórica visual que hace difícil disociar este capítulo del retrato del cineasta.

¹⁵ CAMUS, Albert 1944 (2001): *Calígula*. Alianza Editorial. Madrid

¹⁶ GRAVES, Robert 1934 (1986): *Yo, Claudio*. Alianza Editorial. Madrid.
Ver también versión cinematográfica en: WISE, Herbert (1976): *Yo, Claudio*. Gran Bretaña.

¹⁷ YOURCENAR, Marguerite 1951 (2003): *Memorias de Adriano*. Edita El País. Madrid.

¹⁸ Ver film de SCOTT, Ridley (2000): *Gladiator*. USA.
El emperador Cómodo se dedicaría con especial interés a los combates de gladiadores, las carreras de carros y las juergas. Jugador, bebedor y propietario de un harén de cientos de muchachos y jovencitos se dedicaría a bajar a la arena del circo para presentarse ante la plebe vestido como el semidios griego Hércules.

4.4. Reflexiones finales.

Cuando en la actualidad se mantienen estructuras de participación para las familias como los *consejos escolares* en las instituciones educativas del sistema escolar obligatorio, no debemos dejar de valorar hasta qué punto la sociedad romana condicionaría el valor que merecen los padres a la hora de poder dirigir la educación de sus hijos. El Consejo Escolar es el órgano en el que se encuentran representados diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa y a los padres les corresponde un poder de decisión fundamental.

Algunas de las opiniones que se escuchan en el ámbito de la enseñanza cuando se trata de dar alguna explicación a la profunda crisis que se está viviendo en el sistema educativo actual dirigen sus acusaciones a los padres por haber contribuido con su desinterés al desprestigio de la escuela. Sin embargo, es pertinente buscar analogías: la crisis de la escuela es paralela a la crisis de la institución familiar. Más allá de las rupturas conyugales, la caída de la autoridad patriarcal sobre la que se fundamentaba el sistema familiar hay que contemplarla como una de las causas principales de la pérdida de sentido de una forma de organización social que los romanos fortalecieron otorgando al padre un poder omnipresente.

A la desafiliación que iniciarían los jóvenes de los años 60 hay que añadir un cambio de sentido en el ámbito de los derechos del niño por lo que se refiere a la institución jurídica de la patria potestad. Si los padres de la sociedad romana llegaron a tener el derecho sobre la vida y la muerte de sus propios hijos para admitirlos o rechazarlos en el seno familiar, el sistema de protección al menor a través de sus desarrollos legislativos y en base al interés y los derechos del niño plantea la anulación de la patria potestad por parte de los padres para encomendarla a la Administración Pública competente. El abandono de los hijos por parte de los padres, así como cualquier forma de maltrato, es sancionado jurídicamente con la pérdida de la patria potestad dejando en manos del Estado la adopción de diferentes medidas de protección,

desde el acogimiento familiar al internamiento en centros de menores tutelados. A diferencia del derecho romano, la *patria potestas* se plantea desde los derechos de protección de un menor de edad y no desde la servidumbre a cualquier forma de explotación que pudiera ser ejercida por parte de los padres.

Un sistema de dependencia tan rígido como el romano sometido a la autoridad omnipresente del padre y la tradición familiar encontraría la oposición de las fuerzas liberadoras que impregnan el espíritu juvenil. La satisfacción de vicios y placeres exponiéndose a una vida marginal podía ser la opción escogida por muchos jóvenes para escapar de la atosigante potestad paterna. Pero la afición a los estudios liberales o la misma ambición política serían ámbitos desde los que la oposición a ciertas formas de tradición moral podía desarrollarse. Petronio criticaría entonces a esos mercaderes del alma que tratarían aprovecharse del desencanto o la ambición juvenil, y cuando seguimos su alegato contra los modelos educativos engañosos que éstos propagarían mezquinamente, no dejamos de ver reflejada cierta pedagogía *light* muy actual que ha contribuido a bajar el nivel educativo de los estudiantes de ahora en nombre de la motivación y la comprensividad.

No cabe duda que ese tutelaje largamente prolongado y dirigido por un mentor adulto al cual era confiado el hijo por su padre desde su entrada al Foro iría destinado a fortalecer no sólo las mejores capacidades del joven, sino también la tradición clásica heredada. Repetimos el último párrafo de la cita de Petronio: << *Ahora los muchachos van a la escuela a divertirse, los jóvenes hacen el ridículo en el foro y, lo que es más penoso, nadie quiere reconocer cuando llega a viejo que aprendió mal en su momento* >>. No cabe duda que su afirmación es muy pertinente si tuviéramos que referirnos a la formación que reciben nuestras jóvenes generaciones desde la Educación Primaria hasta la Universidad. Allan Bloom (1989)¹⁹ lo plantearía pugnazmente sin evitar la polémica aún a riesgo de ser tachado como tradicionalista en *El cierre de la mente moderna*. La educación se ha convertido en el vano intento de “motivar”

¹⁹ BLOOM, Allan 1987 (1989): *El cierre de la mente moderna*. Plaza & Janés Editores, S.A. Barcelona.

a los jóvenes alumnos. Aparte del hecho de que los padres no saben en qué creer, y seguramente carecen de la seguridad en sí mismos necesaria para decir a sus hijos mucho más, más allá de que quieran que sean felices y que desarrollen sus potencialidades, el sistema escolar actual se muestra incapaz para distinguir lo importante y lo que no lo es, en función de los pálidos intereses de sus alumnos, cuya voluntad trata de abrirse paso entre el revoltijo tecnicista en función de las demandas exclusivas de la economía y el mercado de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

BLOOM, Allan 1987 (1989): *El cierre de la mente moderna*. Plaza & Janés Editores, S.A. Barcelona.

FEIXA, Carles 1998 (1999): *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel. Barcelona.

FRASCHETTI, Augusto (1996): "El mundo romano" en LEVI, Giovanni i SCHMITT, Jean – Claude (Direc.); (1996): *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Taurus. Madrid, (pp. 73-116)

GALINO, María Ángeles (1968): *Historia de la educación I. Edad Antigua y Media*. Biblioteca Hispánica de Filosofía. Ed. Gredos, S.A. Madrid.

GALLINI, Clara (1970): *Protesta e integrazione nella Roma Antica*. Laterza. Bari.

GIULIANO, Luca (1979): *Gioventù e institución nella Roma antica*. Artistica. Roma.

MARROU, H. I. 1974 (1985): *Historia de la educación en la Antigüedad*. Ed. Akal. Madrid.

PIGANIOL, André (1977): *Historia de Roma*. Eudeba. Buenos Aires.

OBRAS LITERARIAS

CAMUS, Albert 1944 (2001): *Calígula*. Alianza Editorial. Madrid

GRAVES, Robert 1934 (1986): *Yo, Claudio*. Alianza Editorial. Madrid.

PETRONIO (1996): *Satiricón*. Akal / Clásica. Edición de Carmen Codoñer Merino.

PLAUTO (1935): *La comèdia de l'olla; Les Bàquides*. Text revisat i traducció del llatí al català per Marçal Olivar. Fundació Bernat Metge. Barcelona.

SÉNECA (1996): *Diálogos: Consolación a Marcia, a su madre Helvia y a Polibio. Apocolocintosis*. Biblioteca Clásica Gredos. Editorial Gredos S.A. Madrid. Introducción, traducciones y notas de Juan Mariné Isidro.

SHAKESPEARE, William 1600 (2000): *Julio César*. Espasa-Calpe, S.A. Madrid

YOURCENAR, Marguerite 1951 (2003): *Memorias de Adriano*. Edita El País. Madrid.

FILMOGRAFÍA:

FELLINI, Federico (1970): *Fellini Satiricon*. Italia.

MANKIEWICH, Joseph L. (1953): *Julio César*. USA.

SCOTT, Ridley (2000): *Gladiator*. USA.

WISE, Herbert (1976): *Yo, Claudio*. Gran Bretaña.

5. TIPOS DE LA EDAD MEDIA.

Al interrogarnos sobre el estilo de vida de los jóvenes en la Edad Media nos encontramos que tanto en la literatura como en la iconografía determinados grupos de jóvenes no aparecen nunca; y otros, en contadas ocasiones (Pastoreau, 1996) ¹. Entre ellos, los jóvenes del mundo rural que, al igual que la clase campesina en conjunto, cuentan entre los grandes abandonados. No es, desde luego, que estén totalmente ausentes –se los ve en los calendarios, o en las escenas en que se asocian los meses con las actividades agrícolas-; pero, comparados con los jóvenes nobles, forman un *corpus* notablemente ausente (si bien a finales de la Edad Media son más frecuentes).

Lo mismo sucede, en grado posiblemente menor, con la juventud urbana, la del trabajo, del taller, de la tienda, de la feria o de la calle; y también con la de la escuela y la universidad.

En lo referente a los jóvenes clérigos, frailecillos y novicios y, sobre todo, a la aristocracia, la documentación de la época es más prolífica. Sin duda, la vida de los santos y de los jóvenes caballeros ocuparía un lugar mucho más amplio. No es de extrañar cuando a ellos correspondería situarse en el vértice de la pirámide social. La base la constituiría el pueblo, reducido en gran parte a la condición de “siervo de la gleba”, es decir, de cultivadores afectos a la heredad en que han nacido y de la cual extraen productos de los que sólo pueden disponer en parte mínima, porque la propiedad de todo lo que brota de la tierra pertenece a los señores investidos de ella, es decir, que la han recibido en “beneficio” del rey u otros señores más potentes. Así que ambos estamentos se prodigarían en imágenes y literatura para destacar el valor ideal de unos jóvenes de tipo muy particular. A ellos nos referiremos en este capítulo, dedicando un apartado monográfico a la figura “ejemplar” de San

¹ PATOUREAU, Michel (1996): “Los emblemas de la juventud. Atributos y formas de representación de los jóvenes en la imagen medieval” en LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude: *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Editorial Taurus. Madrid. (pp. 279-302).

Agustín como personaje central de la patrística medieval en el momento que la “buena nueva” anunciada por Cristo y predicada por sus discípulos se propagaría velozmente por todo el Imperio, para seguir después con las vicisitudes experimentadas por personajes como Lancelot, Perceval, Tristan o Tirant Lo Blanc que dieron cuenta del joven caballero como modelo juvenil universal.

5.1. La conversión de San Agustín.

El renacer del hombre que anunciaría el cristianismo propondría realizar un específico ideal pedagógico, fundado directamente sobre los evangelios y desarrollado por ciertos fieles delegados y maestros que pronto se encontrarían en las escuelas cenobíticas de los monasterios. A su labor de proselitismo habría que añadir la obra de consolidación doctrinal elaborada por la patrística (Padres de la Iglesia), escritores cristianos de la Antigüedad que contribuyeron a elaborar doctrinalmente el cristianismo y cuya obra ha sido asumida como propia por la Iglesia (Abbagnano y Visalberghi, 1964) ².



San Agustín se convertiría en uno de estos padres y el representante más oportuno de un tipo universal que mejor ilustraría el combate del alma y posterior victoria contra las fuerzas instintivas del hombre para erigirse en uno de los modelos de la conversión religiosa que acabarían imitando miles de jóvenes a lo largo de la Edad Media. Porque como afirma Jostein Gaarder (1997:6) ³ en el prólogo de su *Vita Brevis*, novela en la que recoge las cartas que la mujer con la que

San Agustín convivió durante doce años le envió una vez éste fue nombrado obispo de Hipona, << *no hi ha cap altre individu que mostri més clarament el*

Gianlorenzo Bernini (1598-1680): *San Agustín*, Basilica de San Pedro, Ciudad del Vaticano.

² ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. (1964): *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. México.

³ GAARDER, Jostein (1997): *Vita Brevis*. Editorial Empúries. Barcelona.

canvi dramàtic de la cultura greco-romana a la cultura cristiana universal que havia de caracteritzar Europa fins els nostres dies >>.

5.1.1. Años de juventud.

Agustín nació en Tagaste, pequeña ciudad en la provincia norteafricana de Numidia, el 13 de noviembre del año 354, hijo de Patricio, un pagano tan afectuoso como hirsuto, y de Mónica, una cristiana de viriles convicciones pero de carácter delicadamente femenino que la predispusieron siempre a convertirse en una madre dominante. De hecho, la influencia que ésta ejerció sobre Agustín, tanto por lo que se refiere a su educación cristiana como a su evolución posterior, fue determinante, recordando así a la típica *matronae* romana de la que hablamos en el capítulo anterior.

En tiempos de Agustín, la educación romana no había variado mucho en relación a la época helenística, así que de niño pudo recibir una educación elemental en su ciudad natal en la que aprendió a leer, escribir y contar.

Para poder seguir con los estudios, Agustín tuvo que desplazarse a Madaura, ciudad situada a unos treinta kilómetros al sur de Tagaste. Allí estuvo de los 13 a los 15 años, hasta completar la enseñanza secundaria con la que se introdujo al estudio teórico de la lengua, que consistía en el análisis lingüístico y en el comentario sobre los textos de los grandes autores: Virgilio, Terencio, Cicerón, etc.

Agustín tuvo que interrumpir durante un año su formación hasta que su padre pudo reunir el dinero suficiente para costearle los estudios superiores. La formación superior de un hombre culto culminaba con la retórica. Sin duda, el joven Agustín, dotado y habilidoso, hizo concebir a sus padres ilusiones de lo más prometedoras, porque una educación retórica era el camino más seguro para hacer carrera y conquistar el éxito.

Los africanos podían aprender retórica en Cartago, ciudad próspera y populosa que, por su actividad cultural, bien se podía comparar con Alejandría. A lo largo de este año de espera, Agustín descubriría el sexo, así que llegaría a la ciudad contrariado entre el deseo de amor, placer y riesgo y la avidez por el saber y el estudio. Cartago le ofrecería la posibilidad de entregarse a sus pasiones ocultas. Asistiría a todo tipo de espectáculos sensuales, como comedias y pantomimas que impudicamente narraban aventuras eróticas de dioses y hombres, frecuentaría los lugares ociosos y sería incapaz de alejarse del ardor de las calderas donde albergaban solícitos los amores ilícitos. Él mismo nos explica en sus *Confesiones*⁴ qué era lo que le impulsaba a dejarse llevar por semejantes placeres y distracciones:

<< ¿Y qué era lo que me deleitaba sino amar y ser amado? Pero en esto no guardaba yo el modo que debe haber en amarse las almas mutuamente, que son los límites claros y lustrosos a que se ha de ceñir la verdadera amistad, sino que levantándose nieblas y vapores del cenagal de mi concupiscencia y pubertad, anublaban y oscurecían mi corazón y espíritu de tal modo, que no discernía entre la clara serenidad del amor casto y la inquietud tenebrosa del amor impuro. Uno y otro hervían confusamente en mi corazón, y entre ambos arrebataban mi flaca edad, llevándola por unos precipicios de deseos desordenados, y me sumergían en un piélago de maldades >> (San Agustín, 1965:43-44).

Cartago le permitiría disfrutar de la sensualidad y la agitación propia de la vida de la ciudad, pero en la escuela de retórica haría descubrimientos más profundos. De las muchas lecturas que debió hacer un joven estudiante de retórica, una marcaría decisivamente al joven Agustín: el diálogo *Hortensius* de Cicerón, dirigiendo su orientación intelectual hacia la búsqueda del saber, así que el que se preparaba para retor acabaría convirtiéndose en filósofo (Batalla, 1991)⁵.

⁴ SAN AGUSTÍN 400 (1965): *Confesiones*. Colección Austral. Espasa-Calpe, S.A. Madrid.

⁵ BATALLA, Joseph (1991): "Introducció a la lectura d'Agustí" a AGUSTÍ D'HIPONA: *Dels Acadèmics*. Volum I. Fundació Bernat Metge. Barcelona.

En la cultura clásica tardía, dedicarse a la filosofía significaba buscar el sentido de la vida, y esta búsqueda no era una simple especulación, sino un estado de vida. Siguiendo a Batalla (1991:21), *<< es tractava d'una forma de vida que consistia en una certa possessió del poder unificador, propi del que és diví. Les facultats humanes, per si mateixes tendents a la dispersió, s'hi havien de sotmetre, i això només era possible mitjançant una vida virtuosa. La virtut, doncs, era imprescindible per a esdevenir feliç. I molt especialment ho era la més excelsa de les virtuts, la saviesa, l'única que permetia descobrir el fi de la vida humana >> .*

Mientras tanto, el temperamento amoroso del joven Agustín lo acercaría a Floria, la mujer con la que acabaría conviviendo durante muchos años. Agustín guardó fidelidad a su compañera y la quiso con ternura. Ambos acogieron con amor el hijo que no desearon. Se separaron al cabo de doce años. Su madre Mónica intervino para deshacer la unión que impedía el ascenso social de su hijo, si bien la misma decisión de Agustín de hacerse una posición también debió influir. Veamos como lo relata Gaader (1997:17-18) recreando el "Codex Floriae" con el que se topó en el famoso mercado de San Telmo de Buenos Aires:

<< Com tots dos sabem, no em van separar de tu només perquè Mònica hagués trobat una noia més adient. Naturalment aquesta era la raó que donava ella, que pensava en el futur de la família. ¿O potser també estava una mica gelosa de mi? Això és una cosa que m'he preguntat tot sovint. No oblidaré aquella primavera quan de cop i volta va entrar a Milà i es va posar entre nosaltres. Sinó que va ser cosa de tots dos enviar-me lluny, i per part teva no era el matrimoni que hi havia concertat el que més comptava. També hi havia una altra raó. Em vas apartar de tu perquè m'estimaves massa, vas dir. Normalment es vol tenir a prop a la persona estimada, però tu vas fer el contrari. Això va ser perquè havies començat a veure amb menyspreu l'amor sensual entre l'home i la dona. Opinaves que jo et lligava al món material i no tenies pau i tranquil·litat per concentrar-te en la salvació de la teva ànima. Així, doncs, tampoc se'n va fer res, del teu casament. Déu prefereix que l'home visqui en la Continència, escrius. En un Déu així no hi crec gens >>.

Las palabras de Floria anticipan la explicación del conflicto en el que se vería inmerso Agustín cuando tomó conciencia del desequilibrio en el que se encontraban las condiciones existenciales del alma.

La inquietud intelectual movía al joven Agustín de aquí para allá a la búsqueda de respuestas. Cuando lo atormentaba la pasión por abrazar la verdad encontraba en la secta de los maniqueos una especie de gnosticismo atractivo; cuando lo perturbaba el afán de adquirir una sólida cultura, descubría en las filosofías helenísticas síntesis tan vastas como imprecisas; cuando se preocupaba para llegar a ser un retórico cualificado, percibía en los escritos ciceronianos un ideal seductor de orador filósofo. Todo, sin embargo, le parecía insuficiente.

Volvió a Tagaste al acabar su educación retórica para establecerse como *primus magister*. Al cabo de un tiempo se trasladó a Roma. Sin duda, enseñar en Roma suponía un paso adelante en su profesión. Coincidiría después que la cátedra de retórica en Milán quedaría vacante. Agustín tenía entonces treinta años. Profesionalmente había triunfado.

Su nuevo cargo en Milán le permitiría relacionarse con gente influyente, hecho que le haría concebir esperanzas de poder rematar con el éxito mundano su triunfo profesional: obtener honores, ganar dinero y casarse. Sin embargo, la duda espiritual amenazaría con la desesperanza. Mientras el hombre no participe de una Verdad absoluta y no posea una Felicidad inamisible, no puede menos de sentirse insatisfecho y lacerado por el natural desgarramiento de saber frustradas sus más profundas aspiraciones.

La riqueza de sus sentimientos ardientes y delicados y el ansia casi fáustica de verdad que le acucia, así como el peso de la sensualidad que gravita duramente sobre toda su estructura física, hacen de Agustín uno de los espíritus que más sincera y poderosamente nos han enfrentado con los misterios del drama interior del hombre.

Siguiendo a Galino (1968: 391-392) ⁶: << *la visión agustiniana de la magna questio que se plantea todo hombre en un momento determinado, está concentrada en el ímpetu de las tendencias. Es una consideración dinámica de la vida humana arrastrada por la fuerza de aspiraciones indeclinables. Ahora bien, la aspiración de las aspiraciones, el móvil más decisivo es el querer ser felices. La persistencia de la insatisfacción, a pesar de haber conseguido la que se creía meta definitiva de todos los deseos, el no saber a ciencia cierta dónde encontrar el objetivo que puede hacernos felices, el carecer de fuerzas para perseguirlo eficazmente o el sentirse atraído, casi sin remedio, hacia objetos cuya incapacidad para colmar del todo nuestros impulsos hemos experimentado ya, he ahí otros tantos elementos de dispersión y de conflicto que hacen al hombre desgraciado.*

Pero, además, esta impotencia para abrazar la felicidad y descubrir la verdad pertenece de tal manera a la esencia misma de la vida humana que no puede estar sino relacionada con las condiciones ópticas del hombre y sumergir las oscuras raíces de su misterio en el ser de este hombre, que patentiza así la condición de su precariedad >>.

Sus contradictorios anhelos de éxito mundano y de vida retirada, de certeza racional y de fe religiosa, despertarían aún más su desasosiego interior: tenía en perspectiva la obtención de un alto cargo en la administración y estaba pendiente de un matrimonio ventajoso auspiciado por su madre Mónica, en vistas del cual se había separado de la joven Floria con la que estuvo conviviendo en los últimos años. Sin embargo, no dejaría de perseguirle la idea de vivir retirado en compañía de amigos y liberado a la reflexión.

Agustín se topó entonces y muy oportunamente con un hombre que, sin proponérselo, lo encarrilaría decisivamente: Ambrosio, el obispo de Milán. La influencia de las ideas neoplatónicas de Ambrosio fue decisiva en la evolución del pensamiento de Agustín. Gracias a ellas, germinaría en el joven corazón de

⁶ GALINO, M.A. (1968): *Historia de la educación I*. Editorial Gredos. Madrid.

Tagaste la planta de la Verdad y, por tanto, una manera cristiana de ver el mundo que le parecería intelectualmente aceptable (Ghilardi, 1970) ⁷.

Comenzaría a leer con avidez la Sagrada Escritura y especialmente a San Pablo, pero parece ser que, tal y como él mismo explica en sus *Confesiones*, más que las lecturas le conmovieron los ejemplos vivos de que pudo ser testigo, como el caso de Vittorino (Libro VIII, Capítulo II), el cual se convirtió a la fe cristiana y recibió públicamente el bautismo. También influye en su ánimo el ejemplo de su compatriota Ponticiano (Libro VIII, Capítulo VI), quien le habla de los ideales monásticos que hacen fértiles los desiertos del alma; así como los monjes que vivían a las puertas de Milán, dirigidos y patrocinados por Ambrosio; y por último el caso de los dos oficiales de palacio que, después de haber leído la vida de San Antonio Abad, abandonan el mundo para entregarse a Dios.

<< ¿Y cómo he de invocar a mi Dios? – dirá en sus Confesiones-. Llamándole para que venga a mí, esté dentro de mí mismo. Pues ¿qué lugar hay en mí adonde pueda venir y estar mi Dios? ¿Cómo ha de venir a mí aquel soberano Dios, que crió el cielo y la tierra? >> (San Agustín, 1965:22).

Si Agustín quería, pues, sentirse plenamente cristiano, debía convertirse. Pero convertirse suponía no sólo un cambio radical de ideas sino también la asunción de una forma nueva de vida que, en aquella época, se orientaba hacia la continencia sexual y la *fuga mundi* (Batalla, 1991).

Agustín acabaría descubriéndose con sorpresa como alguien que se ocultaba detrás de sí mismo; como alguien que se escondía para no ver el Dios que le hablaba... Demasiada falsedad para un apasionado de la verdad como Agustín.

<< Allò que no feia gaire havia llegit en Sant Pau, que “els desigs de la carn són contraris als desigs de l’esperit, i els de l’esperit contraris als de la carn”, i que immediatament havia entès per què n’havia fet l’experiència, ara ho

⁷ GHILARDI, Agostino (1970): *San Agustín*. Editorial Prensa Española, S.A. Madrid.

sofria penosament. Ja no admetia la doctrina maniquea segons la qual en l'home hi ha dues ànimes, tanmateix experimentava que ell tenia dues voluntats. Ell prou que decidia, però la seva voluntat no feia el que ell volia. I amb tot, l'home no és pas distint del seu voler. Aquesta escissió de l'esperit, vivament sentida, apareixia a Agustí com un enigma torbador, com una impenetrable monstruositat.

El debat interior es resolgué en una decisiva il·luminació que "li esbargí totes les tenebres del dubte". Agustí havia vist clar el seu camí en un text de Sant Pau: "revestiu-vos del Senyor Jesucrist, i no us preocupeu de la carn, per satisfer-ne les cobejances". La llum rebuda el convertí en un altre home. Fora d'ell, ningú no sap que escoltà o què veié; sentí, això sí, que es produïa una escissió irreversible en la seva vida. No podia tornar enrere a la seva antiga existència, que s'esvania davant seu com una costa de la qual s'allunyava i que mai més no trepitjaria >> (Batalla, 1991: 42).

La última, la decisiva batalla, la narraria Agustín en sus *Confesiones*. La acción sucede en verano del año 386, en el jardincillo de su casa de Milán y en presencia de su inseparable amigo Alipio. Acometido por el deseo de arrojar fuera de su corazón la vanidad y las pasiones que tanto le costaba ahuyentar, se postra en tierra e invoca la ayuda divina: << Y Vos, Señor, ¿hasta cuándo, hasta cuándo habéis de mostraros enojado?>> (San Agustín, 1965:171). Y cuando estaba diciendo esto, oye una voz infantil, que parecía provenir de una casa vecina, que le dice con insistencia: <<Toma y lee, toma y lee. (...) Reprimiendo el ímpetu de mis lágrimas – dice San Agustín – me levanté de aquel sitio, no pudiendo interpretar de otro modo aquella voz, sino como una orden del cielo >> (Ídem 172).

El libro al que se refería la voz era, sin duda, el de las cartas de San Pablo, que Agustín había dejado cuando empezó a clamar el cielo: << Tomé el libro, lo abrí, y leí para mí aquel capítulo que primero se presentó a mis ojos, y eran estas palabras: No en banquetes ni embriagades, no en vicios ni en deshonestidades, no en contiendas ni emulaciones, sino revestíos en Nuestro Señor Jesucristo, y no empleéis vuestro cuidado en satisfacer los apetitos del cuerpo >> (Ídem: 172).

5.1.2. Vida monacal.

La conversión al cristianismo suponía para un hombre antiguo un cambio de vida de lo más exigente. Implicaba renuncia absoluta y definitiva a los ideales del pasado, adhesión a nuevas creencias, práctica de una moral austera que a veces dificultaba la vida social. Estas exigencias situaban a menudo al convertido enfrente de un dilema inquietante: ¿debía acomodarse a los imperativos sociales y maldecir para mantener pura la fe, o bien era mejor romper los círculos sociales y librarse de lleno a las exigencias ascéticas cristianas? Agustín no lo dudó: para él la conversión suponía emprender una nueva vida, así que dimitió de su cátedra de retórica pasadas las vacaciones de verano, a mediados de octubre del año 386.

El retiro en el que pensaba Agustín tenía raíces monásticas –no hay que olvidar cómo llegó a conmocionarlo el ejemplo de San Antonio Abad, el padre de los monjes-; adoptaría, sin embargo, la modalidad del ocio intelectual, del *otium* que practicaban los filósofos helenísticos, esto es, el arte de vivir que predisponía a la búsqueda de la sabiduría evitando la banalidad mundana.

<< Tot ho arranjà la magnanimitat de Verecund, un col·lega rètor que posà a la disposició d'Agustí la finca que tenia a Cassiciacum. Agustí s'hi retirà acompanyat del seu fill Adeobat, de la seva mare Mònica, del seu germà Navigi, de dos cosins, Lastidià i Rústic, del seu amic Alipi, i de dos deixebles, Licenci i Trigeci. Per a Agustí, el retir no fou mai l'erm habitat pel solitari, sinó l'indret silent de la conversa amical.

De fet, la curta estada a Cassiciacum li representà un respir intel·lectual. Alliberat de les absorbents obligacions del seu càrrec de rètor, Agustí pogué finalment lliurar-se al que realment l'interessava: especular amb cos i ànima sobre el destí de l'home, sobre la benaurança del savi, sobre el misteri cristià en el qual ell creia haver trobat el sentit últim de la vida >> (Batalla, 1991:44).

Por fin logra un corte radical con las debilidades del pasado y la sensualidad exasperada. Una vez reencontrada la fe cristiana, Agustín tendió por temperamento a vivirla radicalmente. Llegó, pues, el tiempo de la renuncia y el alejamiento del mundo.

De vuelta a África procursular se convirtió en el gran propulsor del monacato. En Tagaste, después de su bautismo (388), cede sus bienes e inicia la vida en común con sus amigos. << *En Tagaste, el ideal monástico, fruto de la profunda experiencia íntima de Agustín, está ya perfilado en sus líneas generales. Arrastrado por naturaleza a realizar lo mejor de sí mismo en un ambiente de auténtica amistad, el fundador de los agustinos basa su comunidad en un pasaje de los Hechos de los Apóstoles: “La multitud de creyentes poseía un solo corazón y un alma única... y todo era común entre ellos”. Así, la amistad depurada por la caridad fraterna es el ideal de vida agustiniana. Sus monjes viven en decorosa pobreza, alternando el trabajo con el estudio y guardando armonía entre la vida contemplativa y la acción. He aquí el testimonio confiado a su amigo Hilario: “He amado ardientemente este ideal y con todas mis fuerzas exhorto a los otros a seguirlo, y tengo conmigo hermanos que se han decidido a abrazarlo por influencia mía” >> (Ghilardi, 1970:37).*

Durante la Edad Media el monacato representó ante todo una grandiosa manifestación de religiosidad donde los espíritus más generosos habían podido dar rienda suelta a sus afanes de perfección. Las grandes personalidades de fundadores y abades fueron para cada familia monástica el espíritu concreto y la fuerza incitadora de toda suerte de austeridades y heroísmos. La Iglesia, cimentada hasta el siglo IV en la sangre de sus mártires, había visto nacer las nuevas falanges de monjes que, substituyendo a los primeros, seguían adornándoles con la nota de la santidad cristiana.

Para muchos jóvenes, el monasterio no era el punto de llegada de una elección personal: llevados al claustro por voluntad de sus padres, debían convertirse lentamente en monjes; debían aceptar configurarse según un modelo de vida que tiene la conquista de lo absoluto como su única razón de

ser; debían experimentar en sí mismos, superándola, esa desgarradora y dolorosa condición constitutiva del hombre preocupado por su destino eterno: es decir, tener que odiar lo que ve y no poder tener una experiencia concreta de lo que necesita amar.

Quizá por esto la pedagogía monástica se construyó en gran parte sobre el tema de la fidelidad y de la irreversibilidad: fidelidad al propio estado, irreversibilidad del camino de perfección una vez emprendido. Se trataba de una fidelidad y una irreversibilidad que no se contradecían y requerían, como era obvio, un consentimiento y una participación de la voluntad individual; subsistiendo, de alguna manera, más allá de ella; operando, por así decirlo, en el hecho objetivo de la permanencia en el interior del monasterio, que en esa perspectiva se configuraba como lugar y ocasión de salvación.

Al seguir leyendo las Confesiones de San Agustín, nosotros nos preguntamos si esa irreversibilidad de destino tiene menos que ver con la regla del ascetismo en comunidad que con los achaques propios de una edad avanzada. Y es que San Agustín no conseguiría jamás borrar de su memoria las imágenes de los placeres del pasado. Los deseos concupiscentes no acababan con la abstinencia. Su antigua compañera se lo recuerda al citar sus propias palabras de las *Confesiones*:

<< (...) aquí volia arribar. Escrius: "Em manàreu d'abstenir-me del concubinat, i quant al mateix matrimoni, bé que el permetéreu, ens suggeríeu un estat més perfecte. I, gràcies al vostre do, així s'esdevingué amb mi, fins i tot abans que em fes dispensador del vostre sagrament. Però viuen encara en la meva memòria, de la qual he parlat llargament, les imatges d'aquests plaers que hi gravà la consuetud, i m'escometen, certament privades de forces si estic despert, però, durant els somnis, susceptibles no sols d'adeleïtar-me, sinó fins i tot de fer-m'hi consentir i d'acomplir gairebé l'acte. I tanta força té la il·lusió d'aquella imatge en la meva ànima i en la meva carn, que aconsegueixen, aquestes falses visions, mentre dormo, allò que no aconsegueixen de mi les realitats quan estic despert. ¿És que aleshores jo no sóc jo, Senyor Déu meu?"

No, Aureli, potser ets només una ombra de tu mateix. Potser hauria estat millor si només haguessis estat un pobre serf de la terra i no un capellà en el laberint opac dels teòlegs.

I llavors tornes a demanar ajuda al teu Déu amb aquestes preguntes: “¿potser no és poderosa la vostra mà, Déu totpoderós, per a guarir totes les llangors de la meva ànima i per a extingir també, per un sobrecreix de la vostra gràcia, els lascius moviments del meu son? ¿Augmentareu, Senyor, més i més en mi les vostres dons, a fi que la meva ànima, desenganxada del vesc de la concupiscència, em segueixi fins a vós, que no es rebel·li contra ella mateixa, i que, fins i tot durant el son, no sols no consumi, sota l’impuls d’unes imatges sensuals, aquestes turbituds envilidores fins al flux de la carn, sinó que tampoc no hi consenti? En efecte, fer que res per l’estil no em delecti, o tan poc que es pugui reprimir amb un simple moviment de la voluntat, també quan hom dorm en una casta disposició, això, no sols per esguard de la vida que he escollit, sinó també de la meva edat, no és pas gran cosa per a vós.”

Pobre Aureli! Qui molt desitja, molt troba a faltar, escriu Horaci. Ja en tens gairebé cinquanta, estic temptada de dir que m’impressiones >> (Gaader, 1997: 113-114).

El lobo podía cambiar de pelaje, pero no de naturaleza. En este sentido cabe una reflexión, ¿hasta qué punto la conversión de San Agustín tuvo que ver con la orfandad mística de su alma? Como tantos otros, se retira a los treinta años a una vida de ascesis, contención y sabiduría con la excusa de levantar diques contra la brutalidad de la existencia que se ve dominada por los instintos. ¿No será que habiendo superado la pubertad y la primera juventud podría haber quedado sin fuerzas para seguir con una existencia placentera cargada de sensualidades inmediatas? ¿No puede haber detrás de tanto cuidado por las pasiones, la obediencia a una voz intangible pero divina, el pudor, la continencia y la castidad una resignación no asimilada por una juventud caduca? Así podría sostenerse cuando se han dado tantos ejemplos a lo largo de la historia de cuerpos y almas envejecidos que han soportado mal el descubrimiento de su juventud caduca para negar la entrada a las pasiones y la violencia del Eros. **San Agustín no vendría más que a engrosar el número**

de seres que pedirían ayuda a la religión para distanciarse de una vida que, por falta de juventud, no puede seguir siendo intensamente vivida.

5.2. Ideales juveniles en torno a la caballería.

Si las vidas de los santos eran relatadas al público para que se siguiera su camino hacia la beatitud eterna, los cantares de gesta, la poesía lírica y las canciones trovadorescas contarían las historias de héroes épicos cuyas aventuras recorrerían toda la Edad Media ⁸. La sociedad se ve reflejada en la literatura con estas composiciones y, a la par con estos cantares de gesta, surgen obras como los romances, de carácter oral y primordialmente popular, que existirán como fragmentos autónomos de dichos cantares y que popularizarán las hazañas de estos héroes.

Dividida la sociedad medieval en tres estamentos, nobles, clérigos y campesinos, esas aventuras vendrían a ser reclamadas por los primeros, deseosos de conocer los detalles de la historia de sus tierras; historia que se escribía primero en latín y de forma muy escueta, y que se redactaría a partir del segundo cuarto del siglo XII en lengua romance, adornando con abundantes ampliaciones ficticias los acontecimientos concretos.

Es verdad que esas historias eran protagonizadas por jóvenes pertenecientes a la nobleza, pero sus aventuras llegaron a adornar las vidrieras y los capiteles de muchas iglesias, con lo que se convirtieron en iconos capaces de modelar la vida de los jóvenes de la época.

Realidad y ficción se mezclan para acabar proyectando un ideal ejemplarizante. ¿Qué hubo de realidad detrás de esas historias magnificadas? Un mundo duro y peligroso donde la pura supervivencia constituía de por sí una preocupación constante y un fatigoso empeño. El panorama de la península ibérica, por ejemplo, en el siglo XIII, es un continuo ir y venir de batallas, guerras civiles, y conquistas y reconquistas de los diferentes reinos que comprenden el territorio cristiano y las taifas andalusíes (Bonassie, 1981) ⁹.

⁸ El cantar de gesta, cantado por un juglar en plazas y palacios, populariza las heroicidades de aquellos guerreros que sobresalen, erigiéndolos como elemento de la imaginaria y el saber popular.

⁹ BONASSIE, P (1981): *Catalunya mil anys enrera*. 2 Vols. Edicions 62. Barcelona.

Es la época de los castillos (algunas regiones, como Castilla, tomarán de ellos su nombre), instalaciones fortificadas donde se apiñan las gentes mientras afuera se desencadena la furia de los “tiranos”, de las aristocracias feudales rapaces y violentas o la de los bárbaros de las invasiones vikingas o del islam... (Cortázar, 1985) ¹⁰. Resultado de tantas tensiones y, sobre todo, de la contrarreforma cristiana, la que en la España islamizada a partir del siglo VIII se manifiesta precisamente con la llamada Reconquista, acaba surgiendo en el plano de la tradición cultural el héroe de los primeros grandes textos literarios en lengua vulgar, de la *Chanson de Roland* y del *Poema del Mío Cid*. De estos cantares, el caballero era todo ardor guerrero y fe cristiana, y en él se reflejaba la cristiandad de la Reconquista y de las cruzadas, pero nuevas leyendas que recogen hechos virtuosos de heroicos caballeros, así como la influencia de la poesía cortés occitana, hacen que el joven caballero siga siendo héroe-guerrero, pero se convierta sobre todo en el tipo humano del buscador de una identidad y de una autoconciencia que expresa su experiencia en diferentes formas de aventuras...

Siguiendo a Marchello-Nizia (1996:168) ¹¹, << lo cierto es que, entre el siglo XI y el siglo XVI, dos nociones esenciales dominan en la literatura europea, vinculadas al amor y a la proeza; la caballería y la courtoisie >>. A través del estudio de esos temas podremos comprender, por lo menos en parte, el sistema de valores que fundamentarían los procesos de enculturación de los jóvenes pertenecientes a la sociedad medieval.

¹⁰ CORTÁZAR, J. A. y otros (1985): *La organización social del espacio en la España medieval. Castilla en los siglos VIII al XV*. Edita Ariel. Barcelona.

¹¹ MARCHELO-NIZIA, Christiane (1996): “Caballería y courtesiose” en LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude: *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Editorial Taurus. Madrid. (pp. 167-214).

5.2.1. Buscando la identidad caballeresca.

La corte como centro político y la caballería como institución social configurarían los marcos de la acción desde la que se canalizarían los comportamientos de los héroes. Los *romans*, obras realizadas por el encargo de una élite social en la que se había despertado una conciencia de clase, desarrollarían, así, su imagen ideal.

Ya desde la segunda mitad del siglo XII, la sociedad caballeresca y cortesana crearía signos de representación, construiría barreras ideológicas e institucionales con el objetivo fundamental de marcar las distancias con respecto a los grupos en ascenso y también impulsaría con su mecenazgo la elaboración de obras en las que se viera reflejada en su realidad y sus aspiraciones (Cirlot, 1995) ¹².

Observemos, por ejemplo, a quién se dirigía y con qué fin el editor que daría a conocer en 1485 desde el taller de William Caxton, el primer impresor de Inglaterra, la obra de sir Thomas Malory sobre las aventuras del Rey Arturo y los Caballeros de la Mesa Redonda ¹³.

<< Y dado que hace poco han sido pasados abreviadamente al inglés he determinado, con la modesta capacidad que Dios me ha dado, y amparado en el favor y la corrección de todos los nobles, señores y gentilhombres, imprimir un libro sobre las nobles historias del dicho rey Arturo, y de algunos de sus caballeros, según una copia a mí entregada, la cual copia ha sacado Sir Thomas Malory de ciertos libros en francés, y puesto en inglés.

Y yo, según mi copia, lo he impreso, a fin que los nobles caballeros puedan ver y conocer los nobles hechos de caballería, las gentiles y virtuosas hazañas que algunos caballeros practicaron en aquel tiempo, por los que

¹² CIRLOT, Victoria 1987 (1995): *La novela artúrica. Orígenes de la ficción en la cultura europea*. Editorial Montesinos. Barcelona.

¹³ Sir THOMAS MALORY 1470, Impresa por William Caxton en 1485 (1985): *La muerte de Arturo*. Volumen I. Ediciones Siruela. Madrid.

alcanzaron honra; y cómo los vicios fueron castigados y puestos a menudo en vergüenza y reproche, rogando humildemente a todos los nobles señores y señoras, y a todos los demás estados, sea cual sea su grado o condición, que vieran y leyeren en este dicho libro y obra, que tengan en su memoria los hechos buenos y honestos, y los sigan, donde hallarán muchas historias gozosas y agradables, y nobles y renombrados hechos de humanidad, gentileza y caballerías. Pues aquí puede verse la noble caballería, cortesía, humanidad, bondad, osadía, amor, amistad, cobardía, crimen, odio, virtud y pecado. Seguid el bien y abandonad el mal, que él os llevará a la buena fama y el renombre >> (Malory, 1985:6).

Ya los cronistas habían logrado identificar el mundo artúrico con lo paradigmático de la *courteoise*. Chrétien de Troyes (1987:9)¹⁴ intensifica esta relación al describir el ambiente de la corte:

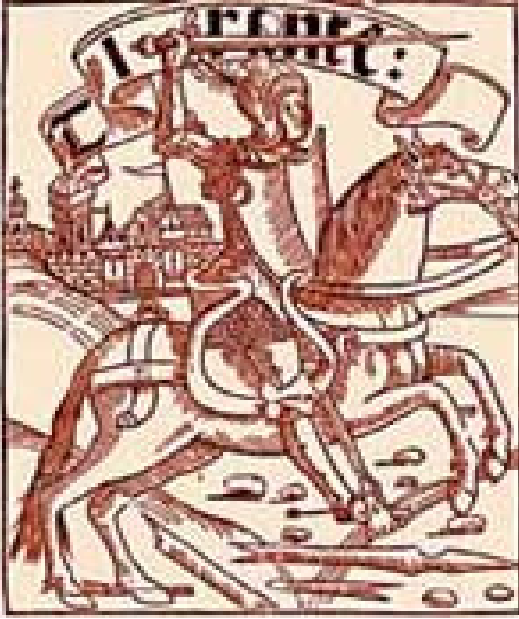
<< En el castillo había gran alegría de caballeros y doncellas, de las que algunas eran muy hermosas. Unos paseaban por las calles con gaviñanes mudados y halcones, y otros llevaban halcones machos y azores mudados y castaños; otros, por su parte, juegan a los dados o al azar, unos a las tablas y otros al ajedrez. Los muchachos limpian y cepillan los caballos delante de los establos. Las damas se adornan en sus habitaciones >>.

Una imagen ideal, espejo del espacio donde el propio escritor pudo haber escrito su roman.

También lo encontramos en la obra de Joanot Martorell (1996:80)¹⁵ cuando describe el ambiente de la corte del rey de Inglaterra que tanto fascinaría a Tirant Lo Blanc:

¹⁴ DE TROYES, Chrétien 1170 (1987): *Erec y Enide*. Edición a cargo de CIRLOT, Victoria; ROSELL, Antonio y ALVAR, Carlos. Ediciones Siruela. Madrid.

¹⁵ MARTORELL, Joanot 1490 (1996, 1998): *Tirant lo blanc I i II*. Edicions 62. Barcelona.



<< Capítol XLII. Com lo Rei isqué de la ciutat ab gran professó, ab tots los estats e ab tot lo clero.

- Aprés dels menestrals venien moltes maneres d'entramesos. Aprés venia tot lo clero, ço és, arquebisbes, bisbes, pabordres, canonges e preveres ab moltes relíquies. Aprés venia un pal·li molt gran e ric, e dins lo pal·li venia lo Rei ab tots aquells qui volien rebre l'ordre de cavalleria, E tots anaven vestits de setí blanc, qui

significa virginitat, o de brocat d'argent; e tots aquests no tenien mullers sinó que eren esposats, emperò, encara que no tinguessen l'esposada en lo regne, bé hi podien anar.

Aprés del Rei venien tots los grans senyors, tots vestits de brocat o de xaperia, o de setí o vellut carmesí o domàs; e totes les dones casades anaven Aixà vestides com los marits. Aprés venien tots los hòmens viudos, o les dones vidues aprés, tots vestits de vellut negre, e tots los guarniments de les bèsties d'aquella mateixa color. Aprés venien totes les donzelles ab tots aquells qui no eren estat casats, e tots anaven vestits de blanc o de verd, sedes, brocats o de xaperia. E en cascun estat dels dessús dits portaven grosses cadenes d'or e fermalls d'or, ab moltes perles, diamants e pedres de gran estima, e casco feia son poder d'anar lo més abillat (...) >>

Seguimos con las obras de Chrétien de Troyes ¹⁶ para perfilar una ética del comportamiento caballeresco y en ellas encontramos el carácter de

Portada de la edición de Tirant Lo Blanc de 1511, Valladolid. Disponible en Internet en: http://parnaseo.uv.es/Tirant/Portadas_c.html. Con acceso en mayo de 2005.

¹⁶

DE TROYES, Chrétien 1170 (2002): *Lancelot, el Caballero de la carreta (Lancelot ou le Chevalier à la charrette)*. Prólogo y traducción de Luis Alberto de Cuenca y Carlos García Gual. Alianza. Madrid.

ejemplaridad de sus protagonistas alcanzado después de una evolución progresiva.

En todos sus romans se exige la transformación de los personajes y se apunta la idea del “proceso iniciático”. Tanto Erec, el protagonista de *Erec y Enide* como Yvain, el protagonista de *El Caballero del León* superan distintas etapas que en el segundo *roman* se significan mediante la adquisición de un nuevo nombre por parte del héroe. En palabras de Cirlot (1995:59), << desde Chrétien, la pérdida o el hallazgo de un nombre constituyó en la literatura artúrica una forma simbólica para aludir a la transformación del héroe, un modo de marcar una etapa decisiva en la evolución del personaje. La substitución del nombre de Yvain por el de el Caballero del León en el verso 4290 del roman, señala un cambio y alude a la adquisición de nuevos valores éticos y morales>>.

Para todos aquellos que deseaban ser armados caballeros, se establecería una especie de iniciación preliminar. Naturalmente, además de ser de sangre noble, tienen que haber pasado por un largo tirocinio al flanco de un señor o caballero, primero en calidad de paje y después de escudero (Abbagnano y Visalberghi, 1964:153): << De ese modo, habrá aprendido no sólo el uso de las armas, sino también las formas “cortesas” (es decir, practicadas en las “cortes” de los señores), organizadas en una especie de “código caballeresco” aún no escrito, habrá aprendido a estimar el arte de los autores y juglares que empiezan a alegrar la vida de los castillos, conocerá el mundo de la tradición épica medieval (ciclo carolingio, bretón, etc.), sabrá tomar de ahí temas apropiados de conversación, y en una palabra, a semejanza del héroe homérico, habrá aprendido al mismo tiempo el arte del hacer y el decir >>.

DE TROYES, Chrétien 1179 (1987): *Yvain, el Caballero del León (Yvain ou de Chevalier au lion)*. Edición a cargo de LEMARCHAND, Marie. Ediciones Siruela. Madrid.

DE TROYES, Chrétien 1182 (1985): *Perceval o el cuento del Grial (Perceval ou le conte du Graal)*. Edición a cargo de Martín de Riquer. El Festín del Esopo. Edicions dels Quaderns Crema. Barcelona.

Con *El cuento del Grial*, Chrétien configura un nuevo tipo de personaje con Perceval y logra con la obra reproducir mejor que ninguna otra la idea del *roman* como iniciación, pues es en la que con mayor intensidad se aprecia la profunda transformación del héroe.

Perceval, muchacho apenas llegado a la adolescencia, fuerte, hábil, cazador e ingenioso, se ha criado en la Yerma Floresta Solitaria, aislado del resto del mundo y sin otra relación humana que la de su madre y los labradores que cultivan sus tierras, situadas en Gales, y las criadas a su servicio. Pertenece a un ilustre linaje de caballeros, ahora en decadencia, y tanto su padre como sus dos hermanos mayores, a quienes no conoció, fueron víctimas de la guerra y de los combates. Debido a ello la madre lo ha criado en completa ignorancia de cuanto sucede en el mundo, principalmente de la caballería y todo lo que a ella afecta. Pero la fuerza de la sangre se impone a los designios maternos, y en cuanto el muchacho, al principio de la novela, se encuentra con unos caballeros, decide irrevocablemente serlo él también y encaminarse a la corte del rey Arturo para que lo arme caballero. La madre, entristecida pero incapaz de luchar contra sus propósitos, le da consejos cristianos y de elemental comportamiento y, al verlo partir, cae al suelo; Perceval no se preocupa por ello, no indaga si se ha desvanecido o si ha muerto, y se aleja de su morada.

El joven ingenuo está destinado a ser el mejor de los caballeros. Por ello, después del encuentro con la caballería se asiste a una evolución progresiva cuyo objetivo consiste en alcanzar la identidad caballeresca. De la casa de la madre a la Corte del Rey Arturo y de la Corte hacia las primeras aventuras: aprendizaje del manejo caballeresco de las armas en casa del Governant de Goort quien además le investirá caballero, ejercicio de la función caballeresca al ayudar a la doncella desprotegida de Belrepiere, la aventura del Castillo del Grial, sin duda, el suceso fundamental de la obra, etc.

5.2.2. Armando caballeros.

El rito de paso que marcará la entrada del joven a la caballería sería la ceremonia de investidura: armar caballero. Rito de la nobleza, del señorío, del feudalismo, la investidura marcaría el acceso a cierto número de derechos y a la habilitación para obrar como adulto.

Si bien la investidura era en sus orígenes una ceremonia profana, a finales del siglo XII aparecieron los primeros testimonios de una cristianización del ritual. La Iglesia intervendría para elaborar los rituales y establecer los textos que jalonarían la ceremonia y su significado para transformar la caballería en una institución dedicada a la protección de los inermes, las mujeres, los viejos y los niños... (Marchello-Nizia, 1996).

Veamos como Joanot Martorell (1996:71-73) explica el significado de las "armas" cuando el joven Tirant Lo Blanc se encuentra con el ermitaño que le da consejos de moral y de caballería, tal y como podrían encontrarse en el tratado doctrinal de Ramon Llull, *Llibre de l'Ordre de Cavalleria*¹⁷.

<< Capítol XXXV. Com l'ermità dix a Tirant la significació de les armes.

- Lo bon grat que tinc de vós, Tirant, m'obliga en dir-vos ab molta voluntat tot lo que he sabut en l'art de caballería. Primerament la llança, que és llarga ab lo ferro agut, significa que el cavaller deu fer tornar atràs tots aquells qui mal ni dan volen fer a l'Església, així com l'Església és llarga, deu fer tant lo cavaller, que ell sia dubtat e temut per tots aquells qui ja més no l'hauran vist; així com la llança és dubtada e temuda per encontre, així deu ser ell temut. E ab los mals deu ésser molt mal; e ab los bons, ésser lleal e vertader; ab los forts e de mala vida, ésser cruel. La significança de l'espasa és que talla a dues parts, e pot-ne hom fer mal en tres maneres; car hom pot matar e narrar a dues parts, après ab la punta. E per açò l'espasa és la més noble arma que lo cavaller pot portar e de major dignitat, e per aquesta raó, lo cavaller deu servir en tres guises. La primera defensant l'Església, matant e malmetent totes les gents qui mal volen

¹⁷ LLULL, Ramon 1279-1283 (1992): *Llibre de l'orde de cavalleria*. Edicions 62. Barcelona.

fer en aquella. E així com la punta de l'espasa forada tot lo que aconseguix, així lo bon cavaller deu foradar e aconseguir a tots aquells qui mal fer a la cristiandad ni a l'Església, no havent-los pietat ni mercè alguna, ans ab l'espasa los deu ferir a totes parts. La corretja de l'espasa significa com lo cavaller la's ciny per mitjà del cos, així deu ésser cenit de castedat. Lo pom de l'espasa significa lo món, per ço lo cavaller és obligat a defendre la república. La cruera significa la vera Creu, en la qual lo nostre Redemptor volgué prendre mort e paciò per rembre natura humana. Així ho deu fer cascun bon cavaller: deu prendre mort per restauració e conservació de tot lo dessús dit, e si per açò moria, se n'iria la sua ànima pret en paradís. Lo cavall significa lo poble, lo qual lo cavaller deu mantenir en pau e en verdadera justicia, car així com lo cavaller fa son poder de conservar lo cavall quan vol entrar en batalla, que negú no li faça mal, així deu guardar lo poble que negú no li faça sobres. Car lo cavaller deu tenir lo cor dur e fort contra aquells qui són falsos e de poca pietat, e d'altra part deu haver lo cor moll en haver pietat dels hòmens de bona vida qui són pacífics e lleals, car si lo cavaller ha pietat ni mercè al qui mereix mort, trobant-se administrador de justicia, damna la sua ànima. Los esperons daurats que lo cavaller calça tenen molts significats, car l'or, qui és tan estimat, se met als peus, perquè lo cavaller no deu estimar que per aquell haja de fer traició e maldad, ne tals actes que defrauden l'honor de cavalleria. Los esperons són aguts perquè puguen fer córrer lo cavall, e signifiquen que lo cavaller deu punxar lo poble per fer-lo virtuos, car un cavaller virtuos basta a fer-ne molts virtuosos; e d'altra part deu punxar-lo mal poble en fer-lo temerós. (...) >>

En la obra de Chrétien de Troyes, la investidura aparece siempre como una ceremonia de ingreso, de acceso a un estatuto específico, llamado orden por vez primera. Así, *en El Cuento del Grial*, el joven Perceval pasó a ser caballero de manera un tanto desordenada; todo lo que sabía era que el rey Arturo creaba caballeros procurándoles un equipo; en efecto, uno de esos seres magníficos con quienes se encontró y a quienes admiró en el frondoso bosque de las tierras de su madre, y que se revela como caballero, respondió de esa manera a sus preguntas:

<< - ¿Quién os ha equipado de ese modo? (...) / - No hace más de cinco días / que todo este arnés me dio / el rey Arturo, cuando me armó caballero>> (El Cuento del Grial, vv. 283-288).

Para el no iniciado, la caballería era, ante todo, un asunto de vestimenta, de apariencia; y cuando el rey Arturo aceptó darle las armas del Caballero Bermejo al que Perceval mató después que aquel ofendiera al rey, el joven se creyó que ya con eso quedaba armado caballero... Tuvo que esperar a haber recibido las enseñanzas del Governant de Goort (versos 1305-1698) para poder ser digno de una verdadera investidura, esencialmente mediante la entrega de la espuela y la espada:

<< Y el noble Governant de Goort se agachó / para calzarle la espuela derecha; / luego tomó la espada, / se la ciñó y le abrazó, / y le dijo que con la espada / le había conferido la orden más alta / que Dios había creado, / que es la orden de caballería / que debe estar libre de villanía >> (El Cuento del Grial, vv. 1620-1636).

En diferentes obras puede percibirse la huella de las sucesivas etapas de desarrollo de la institución de la caballería y los ritos de iniciación con las ceremonias de investidura. En efecto, y siguiendo a Marchello-Nizia (1996:183), *<< esa entrega de armas fue en sus comienzos un acto de función profesional, destinado sin duda a los jóvenes de las más alta nobleza: se trataba de integrarlos en la categoría de los nobles y los jefes guerreros, futuros sucesores de los señores que ostentaban el poder. Esa ceremonia tenía lugar para los jóvenes entre los trece años (excepcionalmente), los dieciséis (que era lo corriente) y los veintiuno o veintidós años, al término de la formación que habían recibido junto a un señor allegado o pariente >>.*

5.2.3. Aparición de la mujer: las cortes de amor y las aventuras caballerescas.

Ya lo hemos dicho en la introducción del capítulo, el joven armado caballero se convierte, sobre todo, en el tipo humano del buscador de una identidad y de una autosuficiencia que se expresa en diferentes formas de aventuras.

Donde la aventura como búsqueda está mejor definida sigue siendo en los *romans* de Chrétien de Troyes. Escogemos, por ejemplo, el relato introductorio de Calogrenant que, en *Yvain o el Caballero del León*, da en cierto modo la pauta de todo lo que seguiría:

<< Soy, dijo Yvain, un caballero / que busca lo que encontrar no puede: / ha buscado mucho tiempo sin encontrar nada. / Y, ¿qué querrías encontrar? / La aventura, para poner a prueba / mi valentía y mi coraje >> (Yvain o el Caballero del León, vv. 358-363).

La aventura caballerisca está constelada de hadas y dragones, de monstruos, de castillos y jardines encantados, de enanos y de gigantes. Pero se trata, más que de fantasías, de metáforas.

La aventura se corría en serio. Georges Duby (1988)¹⁸ ha demostrado cómo entre los siglos XI y XIII el elemento activo de la pequeña aristocracia europea –sobre todo de la francesa, pero, siguiendo el modelo francés, también de la anglonormanda, de la española, de la alemana y de la italiana– estaba constituido por los *iuvenes*: es decir, por los caballeros armados hacía poco, y que vagaban agrupados en comitivas más o menos numerosas fuera de su ambiente habitual, siguiendo tal vez sueños, pero sobre todo muy concretos aunque no alcanzados ideales de seguridad y de prestigio social.

¹⁸ DUBY, Georges (1988): *Guillermo el Mariscal*. Alianza Editorial. Madrid.

La aventura caballeresca era esencialmente la búsqueda de nuevas fuentes de riqueza y de posibilidades de alistamiento: el servicio militar mercenario, las distintas campañas militares en España o, sobre todo, entre los siglos XIII y XV , en el nordeste europeo contra eslavos y bálticos paganos; y naturalmente la cruzada propia y verdadera, la que permitió la elaboración de una *pietas* religiosa característicamente caballeresca que se expresaría en las muchas canciones para la partida a la cruzada escritas por poetas que fueron también señores y caballeros...¹⁹ << *Identificación del servicio al Altísimo con el servicio a un fuerte, a un generoso, espléndido señor feudal; servicio a la Virgen María entendido como servicio a la Dama celestial; búsqueda de la patria divina a través de la peregrinación a Jerusalén; disposición al martirio, pero también fidelidad a los compañeros de armas y leal admiración hacia los mismos guerreros enemigos dignos de alabanza y de honor (...), son los ingredientes fundamentales de ese sentimiento cruzado-caballeresco típico de la caballería mundana y sobre el que la específica espiritualidad de las órdenes religioso-militares, que han nacido no obstante de la experiencia cruzada, no influye en modo alguno. La aspiración caballeresca a las aventuras en tierra lejana, se traducía en una atracción irresistible hacia los misterios y las maravillas de un Oriente que iba bastante más allá de Jerusalén y Tierra Santa*>> (Cardini, 1990:103)²⁰.

El renacimiento cultural del siglo XII, junto con muchos textos griegos, árabes y judíos que ya comenzaban a circular por Europa aunque fuera en malas o poco fieles traducciones (y de España llegaban hasta los primeros intentos de versión del Corán) despertaban el interés y la fantasía hacia un Oriente que era –como se ha dicho- un “horizonte onírico”, pero cuyas connotaciones fabulosas comenzaban ya a tener visos de realidad. El Asia profunda con la que se entra en contacto después de las cruzadas es la de las especias que llegan de la India a través de las caravanas de la Ruta de la

¹⁹ El director de cine Ridley Scott acaba de estrenar una producción cinematográfica en la que se recrea una de las cruzadas a Oriente Próximo. A pesar de tratarse de un gran espectáculo realizado desde la industria del entretenimiento, hay escenas de notable belleza que logran transmitir muchos de los elementos que estamos describiendo.
SCOTT, Ridley (2005): *El reino de los cielos*. EE.UU.

²⁰ CARDINI, Franco 1987 (1990): “El guerrero y el caballero” en LE GOFF, Jacques y otros: *El hombre medieval*. Alianza Editorial. Madrid, (pp. 83-120).

Seda, así como a través del océano Índico, cerrado para los occidentales... Inmensas riquezas y misterio de un reino que los viajeros de los siglos XIII y XIV, con Marco Polo a la cabeza, codiciarían durante mucho tiempo.

Cantares y novelas caballerescas experimentan profundamente la fascinación de esta Asia y difunden también a nivel popular las leyendas del paraíso terrenal. La atracción por las tierras lejanas y por sus costumbres, que tendrá un peso tan decisivo en la cultura europea entre los siglos XVIII y XX y que dará paso a ese exotismo que está por lo demás en función de las conquistas coloniales, encuentra sus raíces precisamente en la literatura caballerescas medieval, la cual toma sus contenidos de la literatura geográfica antigua y de la espiritualidad de la cruzada.

Sin embargo, nos recuerda Pandini (1988), la aventura se vivía también en lo cotidiano, sin necesidad de guerras ni de cruzadas. Estaba ya en la caza, especialmente en la de las grandes y nobles bestias de los bosques europeos –el ciervo, el jabalí, el oso, con su tejido simbólico adoptado por la misma heráldica y con el mito folklórico, recogidos ambos por las alegorías de los bestiarios y de los relatos hagiográficos-, que a menudo es reflejada en las novelas, donde asume el carácter de la experiencia iniciática. Y sobre todo se podía traducir en una característica actividad agonística por una parte, y útil para el adiestramiento militar por otra, pero sobre todo significativa para la teatralización de las funciones sociales y para la autorrepresentación de las aristocracias: el torneo.

Desde el punto de vista puramente tipológico, el torneo nació como forma de preparación para la guerra, aunque hasta finales del siglo XI y principios del XII se trataba de una moda desconocida.

A partir de entonces, inunda la literatura caballerescas con las nubes de polvo levantadas por los cascos de los caballos, con los gritos de los participantes, con el clamor del público, con las llamadas de los heraldos, con el fragor de las armas que chocan y de las lanzas que vuelan hechas pedazos hacia el cielo...

Los caballeros y los trovadores, los heraldos y los juglares que andaban en torno suyo no dejaban de cantar las alabanzas del torneo como escuela de valor y de lealtad; lo proponían también, tal y como apunta Pandini (1988), como espejo de valores cristianos, presentándolo como preparación para la cruzada y como ocasión durante la cual se podía convenir la expedición a Ultramar.

Las crónicas nos hablan a menudo de inextinguibles odios originados por algún torneo; y también de torneos durante los cuales se tenía una buena coartada para vengarse del adversario.

La rivalidad en el amor debía de ser uno de los motivos más habituales al respecto. La prenda de amor ostentada en el torneo es, junto con las armas heráldicas pintadas en el escudo, sobreveste y guadrappa del caballo, el característico distintivo del caballero que toma parte en estos juegos militares. Y es que en las novelas de caballerías y los romances cortesanos aparece un tópico determinante: una estética del amor.

Es aquí donde aparece la cuestión de la mujer. El joven caballero se consagraba al servicio de su señor cargando su reputación de hazañas militares y combates de cristiandad, pero también al servicio de una dama del que extraía su coraje caballeresco. El amor se convertía en el eje de la existencia del joven caballero: alabar a la dama y servirla es el constante ejercicio al que se debe el enamorado, con más o menos esperanza de obtener recompensa en su servicio amoroso. Veamos como los personajes de Sir Thomas Malory (1985:25), Tristán e Isolda, declaran su amor antes que el noble caballero parta a cumplir con su deber:

<< - Oh, gentil caballero -dijo la bella Isolda-, mucha aflicción tengo de tu partida, pues jamás he visto a un hombre al que tuviese yo tan buena voluntad- y con esto se echó a llorar vivamente.

- Señora –dijo Tristán-, sabed que mi nombre es sir Tristán de Lionís, engendrado del rey Meliodes, y nacido de su reina. Yo os prometo fielmente que seré todos los días de mi vida vuestro caballero.

- Muchas gracias –dijo la bella Isolda- y yo os prometo a cambio no casarme en estos siete años sino por vuestro acuerdo; y con aquel que Vos queráis me casaré, y me tendrá si Vos consentís.

Y entonces sir Tristán le dio un anillo, y ella a él otro; y con esto se partió de ella, y la dejó haciendo gran duelo y lamentación >>.

O como Tirant Lo Blanc declara servir a la princesa Carmesina antes de marchar a cumplir el encargo del emperador:

<< - Quan poré jo servir a la majestad vostra, senyora de tanta estima, que sens mèrits precedents, tanta gràcia de l'altesa vostra haja aconseguida? Sols lo record és massa per a mi, e ab devot cor faç humils gràcies e submissions a l'excel·lència vostra, que ab tanta virtud de caritat hajau volgut mostrar dolreu's e haver compassió de mi e de mos treballs. E perquè no em tingau per ingrát del bé que em feu, jo accepte l'oferta com de senyora qui sobre totes les coses del món val, e us ne bese peus e mans, e m'obligue de seguir tot lo que per l'altesa vostra me serà manat. Car cosa és digna de gran llaor e glòria, com lo do és donat sens demanar ni sens alguns mèrits, e és acte de gran liberalitat, e en açò se mostra la vostra excelsa condició ésser més angèlica que humana >> (Martorell, 1996:239).

Ese arte de amar, de una estética de la pasión y de una disciplina del deseo erótico encarnadas en esos personajes novelescos acabaría elaborando una ética propia. El amor iba emparejado con la *courtoisie*, la proeza, la generosidad y el honor, como lo demuestra en fórmula perfecta el comienzo de un célebre *roman* en verso de Chrétien de Troyes (1987):

<< Porque los que entonces solían amar se complacían en proclamarse corteses y valerosos, y generosos, y honorables >> (Yvain o El Caballero del León, vv. 21-23).

La princesa Carmesina, al referirse al Tirant Lo Blanc después que éste le haya declarado su amor, se sorprende que un caballero extranjero como él ostente los mismos valores que los caballeros de los libros que ha leído o los gentilhombres de su nación:

<< Ne en quanta llibres he llest d'històries no he trobada tan graciosa requesta. ¿Quanta és la glòria del saber que tenen los estrangers! Jo em pensava que lo saber, la virtud, l'honor e gentilea, que tota fos en la nostra gent grega; ara conec que n'ha molt més en les altres nacions >> (Martorell, 1996:246)

Otro rasgo del amor “*courtois*” –como define Marchello-Nizia (1996)- aparece en *El Caballero de la Carreta* de Chrétien de Troyes, la sumisión absoluta a la voluntad de la dama amada:

<< Aquel que ama es muy obediente, / y ejecuta presto y de buena gana, / si es que ama con plena dedicación, / lo que ha de complacer a su amiga >> (El Caballero de la Carreta, vv. 3798-3801).

Efectivamente, Lancelote obedeció a Ginebra cuando ella le ordenó renunciar a vencer a su adversario Meleagante. Y esa actitud, ese *servise*, suponía una reciprocidad: la dama amada contraía con el caballero una deuda de ayuda y benevolencia. Esa obligación implícita era lo que justificaba el severo juicio expresado en ese relato por Baudemagu, rey “noble y *courtois*”, cuando se dio cuenta de que Ginebra no estaba dispuesta a otorgar la mejor de las acogidas a Lancelote:

<< ¡No me digáis eso, dama mía”, le dijo el rey, / que era hombre generoso y cortés. / “¿De dónde os sale semejante humor? / Eso es obrar mal, en verdad, / hacia aquel que os ha servido tanto, / hasta el punto de exponer su vida, / más de una vez, a mortales peligros por vos >> (Ídem, vv.3947-3453).

Resulta evidente ahí un paralelismo exacto entre la relación amorosa y la relación feudal canónica. En el *Tristan*, Sir Thomas Malory (1987) lo dice de

modo explícito: el caballero enamorado era el vasallo a la par que el amante de la dama; con esa condición era como se tenía acceso a la *courtoisie*, pero eso implicaba unos deberes recíprocos:

<< *Kaherdin está solo con Iseo: / "Dama mía", dice, "escuchad / lo que diré, y retenedlo bien. / Tristán os asegura como amante / su amistad y su servicio, y os saluda / puesto que sois su dama (¿"su soberana"?)*, su amante, / en cuyas manos están su muerte y su vida / Es vuestro vasallo y vuestro amigo (...) / Os manda decir que no sobrevivirá sin vuestra ayuda, / y por eso me manda para deciros / que os conjura, por la fidelidad / y la lealtad que le debéis, Iseo / que hagáis que nada en el mundo / os impida acudir a su lado >> (Malory, 1985 vv. 1453-1462).

Pero hay otro elemento mediante el cual se ve que la *courtoisie* está vinculada al ideal caballeresco. Una de las características fundamentales del amor *courtois* es su relación con el ardor caballeresco, con el valor guerrero. Batirse como era debido, era la prueba de que se amaba, y la condición para ser amado. De hecho, la valentía masculina era lo que suscitaba el amor de las mujeres, y fomentaba la voluntad de amar. Y es en este contexto vinculado a un determinado comportamiento del amor, que la aventura serviría para poner a prueba el valor y el coraje del caballero, así como el torneo, la forma concreta más común y al mismo tiempo la representación más eficaz, tal y como ya hemos apuntado.

Una anécdota que recordaremos brevemente, basta para mostrar a qué niveles de tensión erótica se podía llegar. La encontramos en *Lancelot o El Caballero de la Carreta*, de Chrétien de Troyes, donde Ginebra impone a Lancelot que se finja vil en el combate. La dama impone al caballero llevar en el torneo, en vez de las pesadas armas defensivas, la camisa de ella; complacida, le corresponde en cortesía presentándose en la fiesta que sigue al torneo vestida con la misma camisa manchada por la sangre de su paladín. No hay, ciertamente, que remitirse a Freud para percibir el transparente significado erótico-sexual de todo el episodio.

Todas estas historias de caballerías, de intrépidas aventuras protagonizadas por jóvenes con las que mostraban la valentía en el combate a unas damas que estaban muy por encima de las posibilidades de los enamorados que, a su vez, eran adoradas como algo sublime, interesaron a toda la sociedad de la época.

Para los jóvenes –afirma Marchello-Nizia, (1996:203)-, << *la identificación con los protagonistas de los cantares de gesta o de las novelas courtoises era con toda evidencia algo muy gratificante* >>. Hay que suponer el carácter compensatorio que ofrecía esa literatura a una clase de jóvenes frustrada en cuanto a verdadero poder.

Una circunstancia real –nos recuerda Cirlot (1995:17)- se ocultaba tras la ficción novelesca: << *la clase caballeresca difundió unas normas concretas de regularización de las alianzas matrimoniales durante la segunda mitad del siglo XII. Con el fin fundamental de no dividir el patrimonio lo cual reforzaba el poder de los señoríos, se estableció la costumbre de casar únicamente a los primogénitos. Se originó así un grupo, los “jóvenes” (jeunes o iuevenes), concepto que no hacía referencia a una edad biológica sino mucho más a un estado de celibato* >>.

La figura del “caballero errante”, más allá del retrato ironizado que Cervantes hace con don Quijote, correspondía a un grupo social concreto, conflictivo en las capas elevadas de la segunda mitad del siglo XII, aquel que con toda probabilidad componía la mayor parte del público receptor del género: los jóvenes, condenados al celibato por las nuevas estrategias matrimoniales, carentes también de tierras destinadas a los primogénitos, ociosos por la ausencia de guerras, errantes para ocupar sus vidas en los torneos.

La estética ligada a esa literatura, la violencia alegre de las hazañas guerreras y el gozo de amar y seducir, todo eso indicaba a las claras a qué público se dirigía. Sólo esa función mediatizadora tan característica de las novelas que inauguraban así un nuevo género literario permitían que los jóvenes caballeros alcanzaran el objeto codiciado (esposa y tierra) al

identificarse con personajes como Erec o Ivain, aunque fuera, tan sólo, en la fantasía y la ilusión.

5.3. Reflexiones finales.

El caso de San Agustín es paradigmático a la hora de plantear la crisis del sujeto ante el abandono del mundo juvenil. Su actitud reaccionaria se manifestaría con la denuncia de los instintos juveniles al creerlos culpables de ligar el alma a las cosas materiales. Si en ellas encontró San Agustín la felicidad durante su juventud, pronto advertiría que ésta es limitada ante la irreversibilidad de nuestra propia constitución.

El sufrimiento nos amenaza por varios lados. Freud (1994) apuntaría en *El malestar de la cultura* que éste lo hace desde el propio cuerpo cuando lo condena a la decadencia y la aniquilación; desde el mundo exterior, cuando es capaz de encarnizarse en nosotros con fuerzas destructoras omnipotentes e implacables; y a causa de las relaciones cuando debemos compartir la existencia con otros seres humanos. No es extraño, pues, que bajo la presión de tales posibilidades de sufrimiento, el hombre se vuelque en una lucha desesperada por evitarlo y acabe relegando en un segundo plano la posibilidad de lograr la felicidad por medio del placer. << *La satisfacción ilimitada de todas las necesidades se nos impone como norma de conducta más tentadora, pero significa preferir el placer a la prudencia, y a poco de practicarla se hacen sentir sus consecuencias. Los otros métodos, que persiguen ante todo la evitación del sufrimiento, se diferencian según la fuente de displacer a que conceden máxima atención. Existen entre ellos procedimientos extremos y moderados; algunos unilaterales, y otros que atacan simultáneamente varios puntos. El aislamiento voluntario, el alejamiento de los demás, es el método de protección más inmediato contra el sufrimiento susceptible de originarse en las relaciones humanas. Es claro que la felicidad alcanzable por tal camino no puede ser sino la de la quietud. Contra el temible mundo exterior sólo puede uno defenderse mediante una forma cualquiera del alejamiento si se pretende solucionar este problema únicamente para sí >> (Freud, 1994:21).*

Al entrar en la madurez, a San Agustín le pareció intolerable la realidad del mundo físico y decidió darle la espalda al creer que ya nada tenía que hacer con él. Es entonces que se encierra en su delirio místico y construye un

mundo en el cual quedan eliminados los rasgos más intolerables para substituirlos por otros adecuados a las nuevas condiciones físicas y psicológicas y a los propios deseos.

La lucha entre generaciones que son portadoras de un sistema de creencias y valores antitéticos no es tan sólo una cuestión de enfrentamiento entre grupos generacionales, sino un auténtico dilema personal que acaba sufriendo el propio individuo. La historia nos lo ha demostrado en innumerables ocasiones. Muchos de los que fueron revolucionarios en su juventud se han convertido después en adultos extremadamente conservadores.

Si seguimos las mismas *Confesiones* de San Agustín, el caso de su conversión no se debería tan sólo al hecho de haber sido iluminado después de una época de entrega al misticismo religioso, sino también por ver perder “la fuerza del alma y la carne” propia de la juventud, que es motor e impulso de nuestros instintos y pasiones. << *¿Y qué era lo que me deleitaba sino amar y ser amado?* >>, nos dice San Agustín mientras se hace adulto para acabar imponiéndose a sí mismo un estado vital regido por valores absolutamente contrarios.

El conflicto emocional con el que se recibe la entrada a la madurez nos adelanta, pues, lo que socialmente acaba derivando en un enfrentamiento generacional. Así lo demuestran tantos casos de adultos que, resignados en sus roles de padres, descargan discursos sobre sus hijos habiendo olvidado lo que ellos mismos hicieron a lo largo de su adolescencia y juventud. Discursos que llegan a hacerse más intransigentes y moralistas cuando el individuo no sabe soportar con dignidad la decadencia del cuerpo y el sexo, cuando el joven le retorna la viva imagen de la belleza y la sensualidad.

Esa perfección física tendría ilustres modelos en los que representarse durante la Edad Media en la figura ideal de los jóvenes caballeros. Y es que la literatura caballerescas se esforzaría en presentar un tipo juvenil capaz de asumir un valor ejemplar. La importancia de los jóvenes caballeros como modelos ideales en su prestancia física y comportamiento ético desarrollaría

una función social determinante. Ya hemos explicado como el sistema de leyes hereditario y de propiedad dejaba “fuera” de la sociedad y del verdadero poder a gran cantidad de jóvenes en busca de un lugar que los hiciera existir. Las órdenes de caballería ofrecerían esa posibilidad de encontrar una identidad desde la que poder desarrollar una condición real de existencia. En este sentido, es comparable a la vocación actual de quienes se adhieren a cualquier cultura juvenil con la finalidad de ser *distinguidos* en la sociedad. Las órdenes de caballería constituían un tipo de sociedad que hacía una exhibición pública donde los elementos estilísticos jugaban un papel determinante. Recordemos, por ejemplo, como para Perceval la caballería era, sobre todo, una cuestión de vestimenta. Las subculturas juveniles actuales constituyen también verdaderas formas de etnicidad legitimadas, especialmente, por parámetros estéticos y escenográficos como la moda, el dialecto, las alteraciones corporales, el peinado, la gestualidad, las formas de entretenimiento, los gustos, etc. Si el joven aspirante buscaba en la caballería una identidad definida en unos formas de comportamiento determinadas, un modelo de conducta que identificaba una clase de nobleza, el joven contemporáneo trata de adscribirse a cualquier forma colectiva que ofrezca posibilidad de pertenencia y significados de identidad con el fin de salvar su condición de náufrago que busca protección en la intemperie estructural a que la vida urbana lo condena.

La función simbólica que desarrollaban los protagonistas de las historias y leyendas caballerescas la están ejerciendo hoy jóvenes como los deportistas. Ahora bien, si los primeros despertaban la admiración del público por su conducta ejemplar, lo que fascina de las glorias mediáticas actuales no es su modelo moral sino el ejemplo de una forma de enriquecimiento asombrosamente rápido. Unos y otros, sin embargo, deben mostrar su valía en alguna forma de expresión simbólica del conflicto, aquello que en realidad les proporciona la principal condición de su existencia. Sea en un torneo o en un partido de fútbol, el acontecimiento “deportivo” sustituirá el enfrentamiento verdadero para convertirse en un medio de esparcimiento. O lo que es lo mismo, un medio de control de la conciencia del público, una diversión desde la que proyectar la agresividad social de las masas.

Si los torneos contribuirían a mitificar el caballero más valeroso y, en consecuencia, a la orden de caballería o señor al que se estaba a su servicio; de igual forma el deporte se ha convertido en un escaparate de los músculos de un ente simbólico, sea el club, la marca, el patrocinador o toda una nación, para convertirse así en un elemento de exaltación colectiva. Y si como hemos dicho a lo largo del capítulo los torneos conseguirían convertirse en un elemento de control, fiscalizador de las energías morales de los jóvenes, que un joven icono deportivo actual venza en una competición acaba por compensar en la actualidad los fracasos personales y colectivos de la sociedad en su conjunto.

BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. (1964): *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. México.

BATALLA, Joseph (1991): "Introducció a la lectura d'Agustí" a AGUSTÍ D'HIPONA: *Dels Acadèmics*. Volum I. Fundació Bernat Metge. Barcelona.

BONASSIE, P (1981): *Catalunya mil anys enrera*. 2 Vols. Edicions 62. Barcelona.

CARDINI, Franco 1987 (1990): "El guerrero y el caballero" en LE GOFF, Jacques y otros: *El hombre medieval*. Alianza Editorial. Madrid, (pp. 83-120).

CIRLOT, Victoria 1987 (1995): *La novela artúrica. Orígenes de la ficción en la cultura europea*. Editorial Montesinos. Barcelona.

CORTÁZAR, J. A. y otros (1985): *La organización social del espacio en la España medieval. Castilla en los siglos VIII al XV*. Edita Ariel. Barcelona.

DUBY, Georges (1988): *Guillermo el Mariscal*. Alianza Editorial. Madrid

GALINO, M.A. (1968): *Historia de la educación I*. Editorial Gredos. Madrid.

GHILARDI, Agostino (1970): *San Agustín*. Editorial Prensa Española, S.A. Madrid.

MARCHELO-NIZIA, Christiane (1996): "Caballería y courtresiose" en LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude: *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Editorial Taurus. Madrid. (pp. 167-214).

PATOUREAU, Michel (1996): "Los emblemas de la juventud. Atributos y formas de representación de los jóvenes en la imagen medieval" en LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude: *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Editorial Taurus. Madrid. (pp. 279-302).

OBRAS LITERARIAS

DE TROYES, Chrétien 1170 (1987): *Erec y Enide*. Edición a cargo de CIRLOT, Victoria; ROSELL, Antonio y ALVAR, Carlos. Ediciones Siruela. Madrid.

DE TROYES, Chrétien 1170 (2002): *Lancelot, el Caballero de la carreta (Lancelot ou le Chevalier à la charrette)*. Prólogo y traducción de Luis Alberto de Cuenca y Carlos García Gual. Alianza. Madrid.

DE TROYES, Chrétien 1179 (1987): *Yvain, el Caballero del León (Yvain ou de Chevalier au lion)*. Edición a cargo de LEMARCHAND, Marie. Ediciones Siruela. Madrid.

DE TROYES, Chrétien 1182 (1985): *Perceval o el cuento del Grial (Perceval ou le conte du Graal)*. Edición a cargo de Martín de Riquer. El Festín del Esopo. Edicions dels Quaderns Crema. Barcelona.

GAARDER, Jostein (1997): *Vita Brevis*. Editorial Empúries. Barcelona.

LLULL, Ramon 1279-1283 (1992): *Llibre de l'orde de cavalleria*. Edicions 62. Barcelona.

MALORY, Sir Thomas 1470, Impresa por William Caxton en 1485 (1985): *La muerte de Arturo*. Volumen I. Ediciones Siruela. Madrid.

MARTORELL, Joanot 1490 (1996, 1998): *Tirant lo blanc I i II*. Edicions 62. Barcelona.

SAN AGUSTÍN 400 (1965): *Confesiones*. Colección Austral. Espasa-Calpe, S.A. Madrid.

FILMOGRAFÍA

SCOTT, Ridley (2005): *El reino de los cielos*. EE.UU.

ILUSTRACIÓN

**PIETER PAUL RUBENS (1609-1610): *Autorretrato con Isabel Brandt*
(detalle). Arte Pinakothek. Munich**

Ilustración página anterior:
Pieter Paul Rubens:
Autorretrato con Isabel Brandt
(*détalle*), (1609-160), Arte
Pinakotek, Munich.

6. VIDA EN LA CORTE.

La literatura épica contribuiría a hacer de la caballería un concepto social que caracterizaría a la etapa feudal de la Edad Media. Se desarrollaría un ideal de vida social regido por estrictas normas de educación y por obligaciones y limitaciones sociales impuestas al individuo. Pronto las cualidades nobles y caballerescas tales como la generosidad, la lealtad contractual, la elegancia de ánimo y modales, buena educación constante, en resumidas cuentas, una capacidad para comportarse debidamente en la vida social respecto a cualquier persona daría la idea de las condiciones y calidades que se requerían para ser un buen cortesano.

La nobleza de espada optaría por distinguirse en el capcioso terreno del estilo y sería la Italia del renacimiento la que crearía en sus pequeñas cortes una cultura de los buenos modales que acabaría siendo admirada en toda Europa.

A partir de ese momento, sería la manera de vivir, de hablar, de ataviarse, de divertirse, de reunirse lo que brindaría a las élites nobiliarias la inquebrantable certeza de su superioridad.

Diferentes manuales ¹ de buenos modales vendrían a recoger todo este cuerpo de leyes no escritas que suministrarían el banco de prueba que antes estaba reservado a las armas. Entre ellos, cabe destacar el *Libro del Cortegiano* de Baltasar Castiglione ², probablemente, a juicio de los críticos ³, el gran libro sobre la urbanidad cortesana que serviría de modelo a las minorías aristocráticas del resto de Europa.

¹ *El Galateo* de Giovanni della Casa y *La Civile Conversazione* de Stefano Guarzo.

² CASTIGLIONE, Baltasar 1528 (1967): *El cortesano*. Colección Austral. Espasa-Calpe, S.A. Madrid. Traducción a cargo de Juan Boscán.

³ MENÉNDEZ PELAYO (1967): "Prólogo" en CASTIGLIONE, Baltasar 1528 (1967): *El cortesano*. Colección Austral. Espasa-Calpe, S.A. Madrid. Traducción a cargo de Juan Boscán.

En este sentido, la corte francesa se apropiaría de la gran lección del italiano hasta el punto de convertir su modelo de conducta en el espíritu de toda una nación. Tal propósito exigió, sobre todo, la colaboración de las mujeres, así que describiremos los principales horizontes de esta selecta cultura femenina a partir de una novela ejemplar, *La Princesa de Clèves*⁴, escrita por Madame de La Fayette, una de sus más dignas representantes.

⁴ LA FAYETTE, Madame de 1678 (1987): *La princesa de Clèves*. Cátedra Letras Universales. Madrid.
Versión fílmica: DELANNOY, Jean (1960): *La princesa de Clèves*. Francia. Con Marina Vlady.

6.1. *El Cortesano* de Baltasar Castiglione

Cuando el sistema feudal fue dando paso a las monarquías absolutistas, las aventuras, la épica y los heroísmos guerreros propios de las aristocracias terratenientes serían substituidos por las sutilezas e intrigas de la corte. En este contexto, Maquiavelo (1469 - 1527) ⁵ analizaría el perfil psicológico del buen príncipe para dilucidar cuales serían las virtudes humanas que debería aparentar poseer en su tarea de gobierno mientras que, otro reconocido diplomático italiano, Baltasar Castiglione (1478-1529) ofrecería una obra a los jóvenes nobles y damas de su tiempo y nación que, sin verse enturbiado por el maquiavelismo político de su siglo, establecería las reglas, los usos y atributos necesarios para que el más alto estamento de la pirámide social se acercara a la perfección de lo que debía representar.

Escribe el conde Baltasar Castiglione en su prólogo del primer libro del *Cortesano* dirigido al Micer Alfonso Ariosto: << *Señor, vos me mandáis que yo escriba cuál sea (a mi parecer) la forma de cortesanía más conveniente a un gentil cortesano que ande en una corte para que pueda y sepa perfectamente servir a un príncipe en toda cosa puesta en razón de tal manera que sea dél favorecido y de los otros loado, y que, en fin, merezca ser llamado perfecto cortesano así que cosa ninguna le falte* >> (Castiglione, 1967:13).

Por asentimiento general de críticos e historiadores de la literatura, como ya hemos adelantado en la introducción, *El Cortesano* de Baltasar Castiglione, traducido a nuestra lengua por Juan Boscán y publicado por vez primera en español en 1534 ⁶ pasa por ser una de las obras que mejor ha sabido plasmar el mundo poético y aristocrático.

El reflejo ideal del tipo de hombres y mujeres que Castiglione nos presenta bien puede estimarse no sólo como espejo de la vida áulica, sino

⁵ MAQUIAVELO, Nicolás: *El príncipe*. Ed Planeta. Madrid, 2001.

⁶ La primera edición del original italiano es del 1528

como el mejor tratado de educación social para los jóvenes de su tiempo. Nos serviremos de las argumentaciones de Menéndez Pelayo que aparecen en el prólogo de la edición utilizada en nuestro estudio para apoyar esta afirmación: << *A pesar de su título y de ciertas anécdotas algo ligeras, no es un frívolo repertorio de buenas maneras y de trato cortesano, un manual de urbanidad como el Galateo, que poco después escribió Meser Giovanni della Casa, ni un decálogo de prudencia mundana sutil, pesimista y fría como los tratados de Gracián, ni mucho menos un código de egoísmo correcto y elegante moralidad como las cartas de lord Chesterfield a su hijo. El ideal pedagógico del conde Baltasar es mucho más alto y generoso que todo eso (...). El perfecto cortesano y la perfecta dama, cuyas figuras ideales tratan, no son maniqués de corte ni ambiciosos egoístas y adocenados que se disputan en oscuras intrigas la privanza de sus señores y el lauro de su brillante domesticidad. Son dos tipos de educación general y ampliamente humana, que no pierde su calor aunque esté adaptada a un medio singular y selecto, que conservaba el brío de la Edad Media sin su rusticidad, y asistía a la triunfal resurrección del mundo antiguo sin contagiarse de la pedantería de las escuelas. La educación, tal y como la entiende Castiglione, desarrolla armónicamente todas las facultades físicas y espirituales sin ningún exclusivismo dañoso, sin hacer ninguna de ellas profesión especial, porque no trata de formar al sabio, sino al hombre de mundo en la más noble acepción del vocablo >> (Menéndez Pelayo 1967:10).*

A partir de la presentación de un cuadro de la vida cortesana de Urbino, caracterizada por su aspecto aristocrático, Baltasar Castiglione realiza en *El Cortesano* un retrato del perfecto hombre de corte y de la perfecta dama palaciega, mostrándonos las circunstancias en las que ambos deben dar prueba de sus dotes. Algunas de ellas no pueden ser educadas, pues Castiglione defendía que el buen cortesano debía proceder de buen linaje (Capítulo II, Libro I), entre otras cosas, porque los hombres de baja sangre carecen del deseo de la honra y del temor de la deshonra, al contrario de los de gran linaje que tienen por gran vergüenza mancillar el nombre de sus antepasados. A la procedencia nobiliaria hay que añadir nuevos dones: buena disposición de rostro y cuerpo, destreza en las armas, buena gracia en sus obras, palabras y ademanes. Otros, no pudiendo ser naturales, dependen de la

aplicación del cortesano: saber de artes y ejercitarlas así como mostrarse moderno en el hablar y el escribir, desechando los vocablos antiguos que ya no se utilicen.

Sigue aconsejando Castiglione al cortesano diciéndole que hay que hablar a cada cual según la dignidad de las personas, el momento y la circunstancia, conservando siempre un gentil y gracioso trato en la conversación familiar con todos. Para Castiglione es lícito fingir, como sea sobre un fundamento de verdad y con propósito de ameno pasatiempo, acompañando a las palabras lo gracioso de gestos y adecuaciones. No rechaza los juegos de palabras en otra suerte de dichos, *“lo cual llamamos vulgarmente derivar”*, y esto consiste en mudar o quitar o poner una letra o sílaba, sin que lo impida ni el doble sentido, ni la burla disimulada, ni, en general, ni uno de los eternos registros que desatan la risa en una sociedad amable y culta. Sazona sus razonamientos con ejemplos y chistes que pueden formar un repertorio para el perfecto cortesano. Pero no deja de advertirle que ha de tener << *en el burlar y en el decir gracias respecto al tiempo, a las personas, a su propia calidad y estado, y mirando de no usarlo demasadamente, porque a la verdad cansa y enfada estar todo el día y en todas las pláticas y sin propósito animado siempre a decir donaires. Hay que evitar, por lo tanto, morder sin causa o por odio manifiesto y a personas muy poderosas, que es mal seso, o muy miserable, que es crueldad, o muy malvadas, que es vanidad, o diciendo cosas con que ofenda a quien no querría, que es ignorancia* >> (Castiglione, 1967: 78).

Piensa Castiglione que muchas de las reglas que valen para el hombre sirven también para la dama palaciega, pero se encarga de destacar algunas diferencias: prefiere para ella su delicadeza tierna, y la dulzura mujeril en el gesto, << *que lo haga en el andar, en el estar y en el hablar, siempre parecer mujer, sin ninguna semejanza de hombre* >> (Ídem: 86). Muchas virtudes del alma son necesarias en la mujer como en el hombre; y así lo son también << *la nobleza del linaje, el huir la afetación, el tener gracia natural en todas las cosas, el ser de buenas costumbres, ser avispada, prudente, no soberbia, no envidiosa, no maldiciente, no vana, no revoltosa ni porfiada, no desdonada,*

poniendo las cosas fuera de su tiempo, saber ganar y conservar el amor de su señor y de todos los otros, y hacer bien y con buena gracia los ejercicios que convienen a las mujeres >> (Ídem: 86). De la hermosura piensa Castiglione que debe la mujer hacer buena cuenta, pues la cree mucho más necesaria en la dama que en el cortesano, y obviando aquellas virtudes comunes con el hombre, como la prudencia, la grandeza del ánimo, la continencia... así como aquellas calidades que se requieren en todas las mujeres, como <<ser buena y discreta, saber regir la hacienda del marido, y la casa y los hijos si fuere casada, y todas aquellas partes que son menester en una señora de su casa>> (Ídem: 87), afirma Castiglione que la dama debe poner mayor recelo que el hombre en lo que compete a la honra.

La misma cautela para que no se hable mal de ella debe regir su conducta respecto al amor, y eso que el autor reconoce que es difícil tratar la materia de los amores con argumentos: *<< cosa que trae consigo una pasión tan grande como es amar, no se puede ordenar ni medir en los hombres ni en las mujeres, acaecimientos son o dolencias que es cosa difícil prevenirlas, y casi imposible curarlas >> (Ídem: 137). En todo caso, Castiglione advierte a las damas que aprendan a distinguir a los enamorados fingidos de los verdaderos porque << cuando el amor no ha de ser para el casamiento, es forzado que la mujer tenga dél el escrúpulo que se suele tener de las cosas defendidas, y ponga en algún peligro la fama que tanto le importa >> (Ídem: 137).*

Es posible que la Italia del Renacimiento concediera en las cortes un lugar a la mujer, pero Castiglione nos deja entrever que la presencia femenina no dejaba de ser controvertida cuando se disimulaba tras fórmulas ambiguas. El autor no emplea el término “cortesano” en femenino. En el célebre tratado, las mujeres, que tanto contribuían con su presencia a hacer de los pasatiempos del pequeño palacio de Urbino una obra de arte, solían ser designadas con la perífrasis “damas de palacio”. Benedetta Craveri (2003:33)⁷, en un brillante ensayo que analiza el papel de la mujer como figura central y eje civilizador de la vida de la corte en la Francia de los dos siglos anteriores a la Revolución,

⁷ CRAVERI, Benedetta (2003): *La cultura de la conversación*. Editorial Siruela. Biblioteca de Ensayo. Madrid.

sostiene que Castiglione no habría podido utilizar la expresión “cortesana” sin incurrir en engorrosos equívocos. << *En su época la palabra ya designaba, en su versión femenina, justo lo contrario de las utopías de corte. (...) Las únicas mujeres a las que se les permitía hacer pública ostentación de sus dotes físicas e intelectuales eran las prostitutas. Cuanto más se acercaban éstas por refinamiento, cultura y elegancia al ideal de la “dama de palacio” propuesto por Castiglione, más fácilmente, una vez disociadas de las vulgares meretrices, pasaban a formar parte de la superior categoría social de las “cortesanas honestas”. Al fin y al cabo, sólo había una diferencia entre la “dama de palacio” y la “cortesana honesta”; aquélla podía jugar con el amor siempre y cuando lo sublimase; ésta, en cambio, al optar por bajarlo a la tierra, disponía libremente de su cuerpo y de su alma. Sea como fuere, ambos modelos seguían contrastando abiertamente con las usanzas de las clases sociales dominantes, que pretendían que el mundo femenino estuviese claramente separado del masculino y que la esfera de acción de las mujeres se recluyese en la vida privada >>.*

Fue pues inevitable, dadas estas premisas, que las mujeres sintiesen la exigencia de crearse en su ámbito privado un espacio de libertad. Desde ese espacio y bajo el signo de la diversión se pondría en marcha un proceso regenerador de los usos y las costumbres que marcaría un estilo de sociabilidad, unas nuevas formas de enculturación impulsadas bajo la guía de las mujeres desde un nuevo escenario: la sociedad de corte de la Francia del Louvre y el Antiguo Régimen.

6.2. La condición femenina en la aristocracia francesa del Antiguo Régimen.

Aunque en la Francia del siglo XVI, donde el Renacimiento llegó al menos medio siglo después que a Italia, el bello sexo gozara en el ámbito de la aristocracia de un trato más liberal, desde un punto de vista jurídico, religioso y moral, la mujer seguía viviendo en condiciones de abrumadora inferioridad respecto al hombre. Sometida primero por la autoridad paterna, luego por la marital, la mujer no era dueña de sí misma ni se le consultaba acerca de las decisiones fundamentales que determinaban su existencia. La única libertad que se le concedía era la de renunciar al mundo y recluirse en un convento; pero había alguna que, menos afortunada, no veía otra salida que quitarse la vida (Ago, 1996) ⁸.

A la luz de los valores de la antigua tradición feudal, Craveri (2003) apunta que la condición de inferioridad objetiva del sexo débil podía dar un vuelco espectacular. Precisamente por su delicadeza, desamparo y necesidad de protección, en la concepción nobiliaria del honor la mujer se convierte en la destinataria por excelencia del homenaje caballeresco. Por supuesto, la costumbre había cambiado mucho desde los tiempos de las medievales “cortes de amor”, pero, en el momento de reconfigurar su estilo de vida y su código de reconocimiento, la nobleza francesa volvía idealmente a sus orígenes, al culto que dedicaba a la mujer la urbanidad cortés y al reciente redescubrimiento, por parte de las élites renacentistas, de la concepción neoplatónica e idealizadora del amor como instrumento de elevación espiritual.

Así pues, en la tradición de la costumbre aristocrática el homenaje prodigado a la mujer y la posición de privilegio que se le concedía eran, ante todo, una ocasión importante de verificación del honor viril y, al mismo tiempo, un signo evidente de distinción social. Mitificada, reverenciada, adulada, la

⁸ AGO, Renata (1996): “Jóvenes nobles en la época del absolutismo. Autoritarismo paterno y libertad” en LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude: *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Editorial Taurus. Madrid. (pp. 365-413).

mujer venía a ser un componente insoslayable del modelo de vida nobiliario y el trofeo más hermoso del orgullo masculino.

Muy pronto hombres y mujeres de la nobleza francesa se adiestrarían juntos en el mismo juego, el de la “galantería”, que no era sino una “caza” depurada de toda violencia y carente del “gozo” de la “presa”, donde el valor masculino se medía en el ardor de la persecución y el femenino en la capacidad de eludir los deseos del perseguidor. << *En efecto, en el afán de mitigar la violencia de las relaciones cotidianas, las élites nobiliarias descubrieron que “el rechazo convencional de la eventualidad agresiva” podía no solamente hacer menos peligrosa la vida, sino además producir placer. Así, escribe Starobinski, se abrió “un espacio protegido, un espacio de juego, un coto cerrado donde, de común acuerdo, los integrantes renunciaban a perjudicarse y atacarse, tanto en lo concerniente a las relaciones usuales como en lo que atañe al amor. Si se nos permite emplear aquí una terminología anacrónica, diríamos que la idea dominante es la de una masificación del placer: la pérdida que la pulsión sufre bajo el efecto de la represión y de la sublimación queda compensada, según la teoría de la honnêteté, por la erotización de las relaciones cotidianas, de la conversación, del intercambio epistolar. La doctrina de la honnêteté estetiza la renuncia pulsional”. Ahora bien, bastante antes de llegar a sus formulaciones teóricas y a sus ilustraciones novelescas, la quête nobiliaria, aún confusa y vacilante, de un nuevo estilo en el que reconocerse plenamente halló el “espacio protegido” y lúdico donde medirse por primera vez bajo la guía de las mujeres, con el juego cómplice y exclusivo de la mundanidad >> (Craveri, 2003:28-29).*

Si pretendemos hacer un retrato de la élite nobiliaria francesa del Antiguo Régimen debemos acudir a la literatura dirigida precisamente a ella – como nos recuerda Elías (1982)⁹-, aquella en la que pueden verse reflejados los intereses de la sociedad galante y su estilo de vida. En efecto, justo al principio de su camino, la cultura mundana francesa encontraría, en forma de novela, un modelo pedagógico nacional, un “breviario” de comportamiento

⁹ ELÍAS, Nobert (1982): *La sociedad cortesana*. Fondo de Cultura Económica. Madrid-México.

equivalente a los textos sagrados de los buenos modales importados de la Italia del Renacimiento.

Las mujeres, dada su segregación de la cultura áulica y al hecho de que buscasen en la literatura distracción y diversión, conformaban un nuevo e importante grupo al que los escritores aprendían rápidamente a tener en cuenta. Sus demandas hacían que fuesen cobrando forma una vasta literatura de entretenimiento, creaciones de género menor pensadas para llenar el ocio de la vida mundana, como las *questions d'amour*, los retratos, los aforismos, las cartas, las novelas: distracciones femeninas que los doctos despreciaban y los hombres de Iglesia condenaban, pero que a la larga se convertirían en puntales de la tradición literaria francesa.

En la nueva realidad de la vida mundana, las mujeres asumían un papel activo en lo relativo al gusto y la diversión. Atendiendo a sus deseos, en los salones se charlaba, se escribía, se rimaba (y de un modo improvisado, ligero, rápido, brillante, galante), sobre todo de psicología y casuística amorosa, los dos temas en los que la inteligencia femenina podía sobresalir sin más preparación que la sensibilidad, el instinto y la práctica mundana ¹⁰.

Nadie perteneciente al mundo de las letras podía permitirse el lujo de hacer caso omiso al hecho de que el gusto femenino se había convertido en clave para determinar el éxito de una obra, para consagrar la reputación de un autor, para orientar la producción literaria. No conformes con influir de una manera tan tiránica en el mundo de las letras, algunas mujeres formulaban nuevas exigencias y aspiraban a remodelar la vida a imagen de la literatura. Así, en torno a mediados del siglo XVII, con la entrada en escena de las Preciosas, la condición femenina se convertiría por vez primera en objeto de una reflexión sistemática por parte de un grupo de mujeres selectas (Craveri, 2003).

¹⁰ En pleno siglo XXI, la cultura de la conversación seguiría siendo protagonizada por las mujeres, especialmente las chicas jóvenes, aunque se trasladará del salón a los "chat-rooms". Por otro lado, la industria del libro sigue confirmando que el público lector femenino sostiene la mayor parte de las ventas de las editoriales de hoy en día. Nos referiremos a ambos aspectos en el último capítulo de esta tesis.

Sería Mademoiselle de Scudéry la que pondría de moda las *questions d'amour* que, junto con las *maximes d'amour*, causarían furor en los salones. El pasatiempo –casi tan antiguo como la civilización aristocrática francesa– consistía en proponer una serie de interrogantes (*questions*) o de tesis (*maximes*) de naturaleza amorosa, y en dar a los participantes la oportunidad de hacer gala de alguna de sus virtudes mundanas más apreciadas: agudeza psicológica, rapidez de reflejos y delicadeza.

Otros escritos que se conservan de algunas de estas mujeres nos ponen al corriente de sus reflexiones, de sus amistades, de sus cartas, de sus diversiones. Probablemente, Madame de Sevigné fue la que con mayor espontaneidad e inmediatez abriría su corazón, confiaría sus sentimientos, sus alegrías, su dolor, sus preocupaciones y sus esperanzas. Otra dama e inseparable amiga de Madame de Sevigné se serviría del mundo cerrado y claustrofóbico de la corte como observatorio privilegiado para estudiar esas pasiones –el amor, los celos, la ambición, la venganza– cuyas calamidades analizaría incansablemente desde la creatividad novelesca.

Madame de La Fayette optaría por tocar el corazón de lectores que no conocía ensayando un género literario experimental, la *nouvelle*, y los problemas teóricos que éste planteaba, recurriendo al asesoramiento activo de escritores y *savants*. Bien es verdad que para la gente de la nobleza aceptar oficialmente la paternidad de un libro equivalía a degradarse socialmente; en la sociedad aristocrática, escribir podía ser un *loisir*, no una profesión, y la condición de autor era incompatible con la nobiliaria, pero Madame de La Fayette, con la intención de causar gran sensación en las conversaciones de los salones, y a pesar de salvaguardar su reputación ocultándose tras un riguroso anonimato, calibraría el lanzamiento editorial de *La Princesa de Clèves* mediante una estrategia de lecturas previas, apelaciones al público a través de encuestas y comentarios críticos dirigidos que asegurarían a su obra el éxito perseguido. Veamos qué nos aporta su estudio como modelo pedagógico de la época.

6.2.1. *La Princesa de Clèves* de Madame La Fayette.



Escuela francesa del siglo XVII: *Retrato de Marie-Madeline Pioche de la Vergne, Condesa de La Fayette*, Palacio de los Rochers-Sévigné, Vitré.

La Princesa de Clèves es una de las novelas más significativas, apasionantes y psicológicamente sagaces del siglo XVII. La obra explora un tema eternamente actual y obstinadamente juvenil, el miedo al amor, el recelo de las emociones profundas y de su expresión en la sexualidad. Todo ello logrando un vivo retrato de los hombres y mujeres de su tiempo, aunque la historia está ambientada en los últimos años del reinado de Enrique II, hijo de Francisco I, que reinó de 1547 a 1559. Retrato de época pero, sobre todo, análisis de la condición femenina, pues cada detalle y digresión de *La princesa de Clèves* contribuye a explicar cómo la angustiada indecisión de una mujer sobre su vida va avanzando gradualmente hacia la determinación que finalmente logra.

Cuidadosamente formada y educada antes de su presentación en la corte a los dieciséis años, la futura princesa de Clèves se casa con un hombre excelente que la ama tiernamente y logra su estima, pero no su amor. Hasta aquí seguirá una trayectoria amorosa similar a la de tantas otras mujeres contemporáneas suyas. Tanto en la casa como en el convento, la enseñanza que se impartía a las muchachas se elegía previendo el lugar que iban a ocupar en el mundo. Esta educación, tan intensamente marcada por la conciencia y el orgullo de la adscripción social, llevaba por lo general a las *demoiselles* a aceptar con serenidad un matrimonio que, decidido sin su conocimiento, respondía a las razones del linaje y no a las del corazón. A decir verdad, a diferencia de las chicas burguesas, las muchachas de la nobleza no tenían la costumbre de sondear sus propios sentimientos. Consultada por su madre, Mademoiselle de Chartres aceptó serenamente convertirse en princesa de Clèves, sin sentir la menor inclinación por su futuro marido. No siente atracción alguna por su marido, pero como le confiesa a su madre << se casaría con él con menos repugnancia que con otro >> (La Fayette, 1987: 112). El sentimiento era un elemento impropio, cuando no ridículo, e incluso dañino, en uniones dictadas por la razón y pensadas para el reforzamiento del prestigio familiar, la preservación del patrimonio, la perpetuación del nombre y la estirpe. Es más, la gloria de pasar a formar parte de una estirpe ilustre servía de poderoso paliativo hasta en las uniones más desafortunadas. Ahora bien, el imperativo de la posición social y la integridad moral eran inseparables, en la educación de las muchachas, del cuidado frente a los peligros del <<mundo>>.

Llegamos así –apunta Craveri (2003:38)- << a la primera de las evidentes contradicciones inherentes a la condición femenina en las élites nobiliarias, contradicciones que contribuirían a hacer de las mujeres las virtuosas del paraître social. En el plano religioso y moral, la educación de las muchachas se centraba en la obediencia, el pudor, la castidad, la reserva, el temor a los hombres y el cuidado frente a las pasiones. Por otra parte, si, en una visión tradicionalmente misógina, las mujeres se caracterizaban por su irracionalidad y su sexualidad impura, la cultura femenina se consideraba a sí misma de una manera radicalmente distinta. En las habitaciones maternas y en los espacios conventuales, las chicas, generación tras generación, podían vivir

durante un número variable de años la utopía de una vida femenina, casta y virtuosa como la propuesta por el culto mariano: una edad de la inocencia, a la que el ingreso en sociedad ponía irremisiblemente fin. Y sin embargo todos sabían que ese ingreso era necesario y se preparaba con cuidados infinitos, pues las mujeres debían saber resistirse a los halagos del mundo y a la vez granjearse de éste la admiración y el homenaje >>.

La entrada en el matrimonio de nuestra protagonista no tuvo lugar precisamente por la puerta grande, pero el matrimonio era también en aquella época –y lo fue durante mucho tiempo- el acceso más seguro al amor. En primer lugar porque, como pensaba su madre, la señora Chartres, lo normal, si el marido estaba enamorado y reunía una serie de condiciones ventajosas, era que la joven esposa descubriese junto a él el amor y, en último término, si faltaba este principio, porque por el matrimonio la mujer tenía acceso a un mundo en el que la galantería, tal y como hemos visto anteriormente, si discreta, estaba tácitamente admitida.

La señora de Clèves no tendrá la dicha de amor hacia un marido que tanto lo merecía (el personaje del señor de Clèves despierta toda nuestra simpatía hasta que la sospecha de la infelicidad de su esposa le hace desvariar), pues pronto conoce al duque de Nemours, el noble de mayor talento y atractivo del séquito real. Aunque a penas intercambiaban unas palabras durante los bailes, justas y congregaciones de salón de la vida en la corte, estas dos figuras ejemplares se enamoraron por el destino.

No obstante, pese a la fuerza que le arrastra hacia el señor de Nemours, no cederá a sus impulsos, y su felicidad, según la narradora, será firme y excepcional. Bien es verdad, que si no asiste al baile del señor de Nemours y que tolera, en silencio también, que el mismo señor de Nemours se adueñe de su miniatura; pero evita las ocasiones en que el duque podría formularle una declaración, y cuando, desprovista de la dirección espiritual y del apoyo moral que hubiera encontrado en su madre, se sabe incapaz de luchar contra su pasión, se refugia en la soledad, y por último, viendo que su marido no la ayudará a permanecer alejada del peligro si no está informado de él, se decide

acometer el acto –heroico según la narradora, inusitado según los otros personajes de la novela, inverosímil según los contemporáneos- de confesarle a su marido su amor por otro... Dejándose caer a sus pies, la princesa de Cléves exclama con dolor: << voy a hacer una confesión que jamás mujer ha hecho a su marido, pero la inocencia de mi conducta y de mis intenciones me dan fuerzas para ello. Es verdad que tengo motivos para alejarme de la corte, y que quiero evitar los peligros en que se encuentran algunas veces las mujeres de mi edad. No he dado nunca ninguna muestra de debilidad, y no temería dar ninguna si me dejarais en libertad de retirarme de la corte, o si tuviera aún a la señora de Chartres para ayudarme a guiar mis pasos. Por peligroso que sea el partido que tome, lo tomo con alegría para mantenerme digna de ser vuestra. Os pido mil veces perdón si tengo sentimientos que os disgustan, al menos no os disgustaré jamás con mis actos. Considerad que para hacer lo que hago hay que tener más amistad y más estima por un marido de la que nadie ha tenido jamás; guiadme, tened piedad de mí y seguid queriéndome, si podéis seguir haciéndolo >> (La Fayette, 1987:202-03).

La ceguera de la señora de Cléves le impide darse cuenta que, al buscar cobijo en su marido, lo somete a la más dura de las pruebas, condenándolo al tormento de los celos que acabarán con su vida: << Me hacéis desgraciado con la prueba más grande de fidelidad que jamás mujer alguna ha dado a su marido >> (Ídem: 204).

Pero no precipitemos los acontecimientos; antes de llegar a este episodio trágico que traerá como consecuencia el desenlace final de la novela, la señora de Cléves, la mujer que está dispuesta por todos los medios a renunciar a su amor por el señor de Nemours, y que se cree una heroína de la fidelidad conyugal, vive y saborea, en el más profundo secreto de su corazón y en el recinto cerrado de su pabellón de Coulommiers, un gran amor...

La honestidad de la esposa aparece aquí concebida de manera bastante peculiar. El honor está a salvo –puesto que nadie, ni si quiera el ser amado, conoce su pasión- la fidelidad también –ya que el marido ha sido debidamente informado- y la idea de un Dios omnisciente y omnipresente no interviene ni por

un momento, de suerte que la señora de Cléves no se considera en modo alguno culpable, cuando en el pabellón de su casa de campo de Coulommiers, que ha decorado previamente con cuadros que representan al señor de Nemours, se deleita en su contemplación solitaria; ni siquiera cuando ante los ojos de estos discretos testigos, se entrega al juego, inocente quizás, pero ¡cuán cargado de erotismo!, de enlazar, alrededor de la caña de Indias que había pertenecido al señor de Neumours, cintas amarillas y negras, colores que él había lucido en el torneo.

He aquí una visión conmovedora y no distorsionamos la historia si le aplicamos un término analítico; sublimación ¹¹. Lo apunta Roger Shattuck (2001) ¹² en *El conocimiento prohibido* cuando sitúa el comportamiento de nuestra heroína en su saga esencial de conocimiento prohibido en el ámbito del amor romántico. Sin embargo, en la escena del pabellón no ha podido escapar de su contenido erotizado. Pese a todo ello –la señora de Cléves se cree un modelo de fidelidad-. En su introducción y estudio preliminar a la novela, Hoolzbacher (1987:54) ¹³ apunta que << cualquier mujer cristiana, como aparentemente es la princesa, consideraría después de esto que había deseado al señor de Neomours y, a poco feminista que fuese, y, por lo mismo partidaria de la igualdad de sexos –lo cual comporta igualdad de derechos, pero igualdad también de responsabilidades-, se aplicaría la frase del evangelio en el que se acusa de adulterio al hombre que desea la mujer de su prójimo >>.

No le ocurre nada semejante a la señora de Cléves. Estamos en un mundo en el que sólo el acto es reprobable: la intimidad del corazón es absolutamente inocente. No se piensa en la mirada de Dios, sino en la de los hombres; lo importante es cumplir ante el mundo; lo que cuenta no es el ser sino el parecer.

¹¹ FREUD, Sigmund 1905 (1995): *Tres ensayos sobre la teoría sexual*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.

¹² SHATUCK, Roger 1998 (2001): *Conocimiento prohibido. De Prometeo a la pornografía*. Editorial Grupo Santillana. Punto de lectura. Madrid.

¹³ HOLZBACHER, Ana María (1987): "Introducción" en LAFAYETTE, Madame de (1987): *La princesa de Cléves*. Cátedra Letras Universales. Madrid.

La escena del pabellón tendrá inesperadamente otro testigo, además del ídolo silencioso representado en los cuadros, el mismo espectador que asistió, oculto también, a la escena de la confesión al marido: el señor de Nemours, y su presencia (totalmente novelesca, dicho sea de paso) en estos dos momentos culminantes de la novela, acarrearán muy graves consecuencias. En primer lugar, porque el señor de Nemours sucumbió a la tentación de la confidencia que les será desastrosa; en segundo lugar, porque enardecido por el amor que descubre en la señora de Clèves, intentará sorprenderla una vez más, y sus visitas a Coulommiers, mal interpretadas por el espía del señor de Clèves, avivarán los celos de éste y causarán su muerte.

Con el desenlace de este episodio la novela cambia de rumbo, pero no en el sentido que sería de esperar. La protagonista es ahora libre de seguir los impulsos de su corazón, no obstante, cuando pasado algún tiempo, y después de muchos empeños, el señor de Nemours consigue hablar con ella, se topa con la sorpresa y la crueldad de la negativa.

Y llegamos al capítulo oscuro de la obra, el episodio que no comprendieron sus contemporáneos, y que a nosotros nos deja perplejos y pensativos: ¿por qué, si amaba al señor de Nemours, como afirma ella misma, no acepta casarse con él?. Aquí la respuesta puede llevarnos a diferentes interpretaciones.

En primer lugar, podríamos destacar el paralelismo con otra renuncia tratada ya en nuestro estudio. San Agustín, desde su estoicismo cristiano, nos rebelaba las gratificaciones de la templanza y la abstinencia frente a la complacencia y el hedonismo.

En los siglos XVII i XVIII, la influencia del estoicismo bajo el espíritu evangélico penetró en las costumbres cortesananas, quizás porque armonizaba bien con cierta actitud ante la vida, mezcla de elegancia y orgullo, propia de determinada clase social que templaba su carácter a fin de no enfurecerse ante la adversidad –considerando que esto acentuaba su dignidad y su nobleza-, a la par que encubría con eufemismos la realidad humana, disimulando así sus

miserias. Esta postura se reducía a menudo a una lucha entre el ser y el parecer, que se manifestaba como una forma peculiar de buenos modales, una moral social que establecería << lo que se hace >> y <<lo que no se hace>>, reprimiendo en el individuo todo lo que es particularidad de carácter y de sentimiento, constituía, en fin, una razonable exquisitez de modales. No cabe duda que la novela de la época le cupo la misión de enseñar y ejemplarizar este código de urbanidad, cuando vemos a los personajes de *La princesa de Clèves* actuar conforme a sus más estrictas normas ¹⁴.

Pero la segunda interpretación, tal y como nos la apuntan Holzbacher (1987) y Craveri (2003) y que ya hemos adelantado anteriormente, se la debemos al movimiento femenino propiamente dicho que se perfiló en la Francia del siglo XVII y que se conocería como la *Preciosité*.

¹⁴ Sobre este estoicismo aristocrático, teñido metafísicamente de cierto optimismo leibniziano, se pronunciaría uno de los principales activistas de la ilustración, Voltaire, y lo haría con *El Cándido*, una de sus obras más personales y significativas.

La obra se inicia con una divertida caricatura del orgullo y la pobreza de los nobles, prudentemente situada en tierras alemanas, pero a los pocos párrafos la ironía se hace más acerada. El optimismo de Leibnitz se ejemplariza en el símbolo de Pangloss, quien encuentra explicación para todo gracias al principio de que << nada puede ser mejor >>, ya que de lo contrario sería de otro modo: << Está demostrado –decía- que las cosas no pueden ser de otro modo: pues si todo ha sido hecho para un fin, necesariamente todo es para el mejor fin. (...) Por consiguiente, los que han dicho que todo va bien, han dicho una necedad: hubieran debido decir que todo va del mejor modo posible >> (Voltaire, 1987:7). Cándido y Pangloss, ingenuos y soñadores que sólo se empeñan en ver el lado bueno de las cosas, van a ser zarandeados implacablemente sin acabar de comprender el sentido de lo que les está ocurriendo.

En una cascada de grotescas aventuras Voltaire traza un cuadro muy sombrío de la Humanidad. Primero ajusta las cuentas al espíritu heroico, a la guerra y al militarismo, luego a los protestantes, a los católicos, a los judíos, a los musulmanes, todos para él una colección de hipócritas, egoístas y fanáticos en un mundo terrible donde sólo cuenta la ley del más fuerte, y en el que las personas sinceramente caritativas son arrolladas y perecen. ¿Cómo no proyectar en ello un retablo contemporáneo?

Los protagonistas se trasladan a América, donde conocemos el << reino jesuítico >> de Paraguay y se da un toque a la vieja utopía de Eldorado, pero en todas partes Cándido no ve a su alrededor más que la negación del optimismo que le había inculcado Pangloss: desgracias, codicia y crueldad.

Tras otras muchas peripecias llega la moraleja del relato. ¿Qué podemos hacer en un mundo inexplicable, dominado por las ambiciones más sórdidas, por la intolerancia, la vanidad más estúpida y la maldad?. No hacer metafísica, no buscar explicaciones filosóficas, no querer enderezar entuertos, empresa de la que siempre se sale mal parado, propone Voltaire. Simplemente vivir en un rincón tranquilo, conformarse con su suerte y trabajar sin pensar, como << único medio de hacer soportable la vida >> (ibidem:98). <<Cultivar el propio huerto>> se convertiría entonces en el perfectible campo de acción para la racional iniciativa de los hombres serenos, pero también, para los desencantados y conformistas.

La sensibilidad preciosa se descubriría en el Salón de Madame de Rambouillet, la famosa Estancia Azul del hotel de la rue Saint-Thomas-du-Louvre, una especie de universo lúdico en el que se practicaría el arte de la diversión. Recepciones, bailes, conciertos, paseos, juegos de sociedad, conversaciones, lecturas, teatro se impondrían en todas sus formas bajo la sabia dirección de Madame de Rambouillet, dispuesta a convertir el ocio aristocrático en una auténtica representación artística.

Si el hotel de Rambouillet se convertiría en el hito social por excelencia, una novela francesa aparecida justo en los años de formación del salón de la marquesa, *l'Astreé* de Honoré d'Urfé ¹⁵ cumpliría para los asiduos de la Estancia Azul una función de modelo y guía en toda regla.

Los tratados de buenos modales se multiplicarían y una <<pléyade>> de mujeres que ocuparían un lugar de primer orden en la vida mundana parisina dirigirían nuevos salones. A cada una de ellas –hasta el momento se han identificado más de ciento treinta según Craveri (2003)-, casi todas miembros de la alta aristocracia, se le aplicaba el adjetivo calificativo de <<preciosa>>, en singular, que carecía de cualquier connotación negativa y era sinónimo de delicadeza, de refinamiento, de distinción.

<< Así, aunque la vida mundana se caracterizaba por su circularidad y fluidez, las nobles damas que recibían el calificativo de Preciosas frecuentaban fundamentalmente los mismos lugares y a menudo estaban vinculadas entre sí. Baste pensar en la ininterrumpida cadena de amistad que unía a Julie d'Angennes, Madame de Longueville, Madame de Montpensier, Madame de Sablé, Madame de Maure, Mademoiselle de Vandy, Madame de La Fayette, Madame de Sévigné, por sólo mencionar los nombres más célebres. Compartían, por supuesto, el interés por la literatura y el amor por la lengua, la pasión por la conversación y la agudeza psicológica, el refinamiento de los modales y la intransigencia del gusto, pero ninguno de estos elementos era

¹⁵ Siguiendo las anotaciones de Cabreri (2003), la primera parte de *l'Astreé* fue publicada en 1607, la segunda apareció en 1610, la tercera en 1619 y la cuarta en 1627, tras la muerte de su autor. En 1628 se mandó imprimir *La conclusión et derrière partie d'Astreé*, por obra de Baltasar Baro.

prerrogativa exclusiva de la tipología <<preciosa>>: eran, más bien, rasgos comunes a la nueva cultura mundana.

(...) Sin duda, algunas de ellas mostraban una resistencia más o menos declarada a los lazos del matrimonio y un sentimiento de repulsa hacia el amor; no todas, sin embargo, exhibían la misma intransigencia ni se habían negado siempre a sus adoradores.

(...) Viril o delicada, austera o frívola, libertina o sexófoba, la <<preciosa>> tenía una alta idea de sí misma y del respeto que se le debía, actitud que no era fruto solamente del orgullo de casta, sino que nacía de la trágica conciencia de la fragilidad de la condición femenina >> (Craberi, 2003:204-205).

Sería inevitable que la propia Safo se convirtiera en un modelo a imitar. Ello se debería, sobre todo, a la responsabilidad de Mademoiselle de Scudéry. Si ella fue la primera en reivindicar el derecho de las mujeres a tomar la palabra, cultivarse y escribir versos, su talento pedagógico y el reflejo cada vez más evidente entre su mundo literario y la vida real contribuirían a hacer de sus novelas libros de formación.

Poco a poco el término <<preciosa>> como tipología iría despertando sospechas. A medida que aumentaba el prestigio mundano de las mujeres, algunas de ellas manifestaban de manera más explícita sus aspiraciones y aversiones. Casadas o solteras, no ocultaban la intensa repulsión que sentían por el matrimonio y la sexualidad, y, tanto en la vida privada como en la social, enaltecían los valores propios de su sexo, como la reserva, la delicadeza o la sensibilidad emotiva. A los hombres, claro está, se les invitaba a respetarlos y a compartirlos, pero las mujeres sabían que dentro del mundo femenino encontraban la armonía y la seguridad afectiva que necesitaban.

La exaltación y la sublimación de la amistad entre mujeres, siendo algo típico de la ideología de las Preciosas, entrañaría sin embargo una amenaza para el equilibrio del juego mundano y rivalizará inevitablemente con el amor galante. De hecho, si para desacreditar el prestigio de las Preciosas se utilizó

sobre todo el arma del ridículo, en la campaña contra ellas fue inevitable que apareciese la acusación de sexualidad contranatura.

Sea como fuere y como siempre que la cultura es de signo femenino, tal y como ocurriría en la Escuela de las Musas de la isla de Lesbos, el movimiento se esforzaría por desarrollar una teoría del amor que le fuera propia y en la que la mujer intentara escapar del dominio del hombre.

<< En el amor “precioso” (...) encontramos el amor del amor, la sumisión del amante, el amor insatisfecho como fuente de enriquecimiento y, en un contexto apropiado, de proeza, y, como consecuencia de esto último, un punto que nos interesa especialmente: la convicción de que, la fuerza del amor reside en el deseo, y el amor se extingue con la posesión, de lo que se sigue la disociación amor/matrimonio, el uno excluyendo al otro. De ahí que las Preciosas designasen el matrimonio, o simplemente la posesión, como l’amour fini, el amor acabado” (Holzbacher, 1987:55-58).

En *La Princesa de Cléves* hallamos esta concepción del amor de las “Preciosas”, la dignidad de la mujer, la supremacía de una sociedad selecta y la sumisión total del amante, por la que pasan todos los personajes masculinos de la novela, desde el rey hasta, llegada su hora, el más Don Juan de sus súbditos: el señor de Nemours. Y en lo que se refiere a las consecuencias del amor satisfecho, no cabe duda de que tiene que ver en el temor que le inspiran a la mujer uno de los móviles del comportamiento de la señora de Cléves cuando rehúsa el amor del señor de Nemours. Pero algo más decisivo justifica su decisión, así que, en un arranque de sinceridad, confiesa al Señor de Nemours su temor a que, si se casa con él, llegará un día en que dejará de hacerlo feliz y en que le verá sentir por otra lo que ahora siente por ella:

<< - Creo deber a vuestro interés por mí la débil recompensa de no ocultaros ninguno de mis sentimientos y de mostraros cuáles son. Será, sin duda, la única vez en mi vida que me permitiré la libertad de mostrarlos; no obstante, no puedo confesaros sin rubor que la certidumbre de que dejaríais de amarme como me amáis ahora me parece una desgracia tan horrible, que

cuando no tuviese, en lo que atañe al deber, unos motivos tan perentorios, dudo que pudiera decidirme a exponerme a ella. Sé que sois libre, que yo lo soy también, y que las cosas son de tal suerte que la gente no tendría quizás motivos para censurarnos ni a vos ni a mí si nos uniéramos para siempre, pero ¿la pasión de los hombres sigue viva en estos compromisos eternos?. ¿Debo esperar un milagro en mi favor, y puedo exponerme a ver cesar sin remisión esta pasión en lo que yo cifraría toda mi felicidad?. El señor de Clèves era quizá el único hombre del mundo capaz de conservar el amor en el matrimonio. Mi destino no ha permitido que haya podido gozar de esta felicidad. Puede ser también que su pasión subsistiera únicamente porque no había hallado pasión en mí, pero no tendría el mismo medio para conservar la vuestra; creo incluso que los obstáculos han sido la causa de vuestra constancia >> (Lafayette, 1987:269-270).

La princesa de Clèves no es una santa. Su ascetismo apela más a la psicología que a la religión: son motivos humanos, no espirituales, los que le impulsan a renunciar a aquello que más apasionadamente desea. No elegirá el placer a corto plazo porque, de hacerlo, prevé sufrimientos y desesperación a largo plazo. Su decisión, difícil pero firme, surge tanto de un instinto de supervivencia como de fuertes sentimientos morales. Este egoísmo residual, de autoprotección, estima los misterios del amor más que rechazarlos.

Roger Shatuck (2001) aprecia la singularidad de esta actitud comparando la novela de Madame de Lafayette con dos célebres novelas epistolares del siglo XVIII: *La nouvelle Heloïse* de Rousseau ¹⁶ (1761, un arrollador *best seller*) y *Las amistades peligrosas* de Choderlos de Laclos (1782) ¹⁷.

¹⁶ ROUSSEAU, Jean-Jacques 1761 (1821) : *Julia o la Nueva Heloisa : cartas de dos amantes habitantes de una ciudad chica, a la falda de los Alpes*. Traducción a cargo de Marchena, J. Imprenta de Bellaguirre. Tolosa.

¹⁷ CHODERLOS DE LACLOS, 1782 (1984): *Las amistades peligrosas*. Editorial Planeta. Barcelona.
Versión fílmica: FREARS, Stephen (1988): *Amistades peligrosas*. Gran Bretaña.

En el transcurso de cien años, Francia pasó de ser una sociedad conformista que admitía una monarquía absoluta, la cual representaba sus ritos cotidianos en el escenario de Versalles, a una aristocracia en decadencia a la que se oponía una fuerte burguesía y toda una banda de *libertins* y *philosophes* librepensadores y elocuentes que criticaban las tradiciones religiosas y políticas en nombre de la razón y la naturaleza. Uno de estos *libertines*, Rousseau ¹⁸, escribió una novela sobre una mujer apasionada pero sumisa, desgarrada, como la princesa de Clèves, por su cariño a dos hombres.

La saga en dos volúmenes de Rousseau explora un territorio social y emotivo que él consideraba una ampliación del universo cerrado de Madame de La Fayette. Julie y su tutor, Saint-Preux, se enamoran y pronto pasan a ser amantes. El padre de Julie ha prometido su mano a un amigo honorable, Wolmar. Tras la muerte de la madre, causada por el descubrimiento de su

¹⁸ La ilusión de Rousseau de poder construir una moral capaz de permitir que el hombre mejorara mediante un control de los diferentes elementos que determinan su carácter –tal y como ocurre en los personajes que construyen la micro sociedad de *La Nueva Heloísa*- sería finalmente desarrollada en el gran sueño de la educación que representa *El Emilio*. Aunque esta obra ha sido debidamente analizada por los historiadores de la educación, no podemos dejar de citarla en relación a *La Nueva Heloísa* por el encuentro que realizan al final del camino.

Si el respeto y la virtud llevaría a Julia a unirse con su amado y alcanzar la felicidad en la vida eterna, las experiencias que vivirá Emilio bajo la guía de su preceptor harán de él un ser incomparable. La felicidad, así, y la buena educación, será conciliar lo que aparece como irreconciliable. El punto de partida, el mundo imaginario original a partir del cual Rousseau escribe, es decir, del cual más padece, es un mundo donde las cosas se oponen término a término. En este mundo suyo, las nociones forman parejas antagónicas: la naturaleza frente la sociedad, la bondad frente la maldad. Estas parejas son, en un principio, irreductibles, y esta irreductibilidad histórica es la fuente de la desgracia del hombre; la única salida que tiene es intentar escapar de los dobles condicionamientos, situándose fuera de la historia, es decir, viviendo solo y aislado. Pero hay un Rousseau que sueña (y escribe aquello que sueña): crea un mundo ideal en el que los contrarios dejan de ser irreconciliables. La síntesis que Rousseau plantea en *La Nueva Heloísa* talvez es surrealista, y en este sentido hay una diferencia sustancial que corresponde con el grueso del *Emilio*. Con el fin de reconciliar lo irreconciliable, Rousseau inventa un progreso dialéctico, pasar por estados intermedios, recorrer el esfuerzo de superación que anima todo amante del progreso. Este espacio de transición, verdadero objeto transaccional de su pensamiento y de su filosofía, es el libro que escribe sobre la educación ideal.

En *La Nueva Heloísa*, Rousseau quería demostrar que un hombre corrompido puede ser rescatado; la corrupción es el precio que hay que pagar a las sociedades, pero tiene remedios. En el *Emilio* se manifiesta en el lado negativo del mismo pensamiento: cómo podríamos preservar de la corrupción un ser puro. A partir de aquí, no tiene mucha importancia que el universo de Emilio sea un mundo de trampas sutilmente dispuestas por su preceptor. Lo que interesa a Rousseau no es que el Emilio sepa más que los niños educados de otra manera, sino que viva mejor que los otros hombres de su tiempo.

desliz, Julie cree que debe obedecer a su padre. Saint-Preux le propone un adulterio secreto y virtuoso; Julie experimenta una auténtica revolución y encuentra en el honor el motivo de la virtud. Piensa que si debe seguir amando a Saint-Preux deben renunciar el uno del otro.

Feliz junto a sus hijos, Julie le confiesa todo a su comprensivo marido, Wolmar. Saint-Preux se instala a vivir –castamente- cerca de sus tierras, donde la total sinceridad crea una sociedad abierta, una finca modelo, una casa de cristal y un *menaje à tríos* en apariencia ideal. Unos años después, la última carta de Julie a Saint-Preux, escrita en su lecho de muerte tras una larga enfermedad, lleva la situación aún más lejos. Julie todavía le ama apasionadamente; su “cura” temporal ha salvado a un tiempo su virtud y su mutuo amor. La virtud que los separaría en la tierra los uniría en la vida eterna.

A diferencia de la princesa de Cléves, Julie encuentra una vía para renunciar a su amor sin perderlo. En su hogar transparente, el deber y el honor no tienen por qué reprimir toda forma de exaltación en el amor prohibido. ¿Sublimación saludable?, se pregunta Shatuck (2001). Eso espera Rousseau. Pero no obstante su efusión emotiva, Julie recurre a una hipocresía semirreprimida para mantener la fantasía del adulterio en su matrimonio. La princesa de Cléves evita con firmeza esta clase de complicación sentimental al retirarse a un convento.

Este clima de sentimentalismo que advertimos en *La Princesa de Cléves* introduciría el mito que desarrollaría la novela burguesa de los siguientes ciento cincuenta años. El presupuesto de este mito es la conversión en un tabú de la sexualidad de las mujeres y la exaltación del sentimiento como fundamento del matrimonio. Samuel Richardson (1689-1761) ya dio buena cuenta de ello en dos novelas que ejercieron una inmensa influencia en su época: *Pamela o la virtud recompensada* y *Clarissa*¹⁹. Se trata de dos novelas epistolares, y en ambas se relata el acoso de una virtuosa

¹⁹ RICHARDSON, Samuel 1740 (1795): *Pamela o la virtud recompensada*. Impresor Don Antonio Espinosa. Madrid.

“ 1747 (1985): *Clarissa or the history of a young lady*. Penguin. London.

joven burguesa por parte de un noble inmoral. Las cartas dan a conocer al lector los apuros en los que se hallan los jóvenes y su firmeza; pero también sus sentimientos ambivalentes frente a unos acosadores por los que se sienten atraídas. En *Pamela*, el noble amenaza con violar a la protagonista; en *Clarissa*, lo hace. Esto es lo que distingue ambas novelas. En la primera, el acosador se desanima hasta tal punto que, aunque Pamela no es más que su criada, acaba pidiéndole la mano, una proposición honesta que la joven acepta. En la segunda, el violador ha perdido la oportunidad, pues, cuando se le pide el matrimonio, Clarissa rechaza su proposición. El sentimiento es el vínculo que une a todos los seres humanos, pero se convierte también en el arma de la lucha que contrapone la virtud a la inmoralidad.

En *Las amistades peligrosas* esto talvez no queda tan claro. Cuando Choderlos de Laclos describe las maquiavélicas tramas sexuales de dos aristócratas depravados y sin amor, que buscan vengarse de antiguos amantes y mancillar toda la virtud e inocencia que encuentran, uno no acierta a esclarecer si el autor está condonando o condenando las aventuras de estos libertinos consumados.

A lo mejor se revela contra los supuestos placeres de la abstinencia porque rechaza la victoria femenina sobre el Don Juan tal y como aparece en *La Princesa de Cléves*. En esta hipótesis ubicaríamos la segunda interpretación de la renuncia de nuestra heroína y modelo juvenil de conducta entre las jóvenes cortesanas de su tiempo.

No cabe duda que Madame de LaFayette se complace en presentarnos al Don Juan vencido. Talvez le asustaba reconocer sus propios impulsos sexuales reprimidos en el instinto del joven aristócrata. Primero vemos al Sr. Nemours apasionadamente enamorado, desdeñando el trato de las demás mujeres, después destruido, melancólico, yéndose a un jardín solitario para soñar, recurriendo a todos los subterfugios, a todas las estratagemas, para ver a la señora de Cléves incluso sin ser visto... Pero la sumisión de la víctima no disipa en el verdugo el deseo de hacerla sufrir, y, en este sentido, la señora de Cléves no escatima los medios. Lo sabe apasionadamente enamorado y no

duda en confesarle su amor, para declararle inmediatamente después que nunca será suya:

<< - Es cierto –replicó la señora de Cléves- que sacrifico mucho a un deber que sólo subsiste en mi imaginación. Esperad a que el tiempo decida. El señor de Cléves acaba de expiar, y este acontecimiento funesto es demasiado reciente para ver las cosas con claridad y lucidez. Tened la satisfacción de haber sido amado por una mujer que no habría amado a nadie de no haberos conocido a vos. Tened por seguro que los sentimientos que albergo hacia vos serán eternos, y perdurarán de todas formas haga lo que haga. Adiós, esta conversación me avergüenza >> (La Fayette, 1987:270-271).

Ni por un momento su amor es generoso. Tomada su decisión, podía haberle ocultado que lo amaba, pero no lo hace, prefiere dejarlo en este estado, mezcla de desaliento – puesto que le ha afirmado de manera tajante que no quiere casarse con él -, de esperanza – al final de la entrevista le dice que hay que dar tiempo al tiempo...- y de alegría – ya que le ha confesado que puede enorgullecerse de haber inspirado el amor de una mujer tan excepcional como ella – capaz de llevar a cualquier enamorado a un total desconcierto, si no es a la locura.

Llegados a este punto, es lógico preguntarnos, junto a Holzbacher (1987), ¿acaso la princesa de Cléves era totalmente responsable de este comportamiento tan cruel?. Hay que justificar a la princesa por ser hija de una época que desarrolló un tipo de educación sentimental. Las mujeres eran objeto desde su más tierna infancia –porque esta educación empieza en los cuentos- de una concepción del amor que debía preservarlas del peligro que para ellas supone el hombre, inevitablemente asociado al mito de Don Juan. En la novela se nos dice que la señora de Chartres le hablaba a menudo a su hija sobre el amor, y leemos:

<< La mayoría de las madres se imaginan que el no hablar jamás de galanterías delante de las jóvenes basta para alejarlas de ellas. La señora de Chartres era de opinión contraria: hablaba a menudo a su hija del amor, le

mostraba lo que tiene de agradable para persuadirla más fácilmente cuando le mostraba lo que tiene de peligroso; le contaba la poca sinceridad de los hombres, sus engaños, su infidelidad, las desgracias domésticas a que conducen las falsas promesas y le hacía comprender, por otra parte, la tranquilidad que acompaña la vida de una mujer honesta, y hasta qué punto la virtud daba esplendor y nobleza a una joven que poseía hermosura y alcurnia; pero le hacía comprender también lo difícil que era mantener esta virtud sin una extremada desconfianza en sí misma, y un gran esmero en ocuparse de lo único que puede hacer la felicidad de una mujer, que es amar a su marido y verse amada por él >> (Ídem: 100-101).

Según esta concepción, el varón, salvo voluntad expresa de llegar hasta el matrimonio, es un ser desprovisto de sinceridad, engañoso e infiel. Su amor es una conquista de la que la mujer es presa pasajera y víctima definitiva, puesto que el interés masculino deja de existir tras los últimos dones, al menos si estos dones tienen lugar fuera del matrimonio.

Es evidente que estas ideas que se inculcaban a las jóvenes tenían como objetivo ponerlas a salvo de la seducción, y persuadirla de que el amor total sólo es posible entre esposos. Ignoramos si se alcanzaba siempre este objetivo pedagógico y moral, pero lo que parece claro es que la parte de la lección que invariablemente retenía la joven era que el hombre constituía para ella una encarnación del diablo.

Nos preguntamos si esta asociación hombre-Don Juan no habrá influido en la concepción del amor propia de nuestra cultura occidental, según la cual el verdadero, el gran amor no tiene continuidad, no es algo que pueda prolongarse en el tiempo. Los grandes amores de nuestra literatura son, o amores imposibles o amores que se consagran de manera definitiva con la muerte de los amantes. Se diría que sólo hay unión posible en la muerte. En cuanto el amor que intenta proyectarse hacia el futuro, que aspira a una continuidad, se presenta como si irremediablemente tuviese que llevar a la monotonía, al tedio o, en el mejor de los casos, a la amistad. El principio de un amor es el origen también de una destrucción futura, talvez por ello nuestra

joven heroína asuma la imposibilidad del goce –como San Agustín- disfrazando el placer de abstinencia, y renunciando a vivir la pasión en aras de la paz interior.

6.3. Reflexiones finales.

Es posible encontrar ciertos paralelismos entre la autorrepresión voluntaria de la princesa de Cléves y este lanzarse al vacío de los jóvenes en la actualidad a la búsqueda de experiencias que proporcionen satisfacciones fugaces e inmediatas.

La princesa de Cléves es víctima de la educación de su tiempo y, por lo tanto, del prejuicio, y es desde ese lugar que enfrenta su crisis con los posibles excesos a la que le convoca el deseo amoroso y sexual por el duque de Nemours. La decisión de la princesa de Cléves, aunque hayamos dicho que responde a su propio egoísmo, se ve reforzada por esos prejuicios que derivaban de una educación anuladora del deseo femenino. Pero haber optado por la renuncia no deja de presentar un acto cobarde que las heroínas del siglo XIX romperían exponiendo incluso sus propias vidas al sacrificio final.

La princesa de Cléves, en realidad, no se da la oportunidad y, por lo tanto, no puede superar los tabúes ni borrar los prejuicios. La violencia que le genera la angustia del deseo que la hace culpable la dirigirá hacia sí misma mediante la negación y castigándose en su retiro en el convento. Las heroínas del siglo XIX no dirigirán esa violencia hacia sí mismas porque les llega desde el juicio moral que emite la propia sociedad. Pero las jóvenes feministas de los años 60 volverán a maltratarse incluso habiéndose liberado de todos los tabúes. Quemarán sus fajas y tirarán los sujetadores, pero tardarán poco tiempo en someterse a nuevas formas de esclavitud haciéndolas presentes en su propio cuerpo: con la dieta, el *lifting*, la "línea" y cualquiera de los supuestos cuidados cotidianos con los que se invaden los actuales ideales de feminidad.

Añadamos a ello el actual descompromiso emocional, hecho del que, sin duda, no adolecía la princesa de Cléves. La bulimia de sensaciones, de sexo, de placer a la que se someten los jóvenes y las jóvenes de hoy en día no esconde nada, pero tampoco compensa nada. Los jóvenes de hoy aspiran cada vez más a un desapego emocional, en razón de los riesgos de

inestabilidad que sufren en la actualidad las relaciones personales. Si la princesa de Cléves justifica su huída ante el sentimiento por el miedo a la pérdida y a los celos, los jóvenes actuales lo hacen con el fin de desarrollar la propia independencia afectiva: tener relaciones interindividuales sin un compromiso profundo para no mostrar la propia vulnerabilidad.

Al preconizar el *cool sex* y las relaciones libres, al condenar los celos y la posesividad, se llega al mismo estado, aunque por el lado contrario, de la princesa de Cléves: enfriar el sexo, expurgarlo de cualquier tensión emocional para vivir en la indiferencia, en un estado de desapego que ayude no sólo a protegerse de las decepciones amorosas sino también de los propios impulsos que amenazan el equilibrio interior. En este sentido, y con ello quisiéramos acabar este capítulo citando a Lipovetsky (1990:77) ²⁰, << *la liberación sexual, el feminismo, la pornografía apuntan a un mismo fin: levantar las barreras contra las emociones y dejar de lado las intensidades afectivas. Fin de la cultura sentimental, fin del happy end, fin del melodrama y nacimiento de una cultura cool en la que cada cual vive en un bunker de indiferencia* >>, en el que, como le ocurre a la princesa de Cléves, pueda estar a salvo de sus pasiones y de las de los otros.

²⁰ LIPOVETSKY, Gilles 1986 (1990): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Editorial Anagrama. Barcelona.

BIBLIOGRAFÍA

AGO, Renata (1996): "Jóvenes nobles en la época del absolutismo. Autoritarismo paterno y libertad" en LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude: *Historia de los jóvenes I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Editorial Taurus. Madrid. (pp. 365-413).

CRAVERI, Benedetta (2003): *La cultura de la conversación*. Editorial Siruela. Biblioteca de Ensayo. Madrid.

ELÍAS, Nobert (1982): *La sociedad cortesana*. Fondo de Cultura Económica. Madrid-México.

FREUD, Sigmund 1905 (1995): *Tres ensayos sobre la teoría sexual*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires

HOLZBACHER, Ana María (1987): "Introducción" en LAFAYETTE, Madame de (1987): *La princesa de Cléves*. Cátedra Letras Universales. Madrid.

LIPOVETSKY, Gilles 1986 (1990): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Editorial Anagrama. Barcelona.

MAQUIAVELO, Nicolás: *El príncipe*. Edita Planeta. Madrid, 2001.

MENÉNDEZ PELAYO (1967): "Prólogo" en CASTIGLIONE, Baltasar 1528 (1967): *El cortesano*. Colección Austral. Espasa-Calpe, S.A. Madrid. Traducción a cargo de Juan Boscán.

SHATUCK, Roger 1998 (2001): *Conocimiento prohibido. De Prometeo a la pornografía*. Editorial Grupo Santillana. Punto de lectura. Madrid.

OBRAS LITERARIAS

CASTIGLIONE, Baltasar 1528 (1967): *El cortesano*. Colección Austral. Espasa-Calpe, S.A. Madrid. Traducción a cargo de Juan Boscán.

CHODERLOS DE LACLOS, 1782 (1984): *Las amistades peligrosas*. Editorial Planeta. Barcelona.

LA FAYETTE, Madame de 1678 (1987): *La princesa de Cléves*. Cátedra Letras Universales. Madrid.

RICHARDSON, Samuel 1740 (1795): *Pamela o la virtud recompensada*. Impresor Don Antonio Espinosa. Madrid.

RICHARDSON, Samuel 1747 (1985): *Clarissa or the history of a young lady*. Penguin. London.

ROUSSEAU, Jean-Jacques 1761 (1821) : *Julia o la Nueva Heloisa : cartas de dos amantes habitantes de una ciudad chica, a la falda de los Alpes*. Traducción a cargo de Marchena, J. Imprenta de Bellaguirre. Tolosa.

ROUSSEAU, Jean-Jacques 1762 (1989): *Emili o de l'educació*. Eumo Editorial / Diputació de Barcelona.

VOLTAIRE 1759 (1987): "El Cándido o el optimismo" en *Novelas y cuentos*. Editorial Planeta. Barcelona, (pp. 3-99).

FILMOGRAFÍA

FREARS, Stephen (1988): *Amistades peligrosas*. Gran Bretaña.

DELANNOY, Jean (1960): *La princesa de Cléves*. Francia.

ILUSTRACIÓN: Francesco Hayez (1859): *El beso*, Pinacoteca Bera, Milán.

Ilustración página anterior:
Francesco Hayez: *El beso*,
1859. Pinacoteca Bera, Milán.

7. JUVENTUD ROMÁNTICA PERSIGUIENDO LA PLENITUD.

La renuncia de la Princesa de Cléves no es una solución que satisfaga el derecho a la autorrealización de la mujer. Esta cuestión vital queda en el aire y habrá que esperar a las heroínas de las novelas del siglo XIX para que el anhelo por un auténtico amor las lleve a enfrentarse a los convencionalismos y la presión de una sociedad dispuesta a impedir su realización. En ellas se encarnará la tragedia del espíritu romántico que otro personaje literario, el joven Werther de Goethe ¹, haría universal.

El amor apasionado y avasallador capaz de barrer la realidad llevará a la juventud romántica del siglo XIX a la autodestrucción. Para salvarla, el mismo Goethe crearía con Fausto un nuevo personaje que nacería con la voluntad de convertirse en mito imperecedero. El deseo de vivir una existencia plenificada en una experiencia total de lo humano haría de la eterna juventud el valor de cambio de un pacto con el mismo diablo. El itinerario de Fausto a partir de ese momento inaugurará la entrada en la Edad Moderna, anticipando el espíritu que acabaría por apoderarse en nuestra contemporaneidad de la “juventud *yuppie*” del capitalismo avanzado.

¹ GOETHE, J.Wolfgang 1774 (1981): *Las penas del joven Werther*. Planeta. Barcelona

7.1. Werther y el suicidio de la juventud

Si la princesa de Cléves renuncia a la pasión por miedo al hombre-Don Juan, Goethe nos ofrecería un modelo masculino bien diferente con un nuevo personaje literario. Hablamos de modelo masculino pero en realidad deberíamos tratar a Werther como un <<tipo>> juvenil que inauguraría el espíritu de toda una época y provocaría –tal y como apunta Brea (2001)²- el primer gran movimiento propiamente juvenil de la historia.

El Werther, como muy pronto se conoció abreviadamente a la obra, es una novela –o, si se quiere mayor precisión, una novela epistolar- de la que la historia de la literatura se ve obligada a reconocer en Richardson y Rousseau sus precedentes literarios, tal y como hemos visto en el capítulo anterior³. *Los sufrimientos del joven Werther*, que haría su aparición en 1774, convertiría a Goethe en el autor más leído de su época y provocaría una conmoción que rebasaría el ámbito meramente literario porque sus influencias afectaron a muy diversos y profundos estratos sociales.

La expansión de la fiebre wertheriana no tiene nada de sorprendente si se considera la difusión que desde el primer momento alcanzó la obra (Pérez, 1981)⁴. Se hicieron parodias, imitaciones, continuaciones y dejando a un lado dramatizaciones más o menos laxas u ortodoxas del tema, la pervivencia del Werther goethiano podemos encontrarla también en sus versiones musicales,

² BREA, José Luis (2001): “Todas las fiestas del futuro: cultura y juventud (S. 21)” en *Exit, imagen y cultura*, nº 4. Olivares y Asociados, S.L. Madrid. (pp. 114-124).

³ LUKACS, György 1946 (1967): *Goethe i el seu temps*. Traducció a càrreg de Carme Serrallonga. Edicions 62. Barcelona.

⁴ PÉREZ, Feliciano (1981): “Introducción” en GOETHE, J.W.: *Las penas del joven Werther*. Planeta. Barcelona

entre las que destacamos la ópera de Jules Massenet ⁵ de 1892 con libreto de Edouard Hall, Paul Milliet y Georges Hartman. Ambas obras, la novela y su versión operística las hemos utilizado para nuestro estudio.

Con esta novela epistolar tenemos ante nosotros un episodio crítico de la biografía de Goethe, una crisis que la literatura le permitirá superar.

Como futuro abogado, Goethe es paseante en la Cámara Imperial de Wetzlar. En un baile celebrado en Voltpershausen, se enamora de Charlotte Buff y le hace la corte, pero ella es la prometida del canciller Kestner. En ese mismo baile, Goethe conoce también a Carl Wilhelm Jerusalem, secretario de legación. Después de volver a cortejar inútilmente a Charlotte y tras abandonar el baile, Goethe se entera de que Jerusalem se ha dado un tiro con la pistola de Kestner, pues estaba enamorado de una mujer casada. En el personaje de Werther confluyen la propia desesperación de Goethe y el suicidio de Jerusalem.

Werther es un joven de una sensibilidad y un romanticismo desbordantes. Sentimientos panteístas se apoderan de él, y en su prosa poética celebra la fusión de su alma con la naturaleza:

<< (...) La soledad es un bálsamo precioso para mi corazón en este lugar paradisíaco, y la estación de la juventud caliente con toda la riqueza este corazón que se estremece tan a menudo. Cada árbol, cada matorral es un ramillete de flores, y uno querría volverse abejorro para revolotear por este mar de aromas, encontrando en él todo su alimento.

(...) Una admirable serenidad ha invadido toda mi alma, semejante a la dulce mañana primaveral que disfruto con todo mi corazón. Estoy solo y disfruto mi vida en este lugar, creado para almas como la mía. Soy tan feliz, mi

⁵ MASSANET (1892): *Werther*. Con libreto de Edward Blau, Paul Millet y Georges Hartman. Disponible en Internet en: [<http://www.terra.es/personal/ealmagro/werther>] Con acceso en agosto de 2004.

Discografía de referencia: Director: Michel Plasson; Cantantes: Alfredo Krauss, Tatiana Troyanos, Christine Barbaour; Orquesta: Filarmónica de Londres; Casa: EMI (7-69573-2); Año: 1979.

buen amigo, estoy tan completamente sumergido en la sensación de existir en paz, que mi arte se resiente de ello. Ahora no podría dibujar ni una línea; y jamás he sido un pintor mayor que en estos momentos. Cuando el anhelo valle exhale su humedad en torno de mí, y el alto sol descansa en la superficie de la tiniebla impenetrable de mi bosque, en cuyo íntimo santuario sólo penetran unos rayos, me tiendo en la alta hierba, al lado de la cascada del arroyo y observo con admiración, al acercarme a la tierra, mil hierbecillas diversas: cuando percibo el zumbar de este pequeño mundo entre los tallos, y siento más cerca de mi corazón las incontables y misteriosas formas de los gusanillos, de los mosquitos, y noto la presencia del Todopoderoso, que nos creó a su imagen, el soplo de Aquel que es todo amor, que nos sostiene y mantiene flotando en eterna delicia: amigo mío, cuando luego oscurece en torno a mis ojos, y el mundo a mi alrededor y el cielo reposan en mi alma como la forma de una amada, entonces, muchas veces siento anhelo y pienso: ¡Ay, si pudieras volver a expresarlo, si pudieras dar aliento en el papel a esto que vive en ti tan pleno, tan cálido, de modo que se convirtiese en el espejo de mi alma, igual que tu alma es el espejo del infinito Dios! ¡Amigo mío! Pero aquí sucumbo; caigo bajo el poder de la gloria de estas visiones >> (Goethe, 1981:6-7).

Tanta exaltación poética de este espíritu apasionado y juvenil entra en contradicción con las convenciones sociales y la sobria respetabilidad cosmopolita, de modo que Werther no puede expresar tan intensos sentimientos cuando podrían condenarlo a la soledad. Él es consciente de su enorme vitalidad y se revela contra el yugo del sacrificio que pesa sobre la condición humana de forma irremediable: << *El género humano –se dice a sí mismo- es una cosa uniforme. La mayor parte de ellos pasan la mayor parte del tiempo trabajando para vivir, y lo poco que les queda de libertad les da tanta angustia, que buscan todos los medios para librarse de ella. ¡Oh condición del hombre! >> (Ídem: 9).*

Su espíritu rebelde no escapa al pesimismo cuando sigue pensando en el sentido de la vida: << *Ya se les ha ocurrido a muchos que la vida del hombre es sólo un sueño, y también a mí me invade esta sensación. Cuando veo la*

limitación en que están encerradas las fuerzas activas e investigadoras del hombre; cuando veo cómo toda actividad se disipa en procurar saciar las necesidades, que a su vez no tienen ninguna finalidad sino alargar nuestra pobre existencia; y además, que toda la satisfacción que se puede hallar sobre ciertos puntos de lo que tanto se persigue es sólo una resignación soñadora, pintando con formas policromas y perspectivas iluminadas los muros entre los que estamos prisioneros... todo esto, me deja mudo. Regreso a entrar en mí mismo y encuentro un mundo: también aquí, más hecho de presentimiento y deseo oscuro que de representación y fuerza viva >> (Ídem: 11-12).

El joven es, sobre todo, contradicción. Su espíritu es capaz de sobrellevar a la vez la carga de la melancolía y la del libertinaje. Cuando se refiere a ese orden burgués que niega la vida y la pasión, no sabe hasta qué punto su entusiasmo puede ser letal...

<< Me reafirmo en mi propósito de atenerme en lo sucesivo solamente al natural. Sólo la naturaleza tiene una riqueza sin fin, y sólo ella forma al gran artista. Se puede decir mucho a favor de las reglas, aproximadamente lo que se puede decir en alabanza de la sociedad burguesa. Una persona que se forme con arreglo a ellas, nunca producirá nada malo ni de mal gusto, del mismo modo que uno que se deja modelar por las leyes y el decoro, jamás llegará a ser un vecino insoportable ni un malvado notable: pero dígame lo que se quiera, todas las reglas destruyen el verdadero sentimiento de la naturaleza y la auténtica expresión. Dirás que esto es demasiado duro: que sólo se trata de limitar, de cortar los sarmientos secos, etc. Amigo mío ¿he de ponerte una comparación? Ocurre como con el amor. Un corazón joven se esclaviza a una muchacha: pasa todas las horas del día con ella y disipa todas sus fuerzas y todos sus saberes para expresarle a cada momento que se le entrega por completo. Y si llegara entonces un burgués, un hombre que esté en un cargo público, y le dijera: ¡Estimado joven! ¡Amar es humano, pero hay que amar humanamente! Distribuya sus horas; las unas para el trabajo, y las horas de descanso dedíquelas a su amada. Eche cuentas de su hacienda, y lo que le sobre de lo indispensable, no le prohíbo que lo emplee en algún regalo, pero no con demasiada frecuencia: por ejemplo, el día de su cumpleaños, de su santo,

etc. Si obedece a este hombre, habrá un joven útil, y yo mismo aconsejaría a cualquier príncipe que lo sentara en algún Consejo; pero se acabó su amor, y, si es artista, se acabó su arte >> (Ídem: 14).

El principal contenido poético del Werther se encuentra aquí cuando manifiesta abiertamente su lucha contra los obstáculos internos y externos de su realización personal. Estéticamente, esto significa la lucha contra las <<reglas>>, el mayor obstáculo del joven para permitir la evolución de su personalidad.

El individuo que actúa en esta sociedad, que reconoce en principio –de una manera obligada- su sistema de reglas en general, debe encontrarse en los casos concretos continuamente en contradicción con los mismos principios. Y no, como se imaginaba Kant, porque sean los más bajos y egoístas instintos del hombre los que contradecían las máximas elevadas de la ética. Tal y como lo plantearía Lukács (1967)⁶, la contradicción surge muy a menudo de las más nobles pasiones del hombre.

En un baile celebrado en el campo, Werther conoce a Charlotte y un poderosísimo sentimiento de felicidad se apodera de él: *<< Nos acercamos a la ventana. Tronaba allá lejos, y la espléndida lluvia susurraba a la tierra, haciendo subir hasta nosotros el más animador aroma con toda la riqueza de un viento cálido. Ella se detuvo, se apoyó de codos y su mirada penetró el paisaje: miró al cielo y me miró a mí, y vi sus ojos llenos de lágrimas: puso su mano en la mía, y dijo “¡Que empiece el baile!”. Recordé en seguida su grandiosa oda, en que ella pensaba, y me sumergí en el torrente de impresiones que derramaba sobre mí en aquel momento. No pude contenerme, me incliné y, llorando de felicidad, besé su mano >> (Goethe 1981: 25-26).*

Pero Charlotte estaba prometida, y la fría sombra de Albert se proyectaría sobre esta relación. Aparecen a la luz las contradicciones entre las

⁶ LUKACS, György 1946 (1967): *Goethe i el seu temps*. Traducció a càrrec de Carme Serrallonga. Edicions 62. Barcelona.

pasiones humanas y la legalidad social, así que Werther debe irse. Al darse cuenta del conflicto insoluble de su amor, Werther quiere refugiarse en la vida práctica, en la actividad, y acepta una plaza en una legación. A pesar de su capacidad reconocida, su intento fracasa ante las barreras que la sociedad aristocrática dirige contra el joven burgués, asqueado de la vida, deja su trabajo, lo que hace que vuelva a buscar la compañía de Charlotte, pero que vuelva a encontrarse también con su prometido. Su frustración va en aumento hasta convertirse en desesperación: << ¡Infeliz! ¿No eres un loco? ¿No te engañas a ti mismo? ¿Adónde va esta tumultuosa pasión sin fin? No tengo otra aspiración más que ella; mi imaginación no ve otra figura sino la suya, y todo el mundo a mi alrededor lo veo solamente en relación con ella. Y esto me procura horas tan felices... ¡hasta que me tengo que volver a separar de ella! ¡adónde me empuja mi corazón! >> (Ídem: 54). Poco a poco, el joven Werther empieza a tener deseos de desaparecer: << Muchas veces querría desgarrarme el pecho y hacerme saltar el cerebro >> (Ídem: 84), hasta que un día le pide a Albert sus pistolas, escribe una nota de despedida para Charlotte, se pone el traje de su primera noche de baile y se da un tiro en el escritorio.

Ya hemos dicho que el éxito de la novela fue inmenso. Una generación entera se reconoció en el dolor del joven Werther. Manifestaciones tópicas de aquel impacto, dispares en su entidad a pesar de su común denominador, fueron la llamada *Werthertracht* o “atuendo wertheriano” y la *Wertherfieber* o “fiebre wertheriana” (Pérez, 1981).

El atuendo wertheriano, que reproducía el atavío del protagonista de la novela, consistía en un frac azul con botonadura de latón dorado, chaleco amarillo, pantalón de piel parda, bata de caña, sombrero redondo de fieltro gris y cabello largo recogido en la nuca. El propio Goethe vestía este atuendo en su primer viaje a Suiza, cuando fue en 1775 acompañado de los condes de Stolberg –los hermano Christian y Friederich Leopold zu Stolberg- y del aristócrata y escritor August Adolf von Haugwitz, y lo puso también de moda en la corte de Weimar. La moda, por supuesto, se extendió más allá de lo estrictamente indumentario, y era de buen tono –casi obligado- perfumarse con

“*Eau de Werther*” y decorar las estancias con “*Werther-Nippes*”, figurillas, floreros y anforillas de porcelana con motivos wertherianos ⁷.



La fiebre wertheriana fue un fenómeno más complejo y de más profunda trascendencia que la moda del atavío wertheriano, puesto que sus consecuencias incidieron tanto en la vida literaria como en los ambientes sociales cultos, donde sus efectos alcanzaron una cierta persistencia. De hecho, con esta obra el joven Goethe reforzaría su fama y expresaría su ansia de libertad de joven revolucionario del “*Sturm un Drang*”, movimiento literario que se formó en torno a Max Klinger, Schiller, Lenz, Bürger... para rebelarse contra el racionalismo y hacer hincapié en lo rebelde, lo prometeico y lo demoníaco.

La actitud del joven Werther preocupó pronto a sus contemporáneos cuando una oleada de suicidios recorrería media Europa ⁸. Werther representaba la adopción de una actitud espiritual caracterizada por un pesimismo melancólico que hundía sus raíces en un desengaño apriorístico del

⁷ Porcelana con motivos *Werther*. Manufactura de porcelanas de Meissen. Museo Goethe, Dusseldorf. Fundación Antón y Katharina – Kippenberg - Stiftung. Disponible en Internet en: <http://www.goethe-museum.com>. Con acceso en mayo de 2005.

⁸ SCHWANITZ, Dietrich 1999 (2002): *La cultura. Todo lo que hay que saber*. Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A. Madrid.

mundo basado en la convicción de que la propia realización humana era axiomáticamente imposible, y que por su radicalismo juvenil resultaba peligrosa porque tenía como posible fin el suicidio.

Werther:

*¿pourquoi ces larmes? Crois-tu donc
qu'en cet instant ma vie est achevée?
Elle commence, vois-tu bien!*

Werther:

*¿Por qué esas lágrimas...?
¿Crees que mi vida se acaba?
¡Está comenzando, piénsalo bien!*

Massenet, 1892

El suicidio de Werther no es simplemente un suicidio por amor. Es el joven Goethe quien se niega a aceptar el compromiso; pero como de hecho él mismo lo acabaría aceptando, hace desaparecer al héroe con el acto más perfecto de renuncia.

La nueva calidad que encontramos en la generación joven goethiana es la certeza que no hay posibilidad de lucha. Sólo el sentimiento es válido, pero no útil. La generación romántica sabe que no hay recompensa en la virtud.

Dice María Aurelia Capmany (1969)⁹ en su análisis de la obra de Goethe, que la juventud deja de aparecer a partir de entonces como aprendizaje. Todo el sentimentalismo pre-romántico establece que es gracias precisamente a esta poderosa ola de emotividad que el hombre joven tiene el poder de entrar en contacto con una realidad y una última comprensión del mundo. De un mundo que no puede explicar, pero que intuye, de un mundo que no le dejarán explicar, pues la entrada a la edad adulta le regateará todo conocimiento.

El suicidio se convertiría en una actitud de moda, formaría parte de las apetencias de la generación romántica por su valor de protesta social. Suponía

⁹ CAPMANY, Maria Aurèlia 1968 (1969): *La joventut és una nova classe?*. Edicions 62. Barcelona.

también la certeza que este estadio primero de la vida del hombre era absolutamente inútil.

<< La generació romàntica pren consciència de la juvenesa en un doble sentit: com a realització humana amb uns valors propis, i com a generació oposada i en lluita amb els adults. Les virtuts d'aquesta juvenesa poden ser formulades d'una manera negativa perquè la negació esdevé un valor. Així doncs, aquesta juvenesa que es destrueix a si mateixa existint té com a característiques: la peresa, el fastigueig, l'avorriment, l'embriaguesa de la pròpia emotivitat i la decepció.

Aquesta actitud pot ser sacralitzada en el desesper o rebutjada en el spleen, forma d'avorriment a la moda >> (Capmany, 1969:49).

El propio Goethe pudo analizar lúcidamente el gesto de Werther en *Poesía y verdad*¹⁰:

<< (...) atormentados con pasiones insatisfechas, sin que de fuera recibiésemos fuertes impulsos de acción, con la única perspectiva de acomodarnos a una vida burguesa, lenta y sin espíritu, disgustados y desconcertados, nos aveníamos con el pensamiento de poder abandonar a nuestro arbitrio la vida cuando ya no nos satisficiese, lo que servía de débil recurso contra las lúgubres visiones y el hastío de la vida diaria. Esta disposición de ánimo era corriente, y si el Werther produjo tal efecto fue precisamente por encontrar eco en todas partes y porque expresaba de un modo declarado e inteligible este afán interno (...).

El suicidio es un suceso de la naturaleza humana, y por mucho que se haya hablado y tratado de él, excita el interés de todos y tiene que volver a ser tratado en cada época. Montesquieu atribuye a sus héroes y grandes hombres la facultad de matarse a su arbitrio, alegando que cada cual debe tener derecho a terminar el quinto acto de su tragedia allí donde la parezca bien. Pero aquí no se trata de personas que han tenido una vida elevada, que han consagrado sus afanes a algún gran imperio o a la causa de la libertad, y a

¹⁰ GOETHE, J.Wolfgang 1814 (1952): *Poesía y verdad. Memorias de un joven escritor*. Colección Austral. Buenos Aires.

quienes no puede tomarse a mal que piensen perseguir en el más allá la idea que lo anima, cuando ésta haya desaparecido de la tierra. Aquí se trata de aquellos que propiamente por inactividad, en las circunstancias más pacíficas del mundo, se hastían de la vida por imponerse a sí mismos demasiadas exigencias. Como yo mismo me encontré en tal situación y sé mejor que nadie lo que me hizo sufrir y el esfuerzo que me costó libertarme de tal pesadilla, no quiero ocultar las consideraciones y razonamientos que hice sobre las diversas clases de muerte que pueden elegirse >> (Goethe, 1952:116-117).

No es extraño que el destino de Werther fuera imitado por numerosos jóvenes en toda Europa. Muchos no soportarían cargar con las odiosas tutelas de las creencias, las costumbres y los prejuicios que ponían límite a sus pasiones. En la mayoría de los casos, y ante la llegada de un futuro predestinado que esperaba hundirlos en la mediocridad, preferirían abstenerse de esta vida y proclamar el imperio de lo imposible (según la sensibilidad romántica: el amor, la expansión de sí, la felicidad...).

Werther proclama a cuatro vientos su desdicha e invita a los jóvenes a no declararse nunca satisfechos con su estado. Quejarse es una manera reticente de vivir, de sacar partido del hastío, del abatimiento, de no pactar nunca con todo lo que en la existencia tiene que ver con lo maquinal, lo manido. Para determinadas personas la queja es un modo de vida, y tal vez no se dan cuenta que en ese “dolor” hacia la vida empieza la verdadera vejez, la de la mente, cuando deplorar la propia vida, difamarla, se convierte en el mejor medio de no hacer nada para cambiarla.

El *Werther* de Goethe plantearía el suicidio de la juventud y lo mantendría como una constante a lo largo de la historia. Lo que asustaría a sus contemporáneos, tal y como asusta a la sociedad actual, es esa degradación de los jóvenes en la lamentación complaciente de sus pequeñas miserias. La dificultad de ser puede verse arrastrada así a diferentes formas de renuncia, incluso a la más radical de todas...

Toda vida es lucha, pero la vida humana, en particular, está llena de sufrimientos. El joven Werther, con su muerte, nos plantea por qué la amamos. Habrá que esperar a que el Zaratrusta de Nietzsche ¹¹ lo exprese con un giro paradójico: amamos la vida no porque estamos acostumbrados a la vida, sino porque estamos acostumbrados al amor. No es la vida la que justifica el amor, sino que, a la inversa: el amor es lo creador y, en consecuencia, aquella fuerza que mantiene la vida en la vida. Es por ello que la muerte de Werther esconde una doble tragedia cuando sobre Charlotte se precipita también la catástrofe. Charlotte ama a Werther. La explosión de la pasión de Werther le hará tomar conciencia de su propio amor. Sin embargo, el peso de las apariencias la aferrará instintivamente al matrimonio con un hombre reconocido y respetado. Su desdicha no habrá que encontrarla en el futuro tedio conyugal, sino en el sacrificio de su verdadera pasión.

CHARLOTTE:

(tendrement passionné)

Et moi, Werther, et moi

(avec élan)

je t'aime!

(très émue)

*Oui... du jour même
où tu parus devant mes yeux...
j'ai senti qu'une chaîne
impossible à briser,
nous liait tous les deux!
A l'oubli du devoir
j'ai préféré ta peine,
et pour ne pas me perdre, hélas!*

(dans un sanglot)

je t'ai perdu!

CHARLOTTE

(Tiernamente apasionada)

Y yo, Werther, y yo,

(con abandono)

¡yo te amo!

(Muy conmovida)

*Sí... desde el mismo día
en que te apareciste ante mis ojos,
sentí que una cadena,
imposible de romper,
nos ataba a los dos
¡A olvidar el deber,
he preferido tu pena
y por no perderme yo,*

(En un sollozo)

te he perdido a ti!

Massenet, (1892): *Werther*. Acto IV.

¹¹ NIETZSCHE, Friederich Wilhelm 1882 (1974): *Así habló Zaratrusta*. Edición y traducción de J.C. García-Borrón. Editorial Bruguera. Barcelona.

Sólo con la voluntad de amor se descubrirán los posibles aspectos amables de la vida, sin aquella topamos mayormente con lo repulsivo y atormentador. La tragedia de estos jóvenes nos recuerda que hay que aprovechar la voluntad de amor, para encontrarnos a nosotros mismos y hechizar el mundo a nuestro alrededor.

7.2. Heroínas del XIX. La tragedia de la liberación femenina.

El dolor que lleva al suicidio al joven Werther inauguraría el estallido de lo que más tarde se conocería como la sensibilidad romántica. Sin duda, el Romanticismo representó un momento histórico propicio al cambio y a la ruptura progresista. Aunque años después volvería a triunfar la convencionalidad, en aquel período se lucharía contra las viejas normas, o más bien contra toda norma, porque ser romántico era estar en perpetua evolución, perpetua búsqueda, perpetuo aprendizaje.

Espontaneidad, energía, originalidad y excentricidad definirían no sólo el estereotipo romántico sino que, siendo nociones opuestas a sus contrarios – falta de carácter, abandono, mediocridad y homogeneidad - propias del estado social imperante, representarían la ruptura con el mundo tradicional y la transición al mundo moderno.

Aquellos debieron ser tiempos muy angustiosos y difíciles para las mujeres: las de clase baja se reventaban con turnos en fábricas de dieciséis horas y teniendo además que parir y cuidar del hogar, y las de clase media y alta estaban atrapadas en una cárcel de oro. Las heroínas literarias del XIX (Ana Karenina, Madame Bovary, Marguerite Gautier / Violeta Valery, Ana Ozores / La Regenta) hablan de la tragedia de unas mujeres sensibles, inteligentes y capaces que vivían unas vidas sin sentido, que intentaban escapar del vacío a través del amor romántico y que pagaban muy cara su trasgresión a las rígidas normas (Montero, 2003) ¹².

Para seguir con nuestro estudio hemos escogido la gran novela de Flaubert ¹³ y la obra de Alejandro Dumas (hijo) ¹⁴ junto a la versión operística

¹² MONTERO, Rosa 1995 (2003): *Historias de mujeres*. Santillana Ediciones Generales, S.L. Madrid.

¹³ FLAUBERT, Gustave 1856 (1982): *Madame Bovary*. Planeta. Barcelona.

Versiones fílmicas:

CHABROL, Claude (1991): *Madame Bovary*. Francia.

FYWELL, Tim (2000): *Madame Bovary*. EE.UU.

MINNELLI, Vincente (1949): *Madame Bovary*. EE.UU.

de Verdi ¹⁵ para mostrar dos heroínas que el siglo XIX tuvo que sacrificar cuando las vio entregadas a los altos ideales de la realización personal a través de su liberación en el amor.

La novela femenina y los espectáculos de ópera recogían el testimonio anónimo de esas mujeres encerradas en la infelicidad de los convencionalismos. Presentar estos dramas femeninos ante el austero público burgués de la época alentaría a muchas mujeres jóvenes a imitar esos anhelos de liberación y no cabe duda que su atrevimiento a la hora de llevar vidas modernas y avanzadas a su tiempo acabaría debiendo mucho a esos sacrificados modelos.

7.2.1. Madame Bovary: los fangosos caminos del adulterio.

Si la princesa de Clèves, tal y como hemos visto en el capítulo anterior, condicionada por la educación sentimental de la época, no se atreve a dar el paso hacia la verdadera liberación y piensa en la renuncia como una forma de asegurarse la tranquilidad y la felicidad, Emma Bovary se lanzaría a las tempestades de los placeres prohibidos para rebelarse a ese destino de mujer sin perspectivas ni lugar en el mundo.

Numerosos ensayos han descrito la actitud de la protagonista como una forma especial de *quijotismo* (Sales, 1982) ¹⁶. El parangón ya es clásico, y son muchos los estudios que profundizan en la cuestión desde entonces (Vargas

¹⁴ DUMAS, Alejandro 1848 (1986): *La dama de las camelias*. Diari de Tarragona.

Versión fílmica:

CUKOR, George (1937): *La dama de las Camelias*. EE.UU.

¹⁵ VERDI, G. 1852: *La Traviata*. Con libreto de Francisco María Piave . Documento en línea. Disponible en Internet en: [<http://www.weblaopera.com/libretos>]. Con acceso en agosto de 2004.

Discografía de referencia: Director: Franco Ghione ; Cantantes: María Callas, Alfredo Graus, Mario Sereni; Coro: Teatro San Carlo de Lisboa; Orquesta: Teatro San Carlo de Lisboa; Casa: EMI (7-49187-8) ; Año: 1958. Grabación en directo.

¹⁶ SALES, Toni (1982): "Introducción" en FLAUBERT, Gustave 1856 (1982): *Madame Bovary*. Planeta. Barcelona

Llosa, 1981) ¹⁷. *Quijotismo y bovarismo* nacen del afán de gloria, del deseo acuciante de ser protagonistas de sucesos gloriosos, lejos de la gris existencia cotidiana. Para don Quijote, aquellos sucesos serán de índole heroica; para Emma, de índole amatoria; el hidalgo manchego querrá ser el héroe de grandes hazañas, la pequeño-burguesa normanda, de grandes amores. El Caballero de la Triste Figura verá gigantes en los molinos de viento; la mujer del médico de Yonville verá un Tristán en cualquier pasante de notario o cualquier libertino maduro que sólo están a la caza de ocasiones para aprovecharlas. Hay, con todo, una diferencia radical entre el manchego y la normanda: aquél se reencuentra con la cordura al final de su vida, mientras que Emma acabará derrotada después de haberse rebelado contra el peso de la moral y los convencionalismos para encontrarse con la histeria y el suicidio al final de sus días.

Siguiendo con los analogismos, la tragedia de Madame Bovary no es comparable, sin embargo, a la del joven Werther. A éste le lleva al suicidio su sensibilidad romántica, pero también ese nihilismo juvenil que hace que a sus protagonistas les duela la vida y el mundo. Se rebela contra el orden burgués lo que lo convierte en un inadaptado. La rebeldía de Emma, en cambio, es mucho más egoísta: ella violenta los códigos del medio azuzada por problemas estrictamente suyos, no en nombre de cierta ética o convicciones ideológicas. Emma sufre, es adúltera, miente, roba, y, finalmente, se suicida, porque su fantasía y su cuerpo, sus sueños y sus apetitos, se sienten aherrojados por la sociedad. << *Su derrota no prueba que ella estaba en el error y los burgueses de Yonville-l'Abbaye en lo cierto, que Dios la castiga por su crimen, como sostuvo en el juicio Maître Sénard, el defensor de la novela (su defensa es tan farisea como la acusación del Fiscal Pinard, secreto redactor de versos pornográficos), sino, simplemente, que la lucha era desigual: Emma estaba sola, y, por impulsiva y sentimental, solía equivocarse el camino, empeñarse en acciones que, en última instancia, favorecían al enemigo (Maître Sénard, con argumentos que debió poner en su boca el propio Flaubert, aseguró en el juicio*

¹⁷ VARGAS LLOSA, Mario 1975 (1981): *La orgía perpetua. Flaubert y "Madame Bovary"*. Editorial Seix-Barral, S.A.

que la moraleja de la novela es: los peligros de que una muchacha reciba una educación superior a la de su clase >> (Vargas Llosa, 1981:21).

La línea divisoria entre la marginación y la integración, entre la serenidad y la locura, la marca el poder reconocerse en la mirada de los otros. Nada de esto sucede en Madame Bovary o el joven Werther.

Nos interesa la derrota de Emma Bovary como modelo juvenil para nuestro estudio por sus ribetes trágicos, pues en todo proceso de enculturación la personalidad y el carácter se enfrentan al peso de lo social.

No es sólo el hecho de que Emma sea capaz de enfrentarse a su medio – familia, clase, sociedad -, sino las causas de su enfrentamiento lo que fuerza nuestra admiración por su figura. Esas causas son muy simples y tienen que ver con algo que inconscientemente comparten los jóvenes y que en el Werther se manifestó por primera vez: su incurable materialismo, su predilección por los placeres del cuerpo sobre los del alma, su respeto por los sentidos y el instinto, su preferencia por esta vida terrenal a cualquier otra.

Las ambiciones por las que Emma peca y muere son aquellas que la religión y la moral occidentales han combatido más bárbaramente a lo largo de la historia. Emma quiere gozar, no se resigna a reprimir en sí esa profunda exigencia sensual que Charles no puede satisfacer porque ni sabe que existe. Tampoco se le puede echar en cara no haberlo intentado. En la novela hay un pasaje esclarecedor en este sentido:

<< A pesar de todo, y según las teorías que a ella le parecían buenas, Emma quiso sentir amor. Al claro de luna, en el huerto, recitaba todo lo que había aprendido de memoria en materia de versos apasionados, y le cantaba suspirando adagios melancólicos; pero se hallaba después tan tranquila como antes, y Charles ni más enamorado ni más emocionado.

Cuando hubo golpeado de esta manera su alma con el eslabón sin lograr arrancarle una sola chispa, y, por lo demás, incapaz de comprender aquello que no sentía, como lo era creer en algo que no se manifestaba bajo

formas convenidas, se persuadió fácilmente de que la pasión de Charles no tenía nada de exorbitante. Sus expansiones se habían vuelto regulares: la besaba a horas fijas. Era una costumbre entre otras, algo así como unos postres previstos por anticipado, después de la monotonía de la cena >> (Flaubert, 1982:44).

Emma quiere rodear su vida de elementos superfluos y gratos, materializar en objetos el apetito de belleza que han hecho brotar en ella su imaginación, su sensibilidad y sus lecturas. Emma quiere conocer otros mundos, otras gentes, no acepta que su vida transcurra hasta el fin dentro del horizonte obtuso de Yonville, y quiere también, que su existencia sea diversa y exaltante, que en ella figuren la aventura y el riesgo, los gestos teatrales y magníficos de la generosidad y el sacrificio. ¿Cómo realizarlo en compañía de esa vida y ese hombre insuficientes?.



Fotograma de la versión fílmica de Vincente Minnelli, 1949

<< ¡Ah! ¿Cómo podía ella ponerse de codos en el balcón de algún chalet suizo, o encerrar su melancolía en un cottage escocés, con un marido que vestía levita negra de terciopelo con grandes faldones, calzaba botas de fieltro, llevaba un sombrero puntiagudo y usaba mangotes?.

Quizá hubiera deseado tener a alguien a quien poder decirle en confidencia todas esas cosas. Pero ¿cómo explicar con palabras un malestar indefinido que cambia de aspecto como las nubes y gira en torbellino como el viento? Le faltaban, pues, las palabras, y también la ocasión y el atrevimiento.

Sin embargo, parecía que si Charles lo hubiese querido, si hubiera sospechado lo que pasaba, si su mirada, una vez hubiese adivinado su pensamiento, una súbita abundancia se hubiera desprendido de su corazón, como se desprende la fruta de un espaldar cuando alguien la alcanza con la mano. Pero a medida que se estrechaba más y más la intimidad de sus vidas, crecía en su interior una separación que la desataba de él.

La conversación de Charles era trivial como la acera de una calle; las ideas más generales pasaban por ella en desfile, vestidas con su vestido ordinario, sin excitar emoción, sin hacer reír ni soñar. Confesaba no haber sentido nunca curiosidad, cuando vivía en Ruán, de llegarse al teatro a ver las compañías de actores de París. No sabía nadar, no sabía esgrima, ni tirar con pistola; y hasta un día fue incapaz de explicarle un vocablo de equitación que ella había encontrado en una novela.

¿Acaso un hombre de veras no hubiera tenido que saberlo todo, dominar múltiples actividades, iniciar a la mujer en las energías de la pasión, en los refinamientos de la vida, en todos los misterios? Él, empero, no le enseñaba nada; ¡este hombre no sabía nada, no deseaba nada! Charles la creía dichosa; y ella se molestaba contra él por aquella su calma tan asentada, por aquella pesadez serena, hasta por la misma dicha que ella le daba >> (Ídem: 41-42).

El desánimo, el desasosiego que, poco a poco, convierten a Emma en una adúltera, son consecuencia de su frustración matrimonial y esa frustración es principalmente erótica. El temperamento ardiente de Emma no tiene un compañero a su altura en el agente de sanidad y esas insuficientes noches de amor precipitan la caída. En cambio, a Charles le ocurre lo contrario. Esa mujer bella y refinada lo contenta de tal modo, a él que aspira a tan poco en ese

campo (sale de los brazos huesudos de Héloïse, vejancona cuyos pies helados le daban escalofríos al entrar en la cama) que, paradójicamente, anula en él toda inquietud, toda ambición: lo tiene todo, para qué quiere más. Su felicidad sexual explica en buena parte su ceguera, su conformismo, su pertinaz mediocridad.

Cabía esperar de Emma Bovary aquella virtud que se exigía a las jóvenes burguesas para mantenerse indiferentes ante el deseo y los impulsos sexuales. No olvidemos que si Emma, como heroína literaria de la novela burguesa del XIX, se hubiera mantenido en el convencionalismo habría fortalecido el mito que Madame de La Fayette o Thomas Richardson ¹⁸ introdujeron: el presupuesto cultural de considerar la sexualidad de las mujeres como un tabú para exaltar el sentimiento como fundamento del matrimonio.

Nos encontramos en el umbral de la época de la sensibilidad pero, sobre todo, en el momento histórico de las revoluciones burguesas. Una aristocracia en decadencia era mucho más débil si a la inmoralidad privada que siempre caracterizó a la vida palaciega se le oponía el perfecto orden burgués. Este hecho favorecía la solidaridad orgánica, impensable en el mundo cortesano, cargado de egoísmo, pendiente siempre de intrigas, conspiraciones y devaneos amorosos.

Es por ello que advertimos en Richardson su intención de oponer aristocracia y burguesía con la historia de *Pamela*. El amante es siempre un noble masculino, activo y sin escrúpulos, que se siente obligado a prolongar la tradición de las relaciones extramatrimoniales; la protagonista es burguesa, pasiva, hogareña, fiel a sus sentimientos y, en lo que respecta a la sexualidad, una mujer de principios. Así pues, Richardson proyecta en la relación entre hombre y mujer la oposición entre aristocracia y burguesía, y la dota de una dimensión sexual, convirtiendo el conflicto social en una lucha de sexos entre la

¹⁸ RICHARDSON, Thomas 1740 (1795): *Pamela o la virtud recompensada*. Impresor Don Antonio Espinosa. Madrid.

inmoralidad de la nobleza y la virtud de la burguesía, una lucha en la que el ángel femenino sufre el acoso de un demonio masculino.

De este modo Richardson extraía el patrón de la novela de amor de la época burguesa. Impulsada por motivos morales, una mujer burguesa se resiste a las dudosas proposiciones de un aristócrata, perfecto en su papel de Don Juan, hasta que él, completamente desarmado, aprende a respetar su sensibilidad y sus deseos y le pide la mano.

Sublimado, el mismo patrón lo volvemos a encontrar en *Orgullo y Prejuicio* de Jane Austen ¹⁹ (el aristócrata Darcy y la burguesa Elisabeth) o en la novela de Charlotte Brontë *Jane Eyre* ²⁰ (Rochester, un hombre sin escrúpulos, y la virtuosa institutriz). No sucede en cambio en *Madame Bovary*. Flaubert libera a su heroína echándola a los brazos de unos amantes idealizados que le permiten alimentar sus ensoñaciones cargadas de pretensiones aristocráticas, aunque para ello deba pagar con su locura, y su muerte.

Emma no se resigna, ni se horroriza ante la fuerza de sus instintos, aunque ello la “comprometa” y rompa su tranquilidad, su angustiosa tranquilidad. Modelo opuesto a la princesa de Cléves que opta por la abstinencia.

Pero *Madame Bovary* nos habla también de otra angustia, esta vez análogamente juvenil. *Storm and Strung* (tempestad e ímpetu), como en el

¹⁹ AUSTEN, Jane 1813 (1985): *Orgull i prejudici*. Traducció al català d'Eulàlia Preses. Proa D.L. Barcelona.

Versiones fílmicas:

LANGTON, Simon (1995): *Orgullo y prejuicio*. Reino Unido.

LEONARD, Robert Z. (1940): *Orgullo y prejuicio*. EE.UU.

²⁰ BRONTË, Charlotte 1847 (1999): *Jane Eyre*. Ediciones especiales, Colección Huracán. Madrid.

Versiones fílmicas:

STEVENSON, Robert (1944): *Jane Eyre*. EE.UU.

TOUNG, Robert (1997): *Jane Eyre*. EE.UU.

ZEFFIRELLI, Franco (1996): *Jane Eyre*. Reino Unido.

joven Werther. Conciencia de la individualidad, aparición de una zona perteneciente al sujeto, aislamiento, soledad. Los jóvenes se rebelan contra el imperio de la conciencia colectiva, como Werther, como Emma Bovary, porque prefieren enaltecer su comportamiento egoísta, su personalidad, marco esencial de la originalidad humana.

Con ello, tal y como apunta Helena Béjar (1990) en *El ámbito íntimo*²¹, seguimos a E. Durkheim cuando descubre una zona que se hurta a la vigilancia colectiva, la *vie psychique*²².

<< El tratamiento breve, tangencial y, se diría, casual de esta noción no desmerece en modo alguno su interés. Este "mínimo bruto" de individualidad posee una naturaleza biológica que, sin embargo, confiere cierta originalidad a cada individuo. De carácter teórico elusivo, la vida psíquica no puede identificarse con la intimidad (que presta al sujeto una suerte de dignidad moral) y alude al origen "orgánico" de la especie humana a la vez que distingue a un hombre de otro. En todo caso, este resto primigenio de individualidad podría interpretarse como una prueba del empeño del hombre por conservar para sí una parte de su intrínseca naturaleza, incluso en condiciones de "despotismo colectivo":

... hay una esfera de la vida psíquica que, por muy desarrollada que esté el tipo colectivo, varía de un hombre a otro y pertenece a cada uno en particular: es aquella que está formada por representaciones, sentimientos y tendencias relacionadas con el organismo y con los estados del organismo; es el mundo de las sensaciones internas y externas y de los movimientos que a ellos están directamente ligados. Esta base primera de toda individualidad es inadmisibile y no depende del estado social >> (Béjar, 1990:113-114).

Hemos visto la tragedia de Emma buscando una analogía con la de la juventud cuando la vemos luchando por una esfera personal que la libere del peso de la colectividad y su moral. Pero si seguimos con el tema con el que

²¹ BÉJAR, Helena 1988 (1990): *El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad*. Alianza Universidad. Madrid.

²² DURKHEIM, Émile (1982): *La división social del trabajo*. Editorial Akal. Madrid.

hemos introducido este capítulo, nos interesa el personaje de Emma por su voluntad de despegarse de las consecuencias de ser mujer. Durante el diálogo amoroso con Rodolphe, en el marco de los comicios agrícolas, cuando el seductor habla de sí mismo con cierto victimismo por no haber encontrado ninguna finalidad en la vida emparentada con el amor, con la cual hubiera vencido todas las dificultades y arrollado todos los obstáculos, Emma le contesta: << - *Me parece (...) que no inspira usted mucha lástima (...) puesto que usted, en fin, es libre* >> (Flaubert, 1982:139).

La condena de ser mujer aparece incluso en la realidad ficticia. Cuando Rodolphe le sigue hablando a Emma de la clase de seres a la que él pertenece, a quienes es indispensable el sueño y la acción, pasiones puras y goces furiosos, Emma lo contempla como alguien que ha pasado por “países extraordinarios” y responde con amargura, en nombre de su sexo: <<- *Nosotras no tenemos ni siquiera esa distracción, ¡pobres mujeres!* >> (Ídem: 142). Es cierto: en la realidad ficticia no sólo la aventura está prohibida a la mujer; también el sueño parece privilegio masculino, pues aquellas que buscan la evasión imaginaria, por ejemplo a través de las novelas, como Madame Bovary, están mal vistas, se las considera unas “evaporadas”.

No había solución, en general, para las mujeres del XIX. Todavía no había llegado su momento. Pensemos, por ejemplo, en otras heroínas trágicas de la ópera. El mismo Flaubert describe la identificación de Emma con el destino de Lucía de Lammermoor cuando asistió emocionada a una representación en Ruán. La voz de la cantante le parecía el resonar de su propia conciencia, y aquella ilusión que la hechizaba algo de su propia vida. Se reconocía en todas las embriagadeces y todas las angustias que la habían hecho casi morir:

<< *una joven se adelantó y arrojó una bolsa a un escudero verde. Quedó sola y entonces se oyó una flauta que hacía como el murmullo de una fuente o como el gorjeo de un pajarillo. Lucía empezó con bravura su aria en sol mayor; se lamentaba del amor, pedía alas. Emma, lo mismo que ella, hubiera querido huir de la vida, volar en un abrazo* >> (Flaubert, 1982:220-221).

LUCÍA:

*Quando, rapito in estasi
 Del piú cocente ardore,
 Col favellar del core
 Mi giura eterna fè,
 In estasi del piú cocente ardore,...
 Gli affanni miei dimentivo,
 Gioia diviene il pianto...
 Parmi che a lui d'accanto
 Si schinda el ciel per me...*

LUCÍA:

*Él es la luz de mi vida
 Consuelo de mi aflicción.
 Cuando me transporta el éxtasis
 De la pasión más ardiente
 Y con las palabras más sinceras
 jura amarme para siempre,
 En el éxtasis de la pasión
 más ardiente...
 olvido mis penas,
 el llanto se convierte en alegría...
 Es como si junto a él
 se me abriesen las puertas del cielo...*

DONIZZETTI (1835): *Lucía de Lammermoor*. Escena Cuarta ²³.

²³ DONIZZETTI, Gaetano (1835): *Lucía de Lammermoor*. Libreto de Salvatore Cammarano. Documento en línea. Disponible en Internet en: [<http://www.weblaopera.com/libretos>]. Con acceso en agosto de 2004.

Discografía de Referencia: Director, T. Sefarin; Cantantes: María Callas, G. di Stefano, T. Gobbi, R. Arie; Coro y orquesta: Maggio Musicale; Casa, EMI (66438-2); Año: 1954.

7.2.2. *Violetta Valery, “extraviada” por su pasado*

Parece que la lucha de estas jóvenes heroínas del siglo XIX no podía despojarse de la tragedia. Pero el fatalismo de esos valerosos actos de liberación representan el mejor alegato que pudiera hacerse a favor de las mujeres.

Aquí tenemos, por ejemplo, el caso de Violetta Valery, nombre lírico de la literaria Marguerite Gautier, la protagonista de *La dama de las camelias* de Alejandro Dumas (hijo) y que Verdi (1813-1901) quiso devolver a su época (1850) como “la extraviada” (*La Traviata*), una de las mejores óperas del autor italiano y del siglo XIX. El drama que se esconde detrás de este personaje: la historia de una prostituta a la que la sociedad no le permite amar.

Según las referencias históricas (Alier, 1981)²⁴, Verdi sólo tardó un mes en poner música a la adaptación de la novela de Dumas. Ya se interesó en óperas anteriores por personajes femeninos delicados y firmes al mismo tiempo. Prueba de ello habían sido la Gilda de *Rigoletto* (1851) y la Leonora de *El Trovador* (1853), dos heroínas en las que se mezcla la fragilidad del espíritu y la fortaleza del carácter. Violetta Valery representaría la cima de esta progresión y el más exigente de los roles femeninos creados por el compositor.

Cuando se estrenó *La Traviata* en la Fenice de Venecia en 1853 Verdi cosechó un auténtico fracaso. La elección de una prostituta, una cortesana de lujo como protagonista, no gustó a la censura de la época; lo que obligó al compositor italiano a estrenar posteriormente la obra trasladando la acción de mediados del siglo XIX al XVIII para alejarla de la contemporaneidad en que el compositor quiso situarla.

Si hasta entonces los argumentos del teatro lírico tenían lugar siempre en el pasado, en lugares y tiempos remotos, y a veces, como en el barroco,

²⁴ ALIER, R. (1981): *La Traviata*. Serie, Introducción al mundo de la ópera. Ediciones Daimon. Barcelona.

hasta mitológicos, Verdi decidió con *La Traviata*²⁵ adoptar una elección innovadora: la de llevar al teatro musical italiano un drama novísimo y, además, basado en unos hechos reales, sucedidos en París siete años antes, es decir, *La dame aux camélias* de Alejandro Dumas (hijo).



Se trataba de un drama de candente actualidad, que a duras penas había superado los tentáculos de la censura parisina y en el que Dumas había tenido un importante papel, destinado a ser testigo.

La protagonista era una joven, Marie Duplessis, que pertenecía al *demi-monde* como se decía elegantemente en París, y que había tenido numerosos amantes, entre ellos el mismo Dumas. La Duplessis había muerto siendo muy joven y su caso había sido narrado por Dumas, primero en una novela corta, en 1848, y luego en el drama representado, en 1852.

Dumas había abandonado a la Duplessis, quien no le había sido fiel, con una carta muy elegante: << *Mi querida Marie, no soy lo bastante rico para amaros como quisiera, ni bastante pobre para ser amado como quisierais vos.*

²⁵ Referencia de la ilustración: Portada de la primera edición del libreto de la ópera de Verdi (*La Traviata*). Representación de la escena final. Disponible en Internet en: www.giuseppeverdi.it. Con acceso en mayo de 2005.

Olvidemos, entonces; vos, un nombre que debería seros casi indiferente; yo, una felicidad que se ha hecho casi imposible para mí. Tenéis mucho talento para comprender por qué os escribo esta carta y mucha inteligencia para no podérmela perdonar >>²⁶.

Frecuentemente, la crítica y la historiografía verdiana han afirmado también que en *La Traviata* Verdi reflejó algo de su unión con Giuseppina Strepponi, el gran amor de la vida del músico y en muchos aspectos, su propia Violeta Valery (Philips-Matz, 2002)²⁷. Verdi y Giuseppina vivieron juntos en París y luego se trasladaron al campo, en Sant'Agata, en Italia, donde el compositor acababa de comprar una propiedad. Una vez allí, en seguida se vieron envueltos en el escándalo y la murmuración, tal y como les sucede a los dos amantes de la ópera. Nos cuenta Ibáñez (2003:37)²⁸ que el suegro de Verdi (Verdi había enviudado un año atrás) le escribió al que fue su yerno unos ciertos reproches al estilo Germont (el padre de Alfredo en *La Traviata*), y éste le respondió así, aproximadamente en la misma época en que vio *La dama de las camelias*: << “No tengo nada que esconder. En mi casa vive una dama libre, independiente y amante de la soledad igual que yo, que posee una fortuna que la pone a salvo de cualquier necesidad... Lo que quiero decir es que exijo libertad de acción para mí mismo, puesto que todos los hombres tienen ese derecho y puesto que mi naturaleza se rebela contra el conformismo...”.

No está claro por qué Verdi y Giuseppina vivieron tantos años sin casarse. Ella había dado luz a dos hijos ilegítimos en 1838 y 1841, probablemente de un tenor llamado Morini y, quizá por tener, como Violeta “un pasado”, no se sentía digna de él: “ Oh, Verdi mío “, le escribe en una carta, “ yo no soy digna de ti... Sigue amándome y ámame también después de la muerte para que yo pueda presentarme ante la Divina Providencia protegida por tu amor y tus ovaciones, oh, redentor mío ”, unas líneas que recuerdan

²⁶ Dumas citado en VV.AA. (1989): *La gran ópera. Volumen 3*. Editorial Planeta – De Agostini, S.A. Barcelona. (p. 114)

²⁷ PHILIPS-MATZ, Mary Jane (2002): *Verdi, una biografía*. Editorial Paidós. Barcelona.

²⁸ IBÁÑEZ, Andrés (2003): “Sobre los ángeles” en Blanco y Negro Cultural. ABC. Madrid. 27/9/2003. Pág. 37.

poderosamente las de Violeta, en el centro musical y emocional de la ópera: “ Amami, Alfredo, amami quant’io t’amo...” También recuerdan a Violeta la convicción de no ser digna, la obsesión por el más allá, el amor constante más allá de la muerte (“incluso muerta te seguiré amando” canta ella en la culminación del segundo acto) y el temor por el juicio de ultratumba. Más tarde, el suegro de Verdi se reconciliaría con Giuseppina y, tal y como hará Germont, la consideraría “casi su hija”. Giuseppe y Giuseppina se casaron en 1859, en una ceremonia privada en la iglesia de Collonges-sons-Sáleve, en Saboya. En este caso, la realidad es mucho más feliz que la ficción >>.

Si seguimos los avatares de la tragedia de Violetta ²⁹ nos encontramos con una doble humillación: por un lado, la enfermedad; por el otro, el sacrificio por amor que la redimirá de su pasado, aunque le resulte imposible escapar al final de la muerte.

Violetta, a diferencia de Madame Bovary, consigue trascender de su humilde origen social, pero lo hace gracias a una vida libérrima cargada de amantes dispuestos a satisfacer los caprichos invencibles de un corazón insaciable de deseos fantásticos que sólo parecen materializarse en los palacios de la alta sociedad. En ellos no le resulta difícil encontrar amantes dispuestos a dilapidar sus fortunas por egoísmo y vanidad: *<< Ante ellos debemos estar alegres si ellos lo están, tener apetito cuando ellos quieren comer. No podemos tener corazón, a menos de ser escarnecidas y de vernos arruinadas. No nos pertenecemos, no somos personas, sino cosas. En su amor propio somos lo primero; en su estimación lo último >>* (Dumas, 1986:143-144).

Mientras se sintió bella y joven a Violeta le importaba poco tener diez amantes a un mismo tiempo, si con ello podía obtener un vestido o una joya, pasear por los Campos Elíseos en su propio coche o tener un palco en el teatro: *<< (...) el deseo de lucir trajes, coches y diamantes nos arrastra; creemos lo que oímos, porque la perversión también tiene su fe, y vamos*

²⁹ Me referiré siempre a Violetta aunque acuda indiferentemente a lo largo del capítulo tanto a *La Traviata* de Verdi com a *La dama de las Camelias* de Alejandro dumas (hijo), cuyo nombre literario de nuestra heroína es el de Margarita, como ya se ha apuntado anteriormente.

gastando poco a poco el corazón y la belleza. Nos temen como a las bestias, nos desprecian como a parias, nos rodean gentes que nos quitan más que nos dan, y un buen día reventamos como perros, después de haber perdido a los demás y de perdernos nosotras mismas >> (Ídem: 103).

Violetta acaba enfermando, su vida disipada se estrella con la tuberculosis, un mal que en aquella época originaba un fuerte rechazo social. Sin embargo, una especie de superstición le hace creer que vería restituida su belleza y su juventud a cambio de su arrepentimiento. Es en este momento, cuando entra en escena Alfredo, un joven romántico procedente de una familia con una buena posición social y aspiraciones, que en seguida genera en la protagonista un profundo sentimiento amoroso cuando le revela su amor (<< *Un dí felice, eterea* >>). Violetta siente cuestionada su vida de placeres superficiales que no le han permitido conocer el amor. Reacciona con frivolidad, pero ¿dónde poder encontrar alguna satisfacción sincera entre tanta tristeza?. Ese hombre ha despertado en ella un sentimiento nuevo <<E 'strano>>, un amor auténtico, y lo expresa en el aria << *Ah fors'è lui che l'ànima*>>.

Dumas cuenta en *La Dama de las Camelias* este episodio biográfico recordando la declaración de amor de ambos amantes después de una larga noche de encierro en una habitación consumando su recíproca pasión. En la obra de teatro y, a causa de la censura, el autor obvia esta escena pero en la ópera Verdi la incluye simbólicamente a través de la voz de Violetta, haciéndola clamar en las arias finales del primer acto y del principio del segundo la extenuación de ese largo encuentro que describió Dumas y en el que sólo había lugar para el sudor apasionado de dos cuerpos entregados.

Violetta se da cuenta que Alfredo es alguien con el alma lo bastante noble como para no exigir cuentas a su vida pasada, alguien que le abre el camino a desprenderse de ella porque es capaz de amar las sensaciones que transmite un cuerpo cuando ama de verdad. Sin embargo, su ánimo se debate entre el amor y la frivolidad: deberá superar el miedo a perder esa libertad solitaria sometida al goce, y deberá hacerlo para poder amar.

VIOLETTA

(sola.)
 È strano! è strano! in core
 Scolpiti ho quegli accenti!
 Saria per me sventura un serio amore?
 Che risolvi, o turbata anima mia?
 Null'uomo ancora t'accendeva O gioia
 Ch'io non conobbi,
 essere amata amando!
 E sdegnarla poss'io
 Per l'aride follie del viver mio?
 Ah, fors'è lui che l'anima
 Solinga nè tumulti
 Godea sovente pingere
 De' suoi colori occulti!
 Lui che modesto e vigile
 All'egre soglie ascese,
 E nuova febbre accese,
 Destandomi all'amor.
 A quell'amor ch'è palpito
 Dell'universo intero,
 Misterioso, altero,
 Croce e delizia al cor.
 A me fanciulla, un candido
 E trepido desire
 Questi effigiò dolcissimo
 Signor dell'avvenire,
 Quando nè cieli il raggio
 Di sua beltà vedea,
 E tutta me pascea
 Di quel divino error.
 Sentia che amore è palpito
 Dell'universo intero,
 Misterioso, altero,
 Croce e delizia al cor!

(Resta concentrata un istante, poi dice)

Follie! follie delirio vano è questo!
 Povera donna, sola
 Abbandonata in questo
 Popoloso deserto
 Che appellano Parigi,
 Che spero or più?
 Che far degg'io!
 Gioire,
 Di voluttà nei vortici perire.
 Sempre libera degg'io
 Folleggiar di gioia in gioia,
 Vò che scorra il viver mio
 Pei sentieri del piacer,
 Nasca il giorno, o il giorno muoia,
 Sempre lieta nè ritrovi
 A dilette sempre nuovi

VIOLETA

(sola)
 ¡Extrañas!...
 ¡Extrañas!...
 ¡Esas palabras
 queman mi corazón!
 Un amor verdadero
 ¿será una tragedia para mí?
 ¿Qué vas a decir tú?
 Oh, turbada alma mía.
 Ningún hombre ha encendido
 mi amor...
 ¡Oh, júbilo
 que nunca he conocido!
 ¡Amar, ser amada!
 Esta alegría,
 ¿puedo desdeñarla
 por los estériles
 sinsentidos de mi vida?
 ¡Ah!
 Puede ser este aquel
 que mi alma
 sola en el tumulto
 en secreto
 imaginaba amar.
 Aquel que vigilante
 viene cerca de mí, enferma
 y enciende una fiebre nueva
 despertándome al amor.
 A ese amor
 que es la inspiración
 del universo entero,
 misterioso y noble
 cruz y delicia
 para el corazón.

(permanece concentrada un instante)

¡Locuras!. Esto es un vano delirio.
 Pobre mujer sola,
 abandonada
 en este desierto poblado
 llamado París.
 ¿Qué puedo esperar todavía?
 ¿Qué hacer?
 ¡Vivir en los torbellinos
 de la voluptuosidad, y morir de placer!
 ¡Vivir!. ¡Vivir!. ¡Ah!
 Sí, debo, siempre libre
 gozar de fiesta en fiesta.
 Quiero que mi vida pase siempre
 por los caminos del piacer.
 Que el día nazca o muera,
 debo vivir siempre en los lugares

Dee volare il mio pensier.

de placer buscando nuevas alegría.

VERDI (1852): *La Traviata*. “E strano! E strano!”. Acto I. Escena Quinta.

Venciendo el temor a no saber querer, Violetta decide abandonarlo todo para entregarse al amor estable y sereno de Alfredo. Se retiran al campo, así Violetta puede ser “olvidada del mundo”, desprenderse del pasado, aplacar su apasionado espíritu y el ardor juvenil que nada le hizo ganar, más que el placer pasajero.

No es posible el sosiego ni disfrutar un instante de quietud. El eterno retorno de lo mismo. El padre de Alfredo se presenta a Violetta y le pide que abandone a su hijo por el bien del nombre de la familia. Aparece el personaje que mueve toda la acción de *La Traviata* sin que nunca se nos muestre en escena. << *Pura igual que un ángel* >>, le explica Germont a Violetta, << *me dio Dios una hija; y si Alfredo se niega a regresar al seno de la familia, el amado y amante joven del cual debería ser esposa, romperé los vínculos que deberían felizmente unirles* >>. Germont sabe, porque lo acaba de ver en un documento, que Violetta está arruinada y que ha vendido todas sus posesiones para poder vivir con su hijo. Ella le dice que no tiene a nadie, ni amigos ni familiares que puedan ayudarla y que además está muy enferma y no vivirá mucho. Los estragos de la tuberculosis deben de ser visibles en su rostro. Germont, el honrado padre de familia, le sugiere en términos suaves que se prostituya: eres joven y guapa, observa, y enseguida encontrarás a otro. Por ella está enamorada de su hijo, y no quiere a ningún otro. Oh, sí, sí, claro, dice él, pero ¿qué hará ella cuando a él se le pase el capricho?. La abandonará, dado que << *los lazos de ambos no han sido bendecidos por el cielo* >>. Y Violetta le contesta con una de las arias más trágicas de la historia de la ópera:

VIOLETTA

(fra sè, con estremo dolore)
Così alla misera - ch'è un dì caduta,
Di più risorgere - speranza è muta!

VIOLETA

(para sí, con dolor)
Así pues para la mísera que un día cayó,
toda esperanza está perdida.

*Se pur beneficio - le indulga Iddio,
L'uomo implacabile - per lei sarà.*

(a Germont, piangendo)

*Dite alla giovine - sì bella e pura
Ch'avvi una vittima - della sventura,
Cui resta un unico - raggio di bene
Che a lei il sacrifica - e che morrà!*

*Aunque Dios la otorgue por su caridad
el hombre siempre es implacable.*

(llorando a Germont)

*¡Decidle a vuestra bella hija
que una pobre mujer que no tiene
más que un bien precioso en la vida
se sacrificará por ella y morirá!*

VERDI (1852): *La Traviata*. Acto segundo. Primera escena.

<< “La mujer ha sido hecha para ser protegida”, escribe Jules Simon en 1860, “para vivir con su madre cuando es una niña y como esposa bajo la protección y autoridad de un marido... Las mujeres están hechas para esconder sus vidas”. A Germont no le empele pedirle a Violetta que se prostituya, o que se mueva sola y pobre como un perro si no quiere hacer tal cosa, con tal que su hija, “pura como un ángel”, pueda alcanzar la felicidad.

(...) Es la época en que, según Ariés y Duby “el sentimiento del amor fue reinventado en Francia”, un momento de intensa obsesión con la virginidad y con lo que se ha llamado “angelismo”: la identificación de la mujer con un ángel. La mujer es una “aparición”, un “ideal” de corte neoplatónico, un “ángel”. La imagen de la Virgen María se dulcifica; es la Inmaculada Concepción de Sées, que podemos unir a la imagen del “ángel guardián”, que será pronto un tema favorito de infinitas postales coloreadas. Una oleada de apariciones de la Virgen recorre Europa entre 1846 y 1871. Uno de los signos de la nueva exaltación de la virginidad es el culto de Santa Filomena, de la cual se publican numerosas biografías (imaginarias, ya que la santa no tiene realidad histórica) y bajo cuya advocación se fabrican, por ejemplo, cinturones de castidad para jóvenes virtuosas. En las ciudades pequeñas, los rosiére dan premios a las muchachas que, previo examen médico, pueden demostrar que siguen siendo vírgenes. En 1854, un año después del estreno de *La Traviata*, el dogma de la Inmaculada Concepción se convierte en doctrina oficial de la Iglesia >> (Ibáñez, 2003: 38)

Por esa joven mujer virginal, inocente y pura, Violetta acepta lo que Germont le pide alejándose de Alfredo. Es en este hecho donde reside la tragedia de *La Traviata*. Violetta es aceptada como objeto de placer pero la actitud hipócrita de la sociedad representada en su suegro no aceptará que tenga el atrevimiento y la osadía de escapar de su estatus. En nombre de la respetabilidad burguesa, será obligada a volver a su mundo de lujo y prostitución. Durante mucho tiempo fue alabada, admirada y, sobre todo, utilizada en su propio beneficio por esos amantes disfrazados de honradez. Sin embargo, cuando intenta salir de su condición, la condenan, a pesar que el amor que profesa por Alfredo sea un claro reflejo de los valores que la sociedad supuestamente valora y tiene como modelo. Violetta había renunciado al lujo, al placer y a la riqueza por un amor puro y verdadero. La libertad del amor debe someterse al yugo de los prejuicios y las apariencias. Violetta, que ha hecho de su amor por Alfredo el único punto de referencia con el que redimirse de su pasado conquista con esta vejación una nueva razón para vivir: el sacrificio de su propia persona para lograr el bien de los demás.

El resultado inmediato de esta resolución será el desprecio de Alfredo. Alfredo piensa que ha sido traicionado porque cree que Violetta se ha ido a una fiesta invitada por el barón Douphol. Despechado, se presenta ante ella y se suceden los diferentes episodios: el desafío en el juego entre el barón y Alfredo, la escena de celos entre Violetta y Alfredo y el gesto grosero con que Alfredo le arroja el dinero a la cara de su amante; el reproche de Giorgio Germont, que ha llegado para reñir a su hijo, el arrepentimiento de Alfredo y la patética invocación de Violetta << *Alfredo, Alfredo, di questo core* >>.

En el breve tercer acto, Violetta está gravemente enferma, lo sabe, y lo expresa en la melancolía del aria << *Addio del passato bei sogni videnti* >>. Ha recibido una carta de Germont en la que le anuncia que Alfredo volverá con ella, tras haberse visto obligado al exilio después de haber herido en duelo al barón Douphol; además, Germont le ha revelado la promesa que le arrancó a Violetta, y Alfredo regresará para pedirle perdón por haberla insultado. En efecto, Alfredo llega y la cima patética se alcanza en un dúo, cuya primera parte, << *Parigi o cara* >> brilla de esperanzas, mientras la segunda parte,

<< *Gran Dio! Morir si giovane* >>, expresa la desesperación y la certeza de la muerte. En el breve final, de tono contenido e intimista, Violetta muere en presencia de Alfredo y Germont.

El destino de Violetta está claramente marcado desde el comienzo de la obra y todas sus acciones han sido un vano intento por alcanzar la redención que los hombres y la naturaleza misma le niegan.

Si durante toda la obra el fantasma de la enfermedad va apareciendo en diferentes momentos, de manera que no nos olvidamos de él, el dolor y la muerte (conectados a través de la terrible enfermedad, en su fase terminal), están permanentemente presentes.

El sacrificio que ha realizado Violetta no es suficiente para limpiar su reputación. Debe sufrir una nueva tragedia. Es necesaria la agonía de una enfermedad terminal y la llegada de la muerte como único medio de total purificación. Parece como si el amor, para que sea considerado un amor verdadero, trascendente y duradero deba finalizar dramáticamente. La tragedia debe cernirse sobre los amantes y, aunque se resuelvan los malentendidos y se expresen los arrepentimientos, todo cae en vano porque ya es demasiado tarde para cambiar el sentido trágico del desenlace.

El desinterés y la generosidad con que Violetta va sacrificando progresivamente su bienestar, su felicidad e, incluso, su vida por amor a Alfredo no sirven de nada. Violetta está al borde de la muerte en medio de una recámara gloriosa, aunque cubierta por las bochornosas cortinas de la humillación y de las apariencias.

Aún así, el drama de Violetta se torna mayor todavía cuando comprobamos como ésta muere prácticamente sola. Al rechazo social provocado por su opción a la hora de vivir su vida, se le suma el rechazo que provoca su enfermedad y así vemos cómo nadie de toda la gente que en el primer acto disfrutaban de su hospitalidad y de su alegría aparece para acompañarla en sus últimos momentos.

La sociedad ha conseguido castigar a la mujer que ha tenido la temerosidad, el atrevimiento y la osadía de obedecer a sus propios sentimientos y a no resignarse a acatar las normas establecidas para ella, ni a representar el papel que forzosamente le tenían reservado.

La muerte de Violetta no satisfizo a la sociedad de la época. En realidad no soportaron ver que con ella nuestra heroína alcanzaba su plenitud. Acepta la muerte, porque la muerte es vencida por el amor. La última palabra que pronuncia, justo antes de morir, es << *Oh, gioia* >> (“*Oh, felicidad*”).

7.3. Fausto aventurero. El mito de la modernidad.

Esa revuelta de los sentimientos, de los afectos y los instintos contra la tiranía de la razón y los convencionalismos que han encarnado los personajes hasta ahora estudiados inauguraría la entrada a una nueva condición antropológica del hombre caracterizada por el individualismo. A cada generación –como apunta Lipovetsky (2000)³⁰– le gusta reconocerse y encontrar su identidad en una gran figura mitológica o legendaria que se reinterpreta en función de los problemas del momento. En efecto, el mito de Fausto será el mejor espejo desde el que poder contemplar la mayoría de las angustias exploradas hasta ahora sobre la identidad, y a la esfera del sentimiento poder sumar la voluntad de poder cuando el ser humano vislumbra la entrada de un nuevo orden económico y, por tanto, tal y como expresaría Alvin Toffler, una nueva ola de civilización³¹.

El individuo se esfuerza sin saber bien qué busca y cuando alcanza su madurez ha perdido ya esa frescura, ese empuje jovial que a los románticos del *Sturm und Drang* les parecía lo único estimable en la vida. Ésta es la gran situación dramática que aflige e impulsa a los seres humanos del mundo moderno y que Goethe aborda en esta obra emblemática³². Nos referiremos ahora a ella, como también lo haremos a las versiones operísticas de Gounod (1818-1893)³³ y Boito (1842-1918)³⁴ para ampliar nuestras citas.

³⁰ LIPOVETSKY, Pilles 1986 (2000): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Editorial Anagrama. Colección Argumentos. Barcelona.

³¹ TOFFLER, Alvin 1980 (1992): *La tercera ola*. Plaza & Janés Editores, S.A. Barcelona

³² GOETHE, J.Wolfgang 1832 (1980): *Fausto*. Editorial Planeta. Barcelona.

³³ GOUNOD, Charles (1859): *Fausto*. Con libreto de Jules Barbier y Michel Carré. Documento en línea. Disponible en Internet en: [<http://www.weblaopera.com/libretos>]. Con acceso en agosto de 2004.

Discografía de Referencia: Director: Nino Sanzogno; Cantantes: Alfredo Kraus, Renata Tebaldi, Elena Soliotis, Nicolai Ghiaurov; Coro y orquesta: Ópera de Chicago; Casa: GOP (713); Año: 1985 .

³⁴ BOITO, Arrigo 1868 (1875): *Mefistófeles*. Con libreto del propio compositor. Documento en línea. Disponible en Internet en: [<http://www.weblaopera.com/libretos>]. Con acceso en agosto de 2004.

Discografía de Referencia: Director: Georges Prêtre; Cantantes: Plácido Domingo, Mirella Freni, Nicolai Ghiaurov, Thomas Allen, Jocelyne Taillon; Coro y orquesta: Ópera de París; Casa: EMI (7-474938); Año: 1978.

Fausto, en la oscuridad de su gabinete, rodeado de una atmósfera tremendista y gótica, está ofuscado frente a la religión y la ciencia por haber confiado en ellas hasta olvidarse de sí mismo. Odia la vida, se siente aprisionado al ver que su alma no alcanza la paz serena de la espiritualidad. Se apodera de él un nihilismo destructivo. Ha perdido toda la alegría porque cree que su saber no alcanza nada con sentido, ni a nadie puede mejorar ni convertir, mientras no tiene bienes, ni dinero, ni honor ni distinciones ante el mundo. Brota entonces de su impulso de insatisfacción un fuerte anhelo de realizarse. Aunque Fausto no habla de dolor, sí afirma haber perdido la capacidad de gozar. Su saber le parece inútil, le produce hastío, un hastío que choca con la tópica exaltación de la vida intelectual como la máxima realización humana, y deberá deshacerse de él para iniciar un largo y aventurado viaje en el que veremos reflejado la iniciación de la modernidad.

En su amargo rechazo –tal y como apunta París (2001)³⁵– se agrupan diversos motivos, susceptibles de escalonarse en múltiples lecturas. En la correspondiente a un primer peldaño, Fausto es acometido y poseído por el sentimiento de que los largos años de encierro en su gabinete de estudio, en su <<*mazmorra*>> tal como lo califica, no suponen sino un alejamiento de la vida, de su realidad palpitante, que se le ha escapado. Contemplando el panorama que le rodea en su habitáculo, sólo encuentra <<*esqueletos de animales y osamentas de muertos*>>, libros polvorientos, <<*todo confundido entre el humo y la podredumbre*>>. Siente su existencia como algo perdido.

Fausto anhela la <<*Naturaleza viva*>>, la <<*joven, sagrada dicha de vivir*>>. Afán de vida y contemplación de la naturaleza se convertirán en el punto de partida de la navegación fáustica. El deseo de vivir una experiencia plenificada en una experiencia total de lo humano, que lo llevará a la búsqueda de lo popular, al amor de Margarita, a la voluntad de poder...

³⁵ PARÍS, Carlos (2001): *Fantasía y razón moderna. Don Quijote, Odisea y Fausto*. Alianza Editorial. Madrid.

<< Ahora es el tiempo de mostrar con hechos / que ni a los dioses cede en dignidad / el hombre, sin temblar ante esas simas / en que la fantasía se condena / a su propio tormento, al esforzarse / por ese paso en torno a cuya boca / estrecha ardiendo está el infierno entero; / lanzándose sereno a dar tal paso / aun a riesgo de disolverse en nada >> (Goethe, 1980:24)

Planea sobre Fausto la intención del suicidio que se carga de arrogancia y desafío. E incluso de problemática esperanza en una nueva vida, fundida con la naturaleza. *<<Me siento arrastrado a la alta mar; el espejo de las olas brilla a mis pies, hacia nuevas playas me atrae un nuevo día>>*, ha exclamado nuestro héroe. Pero los recuerdos de vivencias juveniles e infantiles propician la recuperación de su impulso vital. *<<Tal retorno de la infancia hace que el revivir de Fausto se aproxime a un literal re-nacer, a un auténtico segundo nacimiento>>* (París, 2001:238), vislumbre anticipador del terreno que Freud exploraría más tarde.

La nostalgia del paraíso perdido de la infancia la encontramos en el renacer de Fausto. Y la vida nueva, muerto el hombre viejo, a que se lanza Fausto, está presidida por la recuperación de la sencillez –que cree percibir en el pueblo en fiesta- y de la naturaleza. Ve salir por las puertas de la ciudad *<<una compacta y abigarrada muchedumbre. Van contentos a tomar el sol>>*, dice dirigiéndose a su asistente Wagner. Y en este escenario de fiesta popular, de convivencia, Fausto, en este baño de muchedumbre, el antiguo huraño y solitario, siente recuperar su humanidad. *<<Aquí soy un ser humano. Aquí me es lícito serlo>>*, exclama nuestro personaje.

Situado ante el dilatado horizonte que acaba de descubrir, al salir de su encierro, no aspira Fausto a disolverse en lo colectivo, sino que se propone un empeño mucho más difícil: asumir en su propia vida con plenitud de conciencia y experiencia toda la múltiple y contradictoria riqueza de lo humano. *<<Desarrollar su yo y, al mismo tiempo, dar cabida en él a la más variada alteridad. Un ego antes aplastado por el convencionalismo académico y el aislamiento, ahora aspira a dilatarse hasta comprender en sí todo lo humano. ¿Todo y sólo lo humano? Podríamos añadir que incluso lo inhumano que*

alienta, en la humanidad, más allá del uso convencional del término. El hastiado sabio y ahora entusiasta y joven aprendiz vital quiere experimentar la totalidad de las posibilidades humanas, rompiendo las barreras de lo lícito y lo ilícito, del gozo y del dolor, del éxito y el fracaso>> (París, 2001:239). Oigamos al propio Fausto dirigiéndose a Mefistófeles:

<<Ya oíste: no se trata de disfrutes. / Al vértigo me entrego, al placer doloroso, / al odio enamorado, al enojo que anima. / Mi pecho, ya curado del afán de saber, / jamás se cerrará a ningún dolor, / y quiero gustar dentro de mí mismo / lo que es destino de la Humanidad, / captando en mi alma lo alto y lo profundo, / sobre mi alma su bien y mal cargando, / y ensanchando mi Yo hasta que sea el suyo, / y como ella, cayendo al fin también>> (Goethe, 1980:52)

Mefistófeles ha irrumpido en escena. Le ha ofrecido oro, poder y gloria pero Fausto rechaza estas gratificaciones convencionales con el fin de ir en pos del placer puro que le otorga la juventud, el torrente de la experiencia por la experiencia misma. Escuchemos el pacto en la versión que Goudnod desarrolló para su ópera:

JEUNES FILLES ET LABOUREURS

Béni soit Dieu!

FAUST

(s'assied dans le fauteuil)

Dieu! Dieu!

Mais ce Dieu, que peut-il pour moi?

(Il se lève)

Me rendra-t-il l'amour,

la jeunesse et la foi?

Maudites soyez-vous, ô voluptés humaines!

Maudites soient la chaînes

Qui me font ramper ici bas!

Maudit soit tout ce qui nous leurre,

Vain espoir qui passe avec l'heure,

Rêves d'amour ou de combat

Maudit soit le bonheur!

Maudites, la science, la prière et la foi!

Maudite sois-tu, patience!

A moi, Satan! à moi!

MUCHACHAS Y LABRADORES

¡Bendito sea Dios!

FAUSTO

(se deja caer en el sillón)

¡Dios! ¡Dios!

Pero este Dios, ¿qué puede hacer por mí?

(levantándose)

¿Me devolverá el amor,

la juventud y la fe?

¡Malditos seáis, voluptuosos humanos!

¡Malditas sean las cadenas

que hacen que me arrastre aquí abajo!

¡Maldito sea todo lo que nos engaña,

vana esperanza que se pierde en el tiempo,

sueños de amor o de batallas!

¡Maldita sea la felicidad,

malditas la ciencia, la oración y la fe!

¡Maldita seas tú, paciencia!

¡A mí, Satanás, a mí!

MÉPHISTOPHÉLÈS

(apparaissant soudain)
 Me voici!
 D'où vient ta surprise?
 Ne suis-je pas mis à ta guise?
 L'épée au côté, la plume au chapeau
 L'escarcelle pleine,
 un riche manteau sur l'épaule
 En somme, un vrai gentilhomme!
 Eh bien ! docteur, que me veux-tu?
 Voyons ; parle!
 Te fais-je peur?

FAUST

Non.

MÉPHISTOPHÉLÈS

Doutes-tu de ma puissance?

FAUST

Peut-être!

MÉPHISTOPHÉLÈS

Mets-la donc à l'épreuve!

FAUST

Va-t'en!

MÉPHISTOPHÉLÈS

*Fi! c'est là ta reconnaissance!
 Apprends de moi qu'avec Satan
 L'on en doit user d'autre sorte,
 Et qu'il n'était pas besoin
 De l'appeler de si loin
 Pour le mettre ensuite à la porte!*

FAUST

Et que peux-tu pour moi?

MÉPHISTOPHÉLÈS

*Tout, tout mais dis-moi d'abord
 Ce que tu veux? est-ce de l'or?*

FAUST

Que ferais-je de la richesse?

MÉPHISTOPHÉLÈS

*Bon, je vois où le bât te blesse!
 tu veux la gloire?*

FAUST

Plus encore!

MÉPHISTOPHÉLÈS

La puissance?

FAUST

*Non! je veux un trésor
 Qui les contient tous!*

MEFISTÓFELES

(Apareciendo de repente)
 ¡Aquí estoy!
 ¿De qué te extrañas?
 ¿No me encuentras a tu gusto?
 La espada al costado, la pluma en el
 sombrero,
 la escarcela llena,
 una suntuosa capa sobre los hombros;
 en suma, ¡un auténtico gentilhomme!
 ¡Y bien! Doctor, ¿qué quieres de mí?
 ¡Habla, vamos!...
 ¿Te doy miedo?

FAUSTO

No.

MEFISTÓFELES

¿Dudas de mi poder?

FAUSTO

Tal vez.

MEFISTÓFELES

¡Ponlo, pues, a prueba!

FAUSTO

¡Vete!

MEFISTÓFELES

*¡Vaya! ¿Ése es tu agradecimiento?
 Te enseñaré que con Satanás
 hay que comportarse de otro modo.
 ¡Y que no había necesidad
 de llamarle desde tan lejos
 para despedirle a continuación!*

FAUSTO

¿Y qué puedes hacer por mí?

MEFISTÓFELES

*¡Todo, todo! Pero dime primero
 qué es lo que quieres: ¿es oro?*

FAUSTO

¿Qué haría yo con la riqueza?

MEFISTÓFELES

*¡Bien! ¡Ya veo donde te duele!
 ¿Quieres la gloria?*

FAUSTO

¡Mucho más!

MEFISTÓFELES

¿El poder?

FAUSTO

*¡No! ¡Quiero un tesoro
 que los contiene todos!*

*Je veux la jeunesse!
A moi les plaisirs,
Les jeunes maîtresses!
A moi leurs caresses,
A moi leurs désirs!
A moi l'énergie
Des instincts puissants,
Et la folle orgie
Du coeur et des sens!
Ardente jeunesse,
A moi tes désirs,
A moi ton ivresse,
A moi tes plaisirs,
A moi ton ivresse,
A moi tes plaisirs.*

MÉPHISTOPHÉLÈS

*Fort bien! fort bien! fort bien!
Je puis contenter ton caprice.*

FAUST

Et que te donnerai-je en retour?

MÉPHISTOPHÉLÈS

*Presque rien, presque rien:
Ici, je suis à ton service
Mais là-bas, tu seras au mien!*

FAUST

Là-bas?

*¡Quiero la juventud!
¡Para mí los placeres,
las jóvenes amantes!
¡Para mí sus caricias!
¡Para mí sus deseos!
¡Para mí la energía
de los potentes instintos,
y la loca orgía
del corazón y los sentidos!
Juventud ardiente,
¡para mí tus deseos!
¡para mí tu embriaguez!
¡para mí tus placeres!
¡para mí tu embriaguez!
¡para mí tus placeres!*

MEFISTÓFELES

*¡Muy bien! ¡Muy bien! ¡Muy bien!
Puedo satisfacer tu capricho.*

FAUSTO

¿Y qué he de darte a cambio?

MEFISTÓFELES

*Casi nada, casi nada:
aquí, yo estoy a tu servicio,
pero allá tú lo estarás al mío.*

FAUSTO

¿Allá?...

Gounod, (1859): *Fausto*. Acto I

Nos encontramos ante una evidente declaración de hedonismo. De un modo u otro refleja la vida y época de Goethe, los ideales románticos. Ante la insatisfacción y el extrañamiento con la vida se apuesta por la búsqueda perpetua del placer y la sensibilidad.

La pasión de Fausto se desborda. Nos hallamos ante una explosión personal típica del “*Sturm and Drang*”. Tempestad e ímpetu para alcanzar el infinito. El alma mortecina de Fausto consigue despertar pactando con el diablo la eterna juventud (Cansinos, 1958) ³⁶. Fausto aspira a trascender los límites, mas no renunciando al yo sino dilatándolo. Es este su afán característico y genuino.

³⁶ CANSINOS ASSENS, Rafael (1958): “Recopilación, traducción, estudio preliminar, prólogos y notas de las Obras Completas de Goethe” en Goethe: *Obras Completas*. Tomo III. Autobiografía y teatro. *Fausto*, (pp. 1136-1360). Aguilar. Madrid.

La expansión del yo fáustico entra en la dialéctica de la autoafirmación y la apertura hacia lo otro. Y es entonces cuando entra en escena la figura de Margarita, quien va a jugar un papel clave en la historia de Fausto en su primera parte para reaparecer, salvadora, en el destino final del héroe.

La visión clásica y más elemental de Margarita la percibe como la sencilla campesina, deslumbrada por la personalidad, el encanto y el estatus social de Fausto, y que se deja arrebatar por él. Se encontraría la imagen de Margarita situada en este descubrimiento de la ingenuidad y la sencillez, lo puro y lo natural que hemos comentado en el renacer de Fausto. Pero la realidad del drama o tragedia goethiano –como nos recordará París (2001)- es más compleja. Margarita, en primer lugar, encarna más a una pequeña burguesa que a una campesina del pueblo. Se situaría en la línea de las heroínas descritas en la novela del siglo XIX, que luchan, llevadas por el anhelo de un auténtico amor, con los convencionalismos y la presión de una sociedad que no permite la libre realización de la mujer

Margarita también parte de la insatisfacción La modesta habitación de Margarita, que, al visitarla ocultamente, idealiza Fausto en su inicial exaltación de la sencillez, será en realidad, como el estudio de Fausto, el punto de partida de este desarrollo. Entonces la obra de Fausto consiste en despertar las potencias dormidas, latentes, en el alma de Margarita. Como Sócrates con sus discípulos, Fausto ayudará a Margarita a encontrar <<su verdad>>, la verdad que yacía en sus senos anímicos. Escuchemos el siguiente pasaje de la ópera de Boito:

FAUSTO

*Ascolta, vezzoso angelo mio.
Chi oserbbe affermar tal detto:
Credo in Dio?
Le parole dei santi
Son beffe al ver ch'io chiedo,
E qual uomo oserebbe
Tanto da dir: non credo?
Colma il tuo cor d'un palpito
Ineffabile e vero d'amor
E chiama poi quell'estasi*

FAUSTO

*Escucha, ángel mío,
¿quién osaría afirmar:
"¡Creo en Dios!"
Las palabras de los santos son necias
comparadas con la verdad que busco.
Mas, ¿quién osaría decir
"¡No creo!"
Llena tu corazón de amor sincero
y dale a ese éxtasis
el nombre que prefieras:*

*Natura! Amor! Mistero!
 Vita! Dio! Vita! Dio!
 Non è che fumo e fola
 In paragon del senso
 Il nome e la parola.
 Ah! Chiama tu poi quell'estasi
 Natura! Amor! Mistero!*

*¡Naturaleza! ¡Amor! ¡Misterio!...
 ¡Dios! ¡Vida! ¡Dios!
 Los nombres y las palabras
 no son más que humo vacuo
 comparados con nuestra pasión.
 Dale el nombre que prefieras:
 ¡Naturaleza! ¡Amor! ¡Misterio!...*

Boito, (1875): *Mefistófeles*. Acto II. Escena I.

Margarita experimenta una revolución. A medida que descubra el amor, su inteligencia y personalidad irán creciendo desafiando el ambiente. Pero también la llevará a su destino trágico. El romance con Margarita, aparentemente inocente, puntuado con delicados momentos líricos, conduce a una sucesión de desastres hasta llegar a la catástrofe. Margarita, acusada de infanticidio, está encarcelada y va a ser ajusticiada. Fausto exige a Mefistófeles que la libere. Pero el poder del mal se estrella aquí contra la firme voluntad de Margarita quien lo había hecho todo por amor, y está dispuesta a expiar su culpa con la muerte. No acepta la libertad de manos de Mefistófeles, el cual se declara vencido ante la firme voluntad de Margarita. A la voz de Mefistófeles que anuncia la condenación de Margarita, responde una de lo alto que dice: <<*¡está salvada!*>>.

El destino de Margarita -comparable al de Madame Bovary, Violetta (la extraviada) o Ana Karenina-, que la condena en la tierra, salva en realidad a Fausto. Un gesto revolucionario contra la hipócrita moral burguesa. Él huye. La falta de escrúpulos lo llevan a seguir con su búsqueda del placer y el sentimiento. Esto lo hace culpable pero, más que la verdad, libre. Su desarrollo emocional depende de nuevas experiencias, por ello es necesario dejar para más tarde el compromiso definitivo y la dignidad de la impotencia.

<< *De un modo didascálico se podría pensar que con este recurso a la tragedia Goethe imprime mayor fuerza a su crítica de la sociedad. Al margen de esta consideración externa, ciñéndose a la lógica de la obra, se ha hablado respecto a Margarita de una personalidad no sólo con destino, sino con vocación trágica. Incluso, para algunos, autodestructiva. Incorporaría y haría suyo el momento de autodestrucción, necesario para la construcción en la*

dialéctica mefistofélica (...). Pero pienso que podemos apreciar aquí, en lo más profundo de esta historia, la vieja mitología del sacrificio. La idea de que sólo se puede sobrevivir y avanzar ofreciendo víctimas sangrientas a los dioses, a los poderes superiores >> (París, 2001:255). La catarsis cruenta. Es el papel que llena Margarita, realmente inocente y salvadora de los pecados de Fausto.

Goethe quiso que Mefistófeles buscara nuevos caminos para que Fausto pudiera seguir explorando y encontrar así la mayor satisfacción. Es por ello que más tarde se rendirá de modo similarmente extasiado a Elena, representante de la belleza perfecta, símbolo de la interrelación entre la vida y el arte, la idea y la realidad, la claridad mediterránea y el caos, el pasado y el presente.

FAUSTO

(inchinato davanti ad Elena)
Forma ideal purissima
Della bellezza eterna!
Un uom ti si prosterna
Innamorato al suolo.
Volgi ver me,
Di tua pupilla bruna,
Vaga come la luna,
Ardente come il sole.
Un uom ti si prosterna,
Innamorato, innamorato al suol.

ELENA

Dal tuo respiro
Prendo e mi chiamo beata
Ch'única fra tutte
Le troadi e le argive ninfe
Spargo i voluttuosi
Fascini su cotanto amante!
Dal suo respiro pendo,
E mi chiamo beata, ah! beata.

FAUSTO

(arrodillado ante Elena)
¡Oh, forma perfecta y pura
de la belleza eterna,
ante ti se postra
un hombre enamorado!
Vuelve hacia mí
tus ojos oscuros,
en los que se refleja la belleza
de la luna...
ardientes como el sol,
Ante ti se postra... etc.

ELENA

Por tus palabras deduzco,
y me considero afortunada,
de haber sido la única,
entre las troyanas y las ninfas argivas,
capaz de inspirar
tan voluptuoso sentimiento
en este amante...
Por tus palabras deduzco...

Boito, (1875): *Mefistófeles*. Acto IV.

La conclusión de Goethe, cuando Fausto llega al Olimpo tras las orgías de la noche de Walpurgis y consigue unirse a Elena, es que la mayor

satisfacción para un hombre es el arte, la armonía. De la unión de Fausto y Elena nace Euforión, ávido de vida, genio de la poesía que, como lord Byron, moriría prematuramente víctima de su atrevido vuelo hacia lo alto.

Lejos de desesperarse, Fausto inicia una nueva acción. Se siente dotado de nuevas fuerzas, quiere llevar a cabo grandes hazañas. Ensangrentado por la violencia bélica, en la guerra que mantiene la curiosa figura del emperador de la Segunda Parte con los sublevados frente a su poder, se encarama a la cúspide del poder con la concesión de un territorio y una autorización para llevar a la práctica sus ambiciosos proyectos. Dirigiendo una legión de trabajadores divisirá entusiasmado un nuevo y soñado universo. Es el Fausto empresario, ingeniero constructor y, al par, dialécticamente, destructor. Según las tesis de París (2001), asistimos a la tercera metamorfosis de Fausto. Y, a través de ella, Goethe avizora los problemas del mundo que está naciendo en el siglo XIX, apuntados desde los inicios de la industrialización. Y con genio anticipador nos sitúa en el corazón de las contradicciones de nuestra época, en sus luces y en sus sombras. En la entraña de la modernidad y la mitología del desarrollismo.

Fausto construirá diques y ganará tierra al mar. En su empeño, ambicioso y egoísta todavía porque pretende mostrar su poder, le molesta tener como vecinos al matrimonio Filemón y Baucis, quienes no quieren cederle su propiedad. Fausto se ve envuelto de nuevo en culpabilidad, puesto que Mefistófeles prende fuego a la cabaña y el anciano matrimonio perece.

Fausto, ya anciano, pierde la vista al acercársele la figura simbólica de la “inquietud”. Pero no cesa en su empeño de ir ganando terreno al mar. Su motivación ha cambiado. Ya no quiere dar prueba de su poder, sino ofrecer cobijo y libertad a la gente humilde. Ya no piensa en sí mismo, sino en los demás. Espera, con vehemencia, que una gran multitud podrá ser feliz e, imaginando ese momento, muere al pronunciar las palabras clave de la apuesta con el diablo: << *¡Querría poder ver ese afanarse, estar con gente libre en suelo libre! ¡Querría yo decir a este momento: Detente, eres tan bello! >> (Goethe, 1980: 339). El infierno reclama su alma, no obstante los ángeles lo*

recogen proclamando que pueden salvar << *al que no cesa de esforzarse* >> y, podríamos añadir, aspira siempre hacia lo alto.

Según manifestó el propio Goethe, ésta es la verdadera clave de la salvación de Fausto (Palau, 1980)³⁷. Goethe se sirve en la última escena de personajes e imágenes del mundo cristiano para presentar la salvación del protagonista. Ya no se trata de la autosalvación del genio. Éste recibe la salvación por la gracia divina que se le otorga al hombre que no ha asfixiado en su interior la aspiración hacia lo alto, al hombre que no ha cesado de buscar la unión del yo con el universo. En cambio, el espíritu <<que siempre niega>> se ve obligado a confesar el límite de su poder. Su afán de destrucción se ha estrellado ante el noble afán del hombre culpable, pero siempre dispuesto a reemprender el buen camino.

Coincidimos con Shattuck (2001) al afirmar que la moral de la vida de Fausto y de la obra dramática de Goethe no es fácilmente aprehensible; yace en el fondo de la paradoja y la ambigüedad. Su esfuerzo halla al final la condición divina, pero es un esfuerzo que ha exaltado continuamente el placer terrenal, y esto enfrenta a Fausto con la moral conservadora:

<< Fausto: solamente he corrido por el mundo / agarrando el placer por los cabellos, / dejé estar lo que no me satisfizo, / lo que se me escapó, lo dejé andar. / No he hecho más que anhelar y realizar, / Y otra vez desear: así, potente, / con tumulto crucé la vida: grande / Al principio, y hoy sabio y pensativo. / Ya conozco bastante el mundo entero: / Más allá la visión queda borrada: / ¡loco es quien mira allá, parpadeante, / e inventa algo como él sobre las nubes! / Que se detenga, firme, y mire en torno: / No está mudo este mundo ante el que es digno. / ¿Para qué va a buscar eternidad? / Lo que conoce aquí, puede alcanzarlo. / Vaya siguiendo el día terrenal; / Prosiguiendo hallará tormento y dicha, / Descontento de todos los instantes >> (Goethe, 1980:335-336).

³⁷ PALAU RIBES, Francisca (1980): "Introducción" en GOETHE, J.Wolfgang 1832 (1980): *Fausto*. Editorial Planeta. Barcelona.

Mientras, su perpetua búsqueda, egoísta, en la que no es posible la plena satisfacción, ni el cariño humano arranca nunca su lealtad, Fausto se nos muestra como un agotado romántico. Vive, se equivoca, se esfuerza de acuerdo a nuestro destino mortal. No renuncia, ni se aparta de la vida como San Agustín para reflexionar sobre su situación privilegiada. Y es así como, después de muchos años, entregado a la acción resuelta surge el hombre racional que necesita de un mundo justo y un universo equilibrado para ser feliz.

<< Fausto: (...) Sí, de esta vida estoy bien convencido; / (...) Sólo merece vida y libertad / Quien sabe conquistarla cada día. / Cercados de peligros, pasarán / Niño, hombre y viejo el tiempo laborioso. / ¡Querría poder ver ese afanarse, / estar con gente libre en suelo libre! >> (Goethe, 1980:339).

La armonía es arte y la igualdad justicia y rebelión. Fausto logra superar así los conflictos sociales de aquella larga era de lucha y revolución. Una nueva escala de valores triunfa. La belleza se encuentra en su cúspide y la Igualdad en su base. Es posible el placer porque es fruto de esta lógica que empieza siendo joven y romántica. Es posible también a cambio de la economía del esfuerzo, y de los beneficios del trabajo.

En el Fausto cristaliza la condición del hombre de la modernidad no sólo porque representa la rebelión contra uno mismo, sino a la vez, la revolución contra todas las normas y valores de la sociedad burguesa a la cual debió mucho el espíritu juvenil: la revolución cultural está definitivamente en marcha y comienza en este fin del siglo XIX por el anhelo de un viejo hastiado que pacta con el diablo la eterna juventud para realizarse como individuo en el infinito.

<< Lejos de reproducir los valores de la clase económicamente dominante, los innovadores artísticos de la segunda mitad del siglo XIX y del XX preconizarán, inspirándose en el romanticismo, valores fundados en la exaltación del yo, en la autenticidad y el placer, valores directamente hostiles a las costumbres de la burguesía centrados en el trabajo, el ahorro, la moderación, el puritanismo. De Baudiliare a Rimbaud y a Jarry, de V. Wolf a

Joyce, de Dadá al Surrealismo, los artistas innovadores radicalizan sus críticas contra las convenciones e instituciones sociales, se convierten en contestadores encarnizados del espíritu burgués, menospreciando su culto al dinero y al trabajo, su ascetismo, su racionalismo estrecho. Vivir en la máxima intensidad, “desenfreno de todos los sentidos”, seguir los propios impulsos e imaginación, abrir el campo de experiencias, la cultura modernista es por excelencia una cultura de la personalidad. Tiene por centro el “yo”. El culto de la singularidad empieza con Rousseau y se prolonga con el romanticismo y su culto a la pasión. Pero a partir de la segunda mitad del siglo XIX, el proceso adquiere una dimensión agonística, las normas de la vida burguesa son objeto de ataques cada vez más virulentos por parte de una bohemia rebelde >> (Lipovetsky, 2000:83). Surgirá así el individualismo ilimitado y hedonista que, sobre todo con la aparición del consumo de masas en los Estados Unidos en los años veinte, dejará de ser patrimonio de una minoría de artistas e intelectuales para convertirse en comportamiento general en la vida corriente. Habrá que ver, pues, en los próximos capítulos, cuáles serán los nuevos tipos que se erigirán como modelos de la juventud y que determinarán así sus procesos de enculturación.

7.4. Reflexiones finales.

La actitud con la que se plantearía Goethe el destino de Werther propone a la juventud la tarea de construirse y de encontrarle un sentido a su existencia. Sin embargo, nos enfrenta también con su nihilismo cuando ésta debe hacerse cargo de las limitaciones del mundo que sostiene la generación progenitora.

La felicidad contrariada, la actividad frenada, los deseos insatisfechos tienen que ver con cada uno de nosotros. No depende tanto de la época o el momento histórico que a los jóvenes les ha tocado vivir sino de las taras que arrastra cada sujeto. Pero durante la adolescencia y la juventud pueden llegar a adoptarse diferentes formas autodestructivas para resolverlas. El suicidio es su caso más extremo, pero puede responder a causas que no tienen porqué ser irracionales. El nihilismo moral y metafísico con el que muchos jóvenes manifiestan su pesimismo radical o su espíritu aniquilacionista pueden estar detrás de su resistencia a la vida. Otros, ansiosos de vida, levantan los adoquines y se enfrentan a la mezquindad del mundo que no les deja ser. La sociedad repudia sus actos y recrimina su insensatez, ¿insensatos por reclamar un lugar en este mundo? Prefieren verlos sufrir, antes que ser puestos en duda.

Sin embargo, hay que promover otro tipo de escucha porque los pasajes al acto de los jóvenes que, en muchos casos, podemos interpretar como un tipo de suicidios mecánicos (accidentes en la carretera, lesiones deportivas, intoxicaciones, etc.), no son nada más, pero también nada menos, que la expresión sintomática de un profundo malestar.

La tragedia de Werther nos propone una enseñanza muy significativa si la interpretamos desde el ámbito de la educación. Las conductas radicales con las que se manifiestan los jóvenes son un modo de presentación de su malestar y sufrimiento personales.

Los síntomas en el comportamiento son los que más difícilmente se soportan del otro y los que, al estar poco subjetivados, podríamos decir que producen una “necesidad” de respuesta de los adultos que están con los adolescentes y los jóvenes. Es por ello que la sociedad adulta de la época de Goethe contemplaría horrorizada la respuesta de Werther ante sus sufrimientos.

Los pasajes al acto radicales de los jóvenes producen mucha angustia y rápidamente la sensación de no saber qué hacer en las situaciones en las que se manifiestan. El empuje a pedir consejo acerca de qué hacer, el cuestionamiento de hasta dónde limitar y cuál es la mejor estrategia para responder a ellos provoca muchas interconsultas en los servicios, tal y como nos demuestra nuestra experiencia en el campo de la educación social en la atención primaria. En la mayoría de los casos, estas manifestaciones conductuales llaman a la “respuesta educativa” por parte del adulto. Poder introducir otra vertiente distinta a la dialéctica de reprimir-consentir es imprescindible para poder abordar el problema. De lo contrario, con frecuencia, se entra en una cascada de actuaciones que sólo empujan a la agravación del problema.

Demasiado a menudo, en nombre de esas conductas se justifica una forma de actuar o, mejor aún, de no actuar ante los retos que los jóvenes nos plantean. El carácter hegemónico del discurso psico-pedagógico invade las prácticas educativas y en muchos casos comporta la renuncia a la propia educación.

El educador no debe quedarse atrapado y obnubilado por las manifestaciones comportamentales de los jóvenes, por sus conductas radicales y, a menudo, autodestructivas. El educador debe abrir espacios para interrogarse, pensar, inventar renunciando a las prisas de encontrar soluciones inmediatas. Desde el ámbito educativo, hay que renunciar al ideal de lo que debe ser un niño o un adolescente y dejar de sancionar aquello que escapa a esos ideales. Debemos observar e investigar, dejar de asustarnos, para explorar las posibilidades de trabajo en las que cada sujeto puede enganchar.

* * * * *

A los sufrimientos de la juventud tal y como se nos muestra en el *Werther* de Goethe como prototipo, hay que añadir la cuestión de la mujer tal y como empezaría a ser tratada a mediados del siglo XIX. Las mujeres se convertirían en objeto de estudio y la literatura se encargaría de dibujar el estereotipo de la época. Los casos analizados en este capítulo nos presentan unas mujeres sensibles, inteligentes y apasionadas, pero también atrapadas por las circunstancias sociales. Todas ellas tienen en común una traición, una huida, y el fracaso de una conquista: traicionaron las expectativas que la sociedad depositaba en ellas, trataron de huir de sus limitados destinos femeninos pero no consiguieron conquistar la libertad personal. Todavía no había llegado su momento.

No cabe duda que en su fracaso tiene un enorme peso la condición social que representaban, sujeta a una moralidad y a una forma de ser que no les ofrecería otra opción más que la de sacrificarse. De alguna forma, el triunfo de los convencionalismos burgueses que haría de las mujeres y sus intentos de liberación sus más preciadas víctimas, suponía también la consolidación de su jerárquica superioridad sobre la clase aristocrática en definitivo declive.

Ya hemos apuntado en el capítulo anterior y a lo largo de éste cómo en el campo de los prejuicios y la moralidad en las relaciones, la aristocracia concedía cierta permisividad en materia de adulterio y valor social en el libertinaje. Parece lógico, por lo tanto, que el código moral de la sociedad burguesa hiciera del autocontrol y una educación cargada de prescripciones y prohibiciones sus signos de distinción.

La cuestión de la liberación de la mujer no podía plantearse, entonces, en términos de género si la confrontación de clase entre la aristocracia y la burguesía en la lucha por el poder se dirimía en el terreno de la distinción social mediante el antagonismo de dos moralidades.

Pero las formas de comportamiento que se manifiestan exteriormente y que expresan la cualidad social de las personas adoptan un movimiento continuo a lo largo de la historia. Así nos lo demuestra Norbert Elías (1987) en su espléndida obra *La civilización de las costumbres*³⁸, y con esta hipótesis podemos comprender el triunfo de la liberación femenina que llegaría un siglo más tarde. Serán las hijas de la clase media alta de la década de los sesenta del siglo pasado las que adoptarán las formas de comportamiento de la clase a la que originariamente se opusieron en pleno siglo XIX para romper las cadenas de su condición de mujeres: distantes, distintas y subyugadas.

Si seguimos reflexionando acerca de la condición de las heroínas literarias del XIX, los motivos que las llevaron a romper con las convenciones de clase tienen que ver también con la carga psicológica que provocaba el *ennui*. Siguiendo el espléndido ensayo de Núñez Puente (2001)³⁹ acerca de la imagen femenina en la novela europea de la segunda mitad del siglo XIX, advertimos hasta qué punto el desorden metafísico que supone el *ennui* y que Emma Bovary tan bien emblematiza, lleva a ocasionar un profundo temor, casi convertido en pánico, al recurrente aislamiento de la realidad circundante transformando en exilio perpetuo del resto del mundo. << *El individuo afectado por el ennui* –nos dice Núñez Puente (2001:20)- *queda estigmatizado e imbricado en su nueva condición de paria, lo que revela una configuración que comienza a producir en la segunda mitad del siglo XIX un nuevo tipo literario: el de la mujer exiliada de la sociedad burguesa, atrincherada en el espacio asocial en el que, gracias a la expulsión provocada por el tedio, inicia la gestación de un nuevo desorden pulsional paralelo y, a un tiempo, ajeno al sistema del orden pasional burgués* >>.

Cualquier atisbo de cambio se ofrece como la única alternativa al vacío y al tedio de la vida cotidiana. Esta llevará a personajes como Emma Bovary,

³⁸ ELÍAS, Norbert (1987): *El proceso de civilización (Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas)*. Fondo de Cultura Económica. Madrid-México.

³⁹ NÚÑEZ PUENTE, S (2001): *Ellas se aburren. Ennui e imagen femenina en la Regenta y la novela europea de la segunda mitad del siglo XIX*. Universitat d'Alacant. Alacant.

Ana Karenina o Ana Ozores (la Regenta) a explorar sus pulsiones desterradas. Sólo la exploración en el terreno sexual, bajo los ideales del amor romántico, podrá restaurar la existencia personal a la plenitud de la realidad y negar de algún modo el grisáceo mundo de la clase media.

La misma actitud veremos adoptar a muchas jóvenes de hoy en día cuando en las relaciones virtuales del “chat”, cargadas de amor idealizado y erotismo, harán frente a los malestares del vacío cotidiano.

Las estrategias que pondrían a prueba nuestras heroínas se mantendrán como una constante histórica, y se harán especialmente visibles, como veremos en el último capítulo, en la realidad virtual de las relaciones en red, nuevo ámbito en el que las jóvenes proyectarán el bovarismo del siglo XXI.

* * * * *

Nuevamente Goethe, y esta vez con su inabarcable *Fausto*, nos plantea la lógica del vacío a la que nos lleva el individualismo total. Si analizamos la primera parte de la obra, el círculo vicioso de insaciabilidad al que queda encerrado Fausto nos adelanta uno de los síndromes de la conciencia moderna, la continua confusión de deseo y placer y la continua imposibilidad de distinguir un estadio de otro.

Fausto continuamente se mueve en lo que en uno de los episodios se dice, pensamos que muy ilustrativamente, del deseo al placer y en el placer se consume por el deseo. No puede en ningún momento expresar la plenitud de ese instante porque su tendencia a confundir deseo y placer le hace que no pueda gozar en ningún momento. Algo bastante parecido al mito de Don Juan.

En cierto modo, Goethe adelantaría algo que domina nuestra época y es la ausencia de ritos de paso como elemento sustancial de la dinámica social. El rito de paso, en toda cultura, era la oportunidad de pasar de la infancia a la

madurez, es decir, la capacidad de diferenciar el deseo de la posesión, el deseo del placer, y por lo tanto, la posibilidad de gozar el placer. El hombre moderno, pues, se ha caracterizado desde este arquetipo, se distingue por ese círculo vicioso que, en cierto modo, le pide todo goce porque todo goce queda, de nuevo, señalado por la incitación del deseo.

Un libro insignia que serviría para denominar a los jóvenes de los años noventa, *Generación X* de Douglas Coupland (1994:26)⁴⁰, nos regala una acertada frase con la que sintetizar el círculo vicioso de la ética faustiana y que podríamos ver personificada en los *yuppies* de los años 80 de Wall Street: <<Como se suele decir, derrochamos la juventud para conseguir la riqueza, y la riqueza para conseguir la juventud>>.

Los jóvenes *yuppies* de los años ochenta y finales de los noventa constituirían ese producto energético que nos avanza Goethe con el *Fausto*. Electrónica, masajes, velocidad, vitamina A, aerobic, sexo, lociones, dinero... Habitantes proverbiales de residencias firmadas, neuróticos consumidores de marcas y locales exclusivos en los años más fulgentes, prósperos y acelerados que conocería el siglo pasado⁴¹.

Una juventud obsesionada en la pugna por el éxito, la fama y el dinero. Una especie niquelada que después se vería carbonizada al borde de los noventa. Pues de su ganga nacerían los ejemplares abúlicos y desfallecidos de la juventud de la crisis de la última década del siglo pasado, cuando los de la generación X tendrían que arreglárselas con menos esperanzas, exiguos ingresos, ocupaciones temporales y poco futuro...⁴²

⁴⁰ COUPLAND, Douglas 1991 (1994): *Generación X*. Suma de Letras. Barcelona.

⁴¹ Sus protagonistas los vemos circular en novelas como *Diario de un yuppi* de Auchinclos, L. (1988); *American Psycho* de Easton Ellis (1991); *La hoguera de las vanidades* de Tom Wolfe (1986); o las versiones cinematográficas de Brian De Palma (1990): *La hoguera de las vanidades* y Harry Harron (2001): *American psycho*, así como la "antropológica" *Wall Street* de Oliver Stone (1987).

⁴² Esta juventud es la protagonista de la novela de Douglas Coupland, pero también la podemos seguir viendo en films como *Reality Bites* de Ben Stiller (1994), *Historias del Kronen* de Montxo Armendáriz (1994), *Martín H* de Adolfo Aristarain (1997), y más marginal y violenta en *Asesinos natos* de Oliver Stone (1994), *Transpotting* de Daniel Boyle (1996), *El club de la lucha* de Fincher (1999), etc.

Es oportuno hacer estos paralelismos, y proyectar las mitologías que en el pasado se convertirían en emblemas de la juventud que guiarían sus procesos de enculturación para poder comprobar, hasta qué punto, seguirán manteniéndose a lo largo de la historia.

BIBLIOGRAFÍA

ALIER, R. (1981): *La Traviata*. Serie, Introducción al mundo de la ópera. Ediciones Daimon. Barcelona.

BÉJAR, Helena 1988 (1990): *El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad*. Alianza Universidad. Madrid.

BREA, José Luis (2001): "Todas las fiestas del futuro: cultura y juventud (S. 21)" en *Exit, imagen y cultura*, nº 4. Olivares y Asociados, S.L. Madrid. (pp. 114-124).

CAPMANY, Maria Aurelia 1968 (1969): *La joventut és una nova classe?*. Edicions 62. Barcelona.

CANSINOS ASSENS, Rafael (1958): "Recopilación, traducción, estudio preliminar, prólogos y notas de las Obras Completas de Goethe" en Goethe: *Obras Completas*. Tomo III. Autobiografía y teatro. *Fausto*, (pp. 1136-1360). Aguilar. Madrid.

DURKHEIM, Émile (1982): *La división social del trabajo*. Editorial Akal. Madrid.

ELÍAS, Norbert (1987): *El proceso de civilización (Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas)*. Fondo de Cultura Económica. Madrid-México.

IBÁÑEZ, Andrés (2003): "Sobre los ángeles" en Blanco y Negro Cultural. ABC. Madrid. 27/9/2003. Pág. 37.

LIPOVETSKY, Pilles 1986 (2000): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Editorial Anagrama. Colección Argumentos. Barcelona

LUKACS, György 1946 (1967): *Goethe i el seu temps*. Traducció a càrreg de Carme Serrallonga. Edicions 62. Barcelona.

MONTERO, Rosa 1995 (2003): *Historias de mujeres*. Santillana Ediciones Generales, S.L. Madrid.

NÚÑEZ PUENTE, S (2001): *Ellas se aburren. Ennui e imagen femenina en la Regenta y la novela europea de la segunda mitad del siglo XIX*. Universitat d'Alacant. Alacant.

PALAU RIBES, Francisca (1980): "Introducción" en GOETHE, J.Wolfgang 1832 (1980): *Fausto*. Editorial Planeta. Barcelona.

PARÍS, Carlos (2001): *Fantasía y razón moderna. Don Quijote, Odisea y Fausto*. Alianza Editorial. Madrid.

PÉREZ, Feliciano (1981): "Introducción" en GOETHE, J.W.: *Las penas del joven Werther*. Planeta. Barcelona.

PHILIPS-MATZ, Mary Jane (2002): *Verdi, una biografía*. Editorial Piados. Barcelona.

SALES, Toni (1982): "Introducción" en FLAUBERT, Gustave 1856 (1982): *Madame Bovary*. Planeta. Barcelona

SCHWANITZ, Dietrich 1999 (2002): *La cultura. Todo lo que hay que saber*. Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A. Madrid.

TOFFLER, Alvin 1980 (1992): *La tercera ola*. Plaza & Janés Editores, S.A. Barcelona

VARGAS LLOSA, Mario 1975 (1981): *La orgía perpetua. Flaubert y "Madame Bovary"*. Editorial Seix-Barral, S.A.

VV.AA. (1989): *La gran ópera*. Volúmenes I, II y III. Editorial Planeta – De Agostini, S.A. Barcelona.

OBRAS LITERARIAS

AUCHINCLOS, L. (1988): *Diario de un yuppi*. Ed. Anagrama. Barcelona.

AUSTEN, Jane 1813 (1985): *Orgull i prejudici*. Traducció al català d'Eulàlia Preses. Proa D.L. Barcelona.

BRONTË, Charlotte 1847 (1999): *Jane Eyre*. Ediciones especiales, Colección Huracán. Madrid.

COUPLAND, Douglas 1991 (1994): *Generación X*. Suma de Letras. Barcelona.

DUMAS, Alejandro 1848 (1986): *La dama de las camelias*. Diari de Tarragona.

EASTON ELLIS, Bret (1991): *American Psycho*. Círculo de Lectores. Madrid.

FLAUBERT, Gustave 1856 (1982): *Madame Bovary*. Planeta. Barcelona.

GOETHE, J.Wolfgang 1774 (1981): *Las penas del joven Werther*. Planeta. Barcelona

GOETHE, J.Wolfgang 1814 (1952): *Poesía y verdad. Memorias de un joven escritor*. Colección Austral. Buenos Aires.

GOETHE, J.Wolfgang 1832 (1980): *Fausto*. Editorial Planeta. Barcelona.

NIETZSCHE, Friederich Wilhelm 1882 (1974): *Así habló Zaratrusta*. Edición y traducción de J.C. García-Borrón. Editorial Bruguera. Barcelona.

RICHARDSON, Thomas 1740 (1795): *Pamela o la virtud recompensada*. Impresor Don Antonio Espinosa. Madrid.

WOLFE, Tom (1986): *La hoguera de las vanidades*. Edita Anagrama. Barcelona.

ÓPERAS

BOITO, Arrigo 1868 (1875): *Mefistófeles*. Con libreto del propio compositor. Documento en línea. Disponible en Internet en: [<http://www.weblaopera.com/libretos>]. Con acceso en agosto de 2004. Discografía de Referencia: Director: Georges Prêtre; Cantantes: Plácido Domingo, Mirella Freni, Nicolai Ghiaurov, Thomas Allen, Jocelyne Taillon; Coro y orquesta: Ópera de París; Casa: EMI (7-474938); Año: 1978.

DONIZZETTI, Gaetano (1835): *Lucía de Lammermoor*. Libreto de Salvatore Cammarano. Documento en línea. Disponible en Internet en: [<http://www.weblaopera.com/libretos>]. Con acceso en agosto de 2004. Discografía de Referencia: Director, T. Sefarin; Cantantes: María Callas, G. di Stefano, T. Gobbi, R. Arie; Coro y orquesta: Maggio Musicale; Casa, EMI (66438-2); Año: 1954.

GOUNOD, Charles (1859): *Fausto*. Con libreto de Jules Barbier y Michel Carré. Documento en línea. Disponible en Internet en: [<http://www.weblaopera.com/libretos>]. Con acceso en agosto de 2004. Discografía de Referencia: Director: Nino Sanzogno; Cantantes: Alfredo Kraus, Renata Tebaldi, Elena Soliotis, Nicolai Ghiaurov; Coro y orquesta: Ópera de Chicago; Casa: GOP (713); Año: 1985 .

MASSANET (1892): *Werther*. Con libreto de Edward Blau, Paul Millet y Georges Hartman. Documento en línea. Disponible en Internet en: [<http://www.terra.es/personal/ealmagro/werther>]. Con acceso en agosto de 2004. Discografía de referencia: Director: Michel Plasson; Cantantes: Alfredo Krauss, Tatiana Troyanos, Christine Barbaur; Orquesta: Filarmónica de Londres; Casa: EMI (7-69573-2); Año: 1979.

VERDI, G. 1852: *La Traviata*. Con libreto de Francisco María Piave . Documento en línea. Disponible en Internet en: [<http://www.weblaopera.com/libretos>]. Con acceso en agosto de 2004. Discografía de referencia: Director: Franco Ghione ; Cantantes: María Callas, Alfredo Graus, Mario Sereni; Coro: Teatro San Carlo de Lisboa; Orquesta: Teatro San Carlo de Lisboa; Casa: EMI (7-49187-8) ; Año: 1958. Grabación en directo.

FILMOGRAFÍA

ARISTARÁIN, Adolfo (1997): *Martin (Hache)*. Argentina.

ARMENDÁRIZ, Montxo (1994): *Historias del Kronen*. España.

BOYLE, D. (1996): *Transpotting*. Gran Bretanya.

CHABROL, Claude (1991): *Madame Bovary*. Francia.

CUKOR, George (1937): *La dama de las Camelias*. EE.UU.

DE PALMA, Brian (1990): *La hoguera de las vanidades*. USA.

FINCHER, D. (1999): *El club de la lucha*. USA.

FYWELL, Tim (2000): *Madame Bovary*. EE.UU.

HARRON, Harry (2001): *American psycho*. USA.

LANGTON, Simon (1995): *Orgullo y prejuicio*. Reino Unido.

LEONARD, Robert Z. (1940): *Orgullo y prejuicio*. EE.UU.

MINNELLI, Vincente (1949): *Madame Bovary*. EE.UU.

STEVENSON, Robert (1944): *Jane Eyre*. EE.UU.

STILLER, Ben (1994): *Reality Bites*. EE.UU.

STONE, Oliver (1987): *Wall Street*. USA.

“ “ (1994): *Asesinos natos*. USA.

TOUNG, Robert (1997): *Jane Eyre*. EE.UU.

ZEFFIRELLI, Franco (1996): *Jane Eyre*. Reino Unido.

8. LA DIFERENCIA DE SER JOVEN: EL REBELDE SIN CAUSA.

Si la actitud romántica de finales del siglo XVIII y principios del XIX de la era moderna inauguraría el individualismo moderno y el derecho a la realización personal, el siglo XX aportaría una nueva concepción antropológica en la sociedad occidental basada en la diferencia generacional.

En todos los países desarrollados pero, sobre todo, en EE.UU, aparecería el concepto de la juventud como problema que a finales del siglo pasado tendría una etapa significativa con la publicación en 1904 de *Adolescente*, obra del psicólogo G.Stanley Hall ¹ que anunciaría el “descubrimiento” del adolescente norteamericano. Hall atribuiría a esta fase de la vida cualidades antitéticas tomadas de Rousseau –hiperactividad e inercia, sensibilidad social y egocentrismo, aguda intuición y locura infantil-, incluso adaptaría el *sturm und drang* de Goethe y los románticos alemanes para definir la adolescencia como una etapa de *sturm and stress* (tempestad y agitación), para definir la naturaleza “crítica” de esta fase de la vida: una dramática renovación de la personalidad -provocada por la pubertad fisiológica- que se concreta en tensiones emocionales, tal y como ya adelantamos en la el capítulo de la justificación de esta tesis. En efecto, Hall insistiría en la necesidad que los adolescentes desarrollaran todas sus posibilidades retrasando el momento de poder igualar su comportamiento al de los adultos.

Según diferentes especialistas, el proceso hacia la codificación de la adolescencia como fase alcanzaría su plena madurez inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial (Passerini, 1996) ². Sería en ese período que EE.UU. viviría una expansión acelerada. Se produciría el nacimiento de la clase media y consumidora, que en clave generacional supondría el alargamiento de la permanencia de los jóvenes en las instituciones educativas y el consecuente

¹ HALL, S.G. 1915 (1904): *Adolescence: its psychology and its relations to psysiology, sociology, sex, crime, religion and education*. Appleton Century Crofts. Nova York.

² PASSERINI, Luisa (1996): “La juventud, metáfora del cambio social (dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los EE.UU. durante los años cincuenta)” en LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude (direc.): *Historia de los jóvenes II. La Edad Contemporánea*. Editorial Santillana, Taurus, S.A. Madrid, (pp. 386-453).

retraso en la inserción profesional. La creciente importancia de la institución escolar y la emergencia del ocio, con la aparición de la imagen del “consumidor adolescente” abrirían la brecha generacional entre jóvenes y adultos, donde los primeros empezarían a crear sus propios patrones culturales. La industria cinematográfica se daría cuenta de ello y lanzaría sobre este grupo de consumidores héroes que representarían sus conflictos generacionales, tratándolos con gran realismo y sin ahorrar la correspondiente carga de crítica social contra la hipocresía subyacente en el *american way of life*. Sería así como diferentes actores, John Garfield, Montgomery Clift, Marlon Brando hasta llegar al más famoso de todos, James Dean, caerían como un vendaval sobre Hollywood imponiendo un tipo juvenil que se daría a conocer como “el rebelde”, (Moix, 1971) ³. Analizaremos en este capítulo, a partir de las aportaciones del cine como documento antropológico, cómo se construiría la identidad de este nuevo tipo juvenil con el que se inaugurarían las dramaturgias modernas de las microculturas juveniles y el enfrentamiento generacional.

³ MOIX, Terenci (1971): *Hollywood stories*. Editorial Lumen. Barcelona.

8.1. Metáforas del cambio social: de los jóvenes delincuentes a la cultura juvenil.

Antes que *Rebelde sin causa* ⁴ se convirtiera en un manifiesto generacional desde el mismo día que se estrenó, la problemática juvenil ya había despertado el interés del público. Luís Buñuel mostraría de manera aguda en 1950, en su film *Los Olvidados* ⁵, el destino de los jóvenes que crecían en los alrededores de la ciudad de México. Violencia, pobreza social, necesidad y delito constituirían el trasfondo de la integración de las bandas juveniles; eran víctimas y culpables simultáneamente y ya desde temprano enfrentaban un futuro sin esperanza ⁶.



⁴ RAY, Nicholas (1955): *Rebel without a cause*. (*Rebelde sin causa*). EE.UU.

⁵ BUÑUEL, Luis (1950): *Los olvidados*. México.

⁶ Buñuel unió en este film un realismo golpeante con escenas de simbolismo poético. *Los Olvidados* fue distinguida con el primer premio en el Festival de Cannes de 1951 y ofreció al público motivos de discusión.

Una exposición en el círculo de Bellas Artes de Madrid ha permitido recordar del 3 de diciembre de 2004 al 9 de enero de 2005 este impecable retrato de un grupo de jóvenes condenados a crecer en los arrabales de Ciudad de México. La muestra ha conmemorado el reconocimiento de la película con la distinción Memoria del Mundo, que concede la Unesco. Este galardón, con el que se quiere preservar documentos valiosos para la humanidad, sólo ha sido concedido a otra película: *Metrópolis* del director alemán Fritz Lang. También forman parte de este programa de la UNESCO obras como la partitura de la *Novena Sinfonía* de Beethoven y la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, publicada en París en 1789.

El tema de la delincuencia juvenil llegaría a convertirse en un gran problema sociopolítico. En EE.UU se abordaría desde la defensa del sistema de valores existente. Políticamente, el *maccarthismo* y su Comité de Actividades Antinorteamericanas se encargaría de perseguir a comunistas e intelectuales de izquierdas. Pero el ataque al orden existente, tal y como apunta Passerini (1996:421), significaba reconocer también a los delincuentes juveniles.

<< En 1950, (...) la adolescencia se había convertido en un estado legal y social, al que disciplinar, someter y proteger. Se crearon para ello una serie de instituciones gubernamentales, como la Youth Correction Division, en 1951, que tenía como base la Federal Youth Corrections Act, para tratar y rehabilitar los casos de trasgresión en muchachos de menos de veintidós años de edad; en 1953 se constituye un Subcomité del Senado para la delincuencia juvenil y en 1954 se crea la sección para delincuencia juvenil dentro del Children's Boureau del Gobierno Federal; en 1962, el presidente Kennedy establece el Comité on Youth Employment; y se promueven en diferentes departamentos del Gobierno múltiples iniciativas para el estudio y la discusión del problema de los jóvenes, como el gran convenio sobre niños y jóvenes organizado por la Casa Blanca en 1960, con la participación de 7600 delegados, de los cuales 1200 tenían edades comprendidas entre dieciséis y veintiún años. Estos actos, realizados por el Gobierno, tenían el cometido de reflexionar sobre el modo de detectar a jóvenes peligrosos para la sociedad y para sí mismos, y a la vez necesitados de protección y de una ayuda especial. Era inevitable que terminaran por requerir una serie de comportamientos que avalasen tal concepción o por lo menos que hicieran más difícil la labor de definir los fenómenos de los que se ocupaban. (...) la mentalidad que creó el delincuente como tipología se parece a la que creó la tipología del adolescente: en primer lugar, se establece una caracterización de rasgos físicos y mentales y posteriormente la definición se utiliza para explicar el comportamiento de los jóvenes>>.

Hubo debates en el Senado, se publicarían auténticos *best-sellers* sobre el tema, y los periódicos aparecerían llenos de narraciones relativas a unas ruidosas pandillas que luchaban entre sí, pero que desde luego, también eran peligrosas para las buenas gentes que por casualidad se veían sorprendidas entre los dos bandos. Las causas que se alegaban convencionalmente ante este fenómeno –como recogía Harris (2000)⁷– apelaban al divorcio, o a las familias en las que ambos cónyuges trabajaban, cosa que conducía a una excesiva libertad de los chicos; el bienestar económico, que en unos casos daba lugar a que la gente joven dispusiera de dinero suficiente para permitirse una libertad de acción más amplia que en otro tiempo, mientras que en otros hacía que quienes carecían de él se sintieran envidiosos en la medida necesaria para tratar de procurárselo valiéndose de procedimientos criminales...

Finalmente, Hollywood abordaría el tema de la problemática juvenil y produciría dos *films* que serían muy vistos en su época: *¡El Salvaje!*⁸ y *Semilla de maldad*⁹.

¡El Salvaje!, protagonizada por Marlon Brando, fue el primer *film* de importancia que se enfrentaba con el abismo existente entre las generaciones en los años cincuenta. Basado en un relato publicado por una revista sobre una banda de motoristas que durante un fin de semana se habían apoderado literalmente de la pequeña población de Hollister en California, aterrorizando a sus habitantes.

En el guión original de la película, se trató de hacer mucho hincapié en la idea de que el desarraigo y la marginación de las bandas de motoristas no podían eliminarse utilizando los medios convencionales, esto es, la psiquiatría, el trabajo social, o las continuas modificaciones de los planes educativos, etc.

⁷ HARRIS, Marvin 1981 (2000): *Introducción a la antropología general*. Capítulo 26: “La Antropología de una sociedad hiperindustrial”. Alianza Editorial. Madrid, (pp. 693-734).

⁸ BENEDEK, Laszlo (1954): *The wild one*. EE.UU..

⁹ BROOKS, Richard (1955): *The blackboard jungle*. (*Semilla de maldad*). EE.UU.

El propio Marlon Brando, según uno de sus biógrafos (Richard Schickel, 1995:117) ¹⁰ pensaba que <<la intención original, (...) consistía en mostrar a unos ciudadanos de la comunidad invadida respondiendo a la agresividad de sus huéspedes de una manera espontánea y absolutamente pacífica. Y creía que cada miembro de esa comunidad acabaría comprendiendo emocionalmente la conducta de aquellos alborotadores >>.

Esta idea, con una carga de crítica social implícita, no podía ser admitida en una época en la que el *maccarthismo* estaba consiguiendo sus apoyos más beligerantes en las filas reaccionarias.

<< Aquello olía a propaganda izquierdista encubierta, justamente lo que los comités del Congreso estaban decididos a arrancar de raíz. Además, las normas de la guerra fría, ahora en pleno apogeo, enseñaban que los hombres de verdad contestaban a la fuerza con la fuerza, y no poniendo la otra mejilla. De modo que se acabó descubriendo que, en su forma original, esta historia de americanos patriotas enfrentados con una invasión de fuerzas extrañas, no tenía muy buenas intenciones >> (Schickel, 1995:117).

Hubo que rescribirlo todo, así que en el film se dio lugar una confusión de objetivos que todavía resulta apreciable hoy día. La secuencia con que empieza *¡El Salvaje!*, en la que *Johny* (Brando) aparece con unas gafas de sol y ataviado con una gorra, vistiendo una cazadora de cuero, montado en su motocicleta, capitaneando a su pandilla por la carretera y en dirección a la ciudad, está maravillosamente cargada de amenazas. Lo mismo pasa con la escena en que la banda, de una manera ruidosa y casi acrobática, toma posesión de la calle principal, y con su brusca y cínica irrupción en el café de la población, del cual es propietario el cobarde policía del lugar, y está regentado por *Kathie* (Marie Murphy), hija del anterior y amada del protagonista, algo muy apropiado desde el punto de vista dramático, con indudables referencias al *Romeo y Julieta* de Shakespeare. En esos fragmentos, Brando se muestra

¹⁰ SCHICKEL, Richard (1995): *Marlon Brando*. Editorial Salvat. Grandes Biografías, 16. Barcelona.

como un verdadero ángel del infierno: bello, insolente, seductor... La obsesión de la clase media norteamericana, la peor pesadilla invadiendo la cotidianidad.

El café es el marco de este intercambio que iba a convertirse en el emblema de los cincuenta. Cuando *Kathie* formula su pregunta acerca de los móviles que impulsan a la banda (<<*Bueno, Johnny. ¿Contra qué os rebeláis?*>>), el joven responde: <<*Contra lo que habéis conseguido vosotros*>>. El café es también el marco en el que se produce otra escena casi igualmente famosa: cuando *Johnny* intenta explicar a la chica que ellos no andan exactamente a la búsqueda de un lugar para realizar un picnic, ni tratan de localizar un sitio donde pescar durante sus salidas los fines de semana. (<<*Eres demasiado rígida, tendré que explicártelo un poco. No se trata de dirigirse a ningún sitio determinado, especial... Simplemente ir aquí o allá... la idea es divertirse, bailar un poco... ¿Sabes de lo que estoy hablando?*>>).



11

Observados de cerca, los *Black Rebels* de *¡El Salvaje!* resultaban bastante blandos. Sus pecados se enfrentaban tan sólo a la buena educación. Los jóvenes beben cerveza en las calles, fanfarronean un poco a causa del alcohol, levantan la voz, pero no consumen drogas, ni van armados con

¹¹ Cartel promocional de la película. Disponible en Internet en: <http://www.filmsite.org/wild2.html>. Con acceso en mayo de 2005.

cadena, ni llevan navajas, y carecen de ese tipo de reacciones imprevisibles que les hubiera hecho responder a la menor provocación y que siempre son necesarias para hacer creíble cualquier tipo de amenaza. Además, la dirección de Laszlo Benedeck estableció rápidamente una especie de formalismo gélido, distante y objetivo, con un estilo narrativo que carecía de ese pulso nervioso y agitado capaz de sorprender y alarmar a la vez.

El relato arranca suavemente, de una manera convencional, para luego afrontar caminos totalmente previsibles. La llegada de una banda rival, una escisión de los *Black Rebels*, anuncia una violencia inminente, premonición que se agrava cuando el líder, *Chino* (Lee Marvin), es encarcelado y los miembros de su pandilla arman un altercado. Tal y como se espera, *Johnny* rescata a *Kathie* poniéndola a salvo de los abusos de los otros. Y después es confundido con un posible violador, por lo que ciertos tipos del lugar acaban apaleándolo salvajemente. El castigo por ser diferente y sensible, un Mesías *hip* en la mitología *pop* de la época. Luego intenta abandonar la población, pero uno de los ciudadanos le lanza un neumático que le hace perder el control de su motocicleta, matando accidentalmente a un anciano. A continuación, la multitud muestra intenciones de lincharlo. El muchacho se salva gracias a la llegada del *sheriff* del condado, un hombre fuerte y sensato: la imagen reconfortante de la autoridad. Gracias a su tranquilizadora presencia, *Kathie* testifica que *Johnny* no fue ninguna amenaza para ella sino su salvador, y un hombre declara que fue uno de sus conciudadanos y no un motociclista quien arrojó el neumático. En otras palabras, cada uno comparte más o menos equitativamente la culpa de este desgraciado incidente. A *Johnny* se le ordena que se marche del lugar y no vuelva nunca más, y él obedece, todavía silencioso, todavía incapaz de traducir en palabras sus sentimientos sobre lo sucedido.

El relato se reduce, pues, principalmente, a una serie de accidentes y equivocaciones. Demuestra ante todo que la desconfianza mutua – especialmente cuando en el cesto hay unas cuantas manzanas podridas – es algo triste, que debe evitarse. No pone de relieve el punto de vista radical acerca de la clase media americana, según el cual ésta hubiera debido sufrir

las embestidas de *Johnny* y los de su clase, ni tampoco trasluce la reaccionaria opinión de que éstos sean animales a los que hay que someter.

Al igual que tantos otros filmes, que tantos otros artefactos de la cultura popular de los cincuenta, *¡El Salvaje!* pretendía poner parches a la realidad, remendarla de un modo provisional. Aunque apuntara la enorme distancia que separaba la generación adulta de la de sus hijos, la presencia de una autoridad benigna aseguraba que no había ninguna tarea irremediable en un muchacho como *Johnny* o en la sociedad que lo había producido, nada que no pudiera arreglarse mediante la honesta exposición de los hechos y la ecuánime aplicación de una justicia basada en el sentido común.

Sin embargo, el mito post-romántico que crearía Marlon Brando empezaría a redefinir a toda una generación de adolescentes que se identificarían con el personaje (Delclós, 2004) ¹² .

El mito del joven airado había conocido un precedente provisional en un actor de los años cuarenta: se llamaba John Garfield e impuso el tipo del héroe de origen proletario en colisión con la sociedad ¹³. Pero la carrera de Garfield fue breve – su vida, además, desgraciada, después que Elia Kazan lo delatara ante el Comité de Actividades Antinorteamericanas del senador Joseph R. McCarthy- y el personaje no tuvo continuidad. Así, cuando Brando irrumpió en el panorama cinematográfico su imagen fue considerada un impacto y un verdadero síntoma de las inquietudes de la nueva generación. *¡El salvaje!* sería el film que impondría el modelo con ciertos elementos básicos que no tardarían en ser mitificados.

¹² DELCLÓS, Tomás (2004): “Los grandes regalos” en Diario El País. Sábado 3 de julio, pág. 35.

¹³ ROSEEN, Robert (1947): *Cuerpo y alma*. EE.UU.

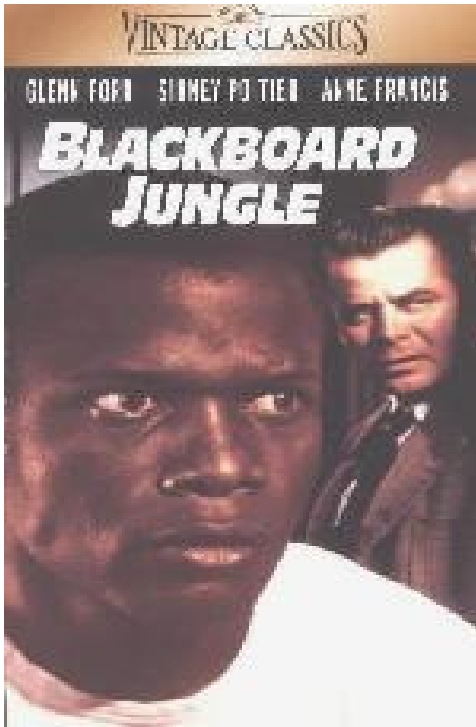


Terenci Moix (2002:127), en *Mis inmortales del cine*¹⁴ y haciendo gala de su melomanía, lo rememora de la siguiente manera: << todavía en la década de los setenta, la imagen de aquel Brando apoyado negligentemente en su moto, vestido de cuero y mirando a la cámara con violento desdén fue asimilada a la moda del póster y de esta guisa pasó a presidir las habitaciones de incontables jóvenes que todavía eran niños cuando Brando interpretó su primera película. El fetiche trascendió a su propia época, demostrando que se había incorporado definitivamente a la mitología del siglo >>.

Por lo que se refiere al otro *film* de referencia que aborda la problemática juvenil, el conflicto se produce en el ámbito institucional, destapando las contradicciones de unas instituciones educativas que, todavía hoy, siguen repitiéndose en las aulas¹⁵. *Semilla de maldad* muestra el conflicto de *Dadier* (Glen Ford), el maestro idealista, con su violenta y al mismo tiempo indiferente clase de la escuela. Al contrario de sus resignados colegas, *Dadier* no renuncia cuando los golpean a él y a otro compañero, cuando la nueva maestra es violada y cuando su mujer embarazada sufre un ataque de nervios a causa de cartas y llamadas calumniosas. *Dadier* finalmente logra romper la unidad de los estudiantes, consigue apartar al líder rebelde *West* (Vic Morrow) y logra colocar en su lugar a *Miller* (Sydney Poitier).

¹⁴ MOIX, Terenci (2002): "Marlon Brando" en *Mis inmortales del cine. Hollywood años 50*. Planeta. Barcelona. (pp. 116-127).

¹⁵ No es extraño que el mundo del cine haya revisitado la cuestión desde entonces. Películas como *Rebelión en las aulas* de James Clavell (1967), *El Rector Mckenna* de Eric Laneuville (1986), *Escuela de Jóvenes Rebeldes* de John G. Avildsen (1989), *Mentes Peligrosas* de John Smith (1995), *Elephant* de Gus Van Sant (2003), por citar tan sólo unas cuantas, nos ofrecen una muestra representativa de ello.



La descripción de unos adultos que carecían de cualquier forma de autoridad y la brutalidad de algunas de las escenas de *The blackboard jungle* que superarían a las de *The wild one*, provocarían un enorme impacto. Behrens (1995:286)¹⁶ se hace eco de algunas de las situaciones que generó: <<Hedda Hopper, la “chismosa” de Hollywood, describió el film como el más brutal que ella había visto. De manera sorprendente, el presidente del sindicato de actores, Ronald Reagan, intercedió a favor del film. El público quedó impresionado por las condiciones en que, en *The blackboard jungle*, aparece la escuela como institución, y sobre todo en relación con el efecto que podría tener esa imagen en el exterior. El director Richard Brooks se opuso exitosamente a que apareciera en el diálogo una línea que decía que las condiciones de las escuelas rusas serían peores: “¿Piensa usted que tenemos dificultades aquí? ¡Debería ver a los jóvenes criminales de Rusia!. Brooks no acepta la crítica sobre la dureza del film con el argumento de que el día de su estreno en Nueva York un maestro se tiró del techo de la escuela. La embajadora norteamericana en Italia amenazó con su renuncia si *The blackboard jungle* era exhibida en el Festival de Venecia como contribución norteamericana. El film fue retirado >>.

¹⁶ BEHRENS, Volver (1995): “Rebeldes, jeans y Rock’n’Roll. Nuevas formas de protesta juvenil y de crítica social: Rebel without a cause (Rebelde sin causa, 1955)” a FAULSTICH, Werner y KORTE, Helmut (Compiladores): *Cien años de cine 1895-1955. Volumen 3. Hacia una búsqueda de los valores, 1945-1960*. Siglo Veintiuno Editores. Madrid.



Fotogramas del film: *Semilla de maldad*

Pero de *Semilla de maldad* nos interesa destacar que fue la primera cinta con una pista de sonido de *rock'n'roll*, la seña de identidad rebelde y diferenciada de la juventud. Su *Rock around the clock* de Bill Haley y sus Cometas ha permanecido hasta hoy como una de las obras de *rock* más vendidas (aproximadamente 16 millones de discos sencillos). Los héroes musicales, con Elvis Presley a la cabeza, se unirían a los cinematográficos (Marlon Brando, James Dean, Warren Beaty, Sal Mineo, Paul Newman...) para que los jóvenes de los años 50 tuvieran modelos en los que reconocerse e identificarse. Con ambas películas, *¡El salvaje!* y *Semilla de maldad* el tipo juvenil quedaría finalmente caracterizado: botas. *jeans* y chaqueta de cuero al ritmo de una música frenética y liberadora.

En efecto, en los años cincuenta aparecerían *teenagers* diferentes de las generaciones precedentes en número, riqueza y conocimiento. Se trataba de la primera generación de adolescentes americanos privilegiados, pero además era la primera que presentaba una estrecha cohesión generacional, un autorreconocimiento como comunidad concreta con intereses comunes. Tal y como apunta Passerini (1996:422-423), << *la figura del adolescente que surgía de este modo estaba asociada a la vida urbana y encontraba su medio ideal en la high school –que se había convertido en un cosmos particular-, con sus clubes, sus actividades deportivas, sus sororities y fraternities, los bailes, las fiestas y otras actividades fuera del programa con sus lugares correspondientes, como los drugstores, los coches y los bares de jóvenes. En la base de la identificación del joven con el estudiante de un high school –*

frecuentada por la casi totalidad de jóvenes de todas las clases sociales- la adolescencia parecía transformarse cada vez más en universo propio, y se efectuaba una rígida distinción de los roles sociales según las edades, que para algunos no encontraba precedente alguno en la historia del país. Los jóvenes se relacionaban la mayor parte del tiempo en la escuela (y en el trabajo a causa de la estructura jerárquica), entre ellos y no con los adultos. Contaba sobre todo el cambio de las relaciones, que ya no se establecían entre padres e hijos o entre estudiantes y profesores, y que por consiguiente ya no eran significativas desde el punto de vista social, sino que la interacción se producía únicamente entre iguales, es decir, entre ellos mismos >>.

La diferencia de los jóvenes podía expresarse en formas de apatía y pasividad –aquella generación se definió como “silenciosa”- o bien como rebelión abierta más o menos violenta. De todos modos originaba un separatismo, un retraimiento que podía entenderse como alienación o alteridad. El carácter de “alienado” atribuido a los jóvenes por la sociedad y destacado en innumerables escritos y debates de expertos daba una importancia al adolescente, al igual que otras figuras habían tenido en el pasado. Veamos como otro film de Hollywood lo recogería con unos trazos descriptivos de manual.

8.2. Tormentos de juventud: la ambigüedad del héroe.

Si *Rebelde sin causa* (1955) se convertiría en un manifiesto generacional se debe tanto al hecho de haber acabado por asentar la iconografía que un año antes impuso Marlon Brando en *¡El Salvaje!*, ese tipo de bestia parda que en Francia recibiría el nombre de *blouson noir* o *barjot* (Monod, 2002)¹⁷, y en Inglaterra el de *modern* o *rocker*, según los casos, como al que se trató de una obra que abordaría el tema de la soledad del adolescente y la búsqueda de compañía. Cuando Terenci Moix (2002)¹⁸ en *Amores de película* se aproximó a las sensaciones que en la actualidad nos despierta *Rebelde sin causa* citó a Danny Peary (*Cult film*) para explicar lo siguiente:

<< Los humanos sólo pueden sobrevivir si se sienten ayudados por otros que se hallan en idéntica situación. Vean la película, observen qué importante es para cada personaje sentirse acariciado o besado por sus amigos/amantes o familiares. Para revivir, enfrentándose a un nuevo día, es esencial para ellos encontrar un contacto físico. Esto es lo que convierte a *Rebelde sin causa* en la más emocional de las películas >> (Moix, 2002: 39).

El desarraigo, la soledad, el exilio interior... forman parte del rito de paso de la adolescencia a la juventud. No todos los directores de cine supieron hablar de ello con sinceridad. Elia Kazan en *Al este del edén* (1955)¹⁹, film que daría a conocer a James Dean, y poco después con *Esplendor en la hierba* (1961)²⁰, haciendo de Natalie Wood, la coprotagonista de *Rebelde sin causa*, la adolescente que mejor representaría las inquietudes de toda la generación de muchachas de su época, y, sobre todo, Nicholas Ray, serían talvez los dos grandes cineastas que mejor lo sabrían hacer.

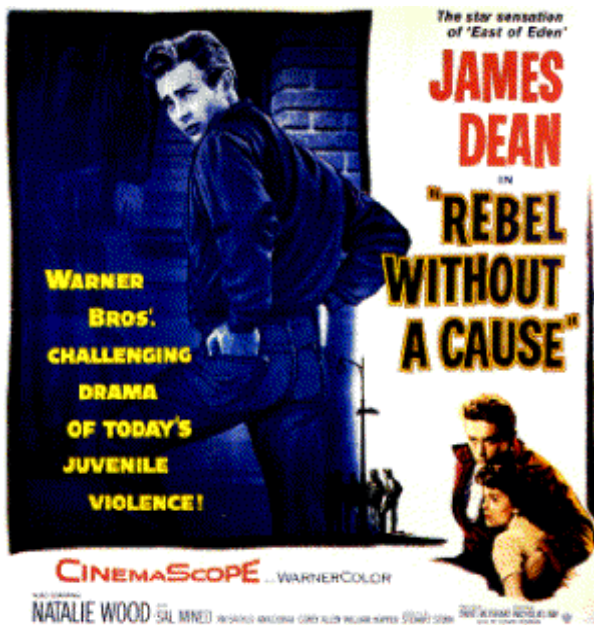
¹⁷ MONOD, Jean 1968 (2002): *Los barjots. Etnología de bandas juveniles*. Edita Ariel. Barcelona.

¹⁸ MOIX, Terenci (2002): "James Dean y Sal Mineo" en AA.VV. *Amores de película. Grandes pasiones que han hecho historia*. Ediciones El País – Santillana. Madrid.

¹⁹ KAZAN, Elia (1955): *Al este del Edén*. EE.UU.

²⁰ KAZAN, Elia (1961): *Esplendor en la hierba*. EE.UU.

Nos dice Miguel Rubio (1999:41) en un bello artículo de la revista trimestral de cine Nickel Odeon ²¹ mientras realiza una retrospectiva de la obra del director de *Rebelde sin causa*: << *La adolescencia y la juventud consideran escasa la presencia de la sinceridad en la vida de los hombres, y se niegan a abandonarla como necesidad para alcanzar la madurez. Pero es que, además, Nicholas Ray no sólo ofrecía su propia sinceridad en sus películas, sino que éste era uno de sus temas preferidos. Tema que envolvería todo un sistema de representaciones dramáticas, todas ellas relacionadas entre sí, que trataban de explicarse el mundo y la posición del hombre en él, basándose en los caracteres míticos esenciales en ese momento de paso de la adolescencia a la juventud. Y todo ello expuesto con una sensibilidad a flor de piel, carácter que le creó más de un problema en su vida, y que muestra en todo su vigor la herida no cicatrizada, esa apertura total a la realidad, con la que se vive en esos momentos, una vez abandonado el paraíso perdido de la infancia...>>.*



Nicholas Ray ha relatado los pormenores de la gestación de *Rebelde sin causa* ²². El título del film procede de un libro del fallecido Robert M. Lindler, un pionero de la terapia hipnótica. La Warners había adquirido los derechos del libro, que trataba de las fantasías de un joven delincuente que se revelaban bajo los efectos de la hipnosis, y se le sugirió como tema de un film a

²¹ RUBIO, Miguel (1999): "La dificultad de ser Nicholas Ray" en Nickel Odeon, Revista Trimestral de cine. Nº 14. Nickel Odeon Dos, S.A. Madrid. (pp. 40-46).

²² En el Nº 14 de la Revista Nickel Odeon aparece una reproducción resumida de un capítulo que se incluía en el libro de Nicholas Ray sobre el rodaje de *Rebelde sin causa*, escrita en colaboración con Gavin Lambert, que iba a ser publicado por Harpers a finales de 1956 bajo el título de *Rebelde: historia de la vida de una película*. Ver pp. 60-68.

Nicholas Ray. El principal interés radicaba, sin embargo, en encontrar algo que dramatizara la situación de los delincuentes normales. Pero Ray a su vez propuso una historia propia que se titulaba *The blind run (Carrera a ciegas)*, que era el breve esbozo de una historia que exponía la situación, y algunos incidentes clave, que más tarde se utilizarían en la película. *The blind run (Carrera a ciegas)* hacía alusión a una carrera juvenil de coches en un túnel oscuro, que en la película se convertiría finalmente en una carrera hasta el borde de un acantilado. Warner Bross pagó a Nicholas Ray 5000 dólares por su sinopsis y le asignó al novelista Leon Uris cuyo *Battle Cry (Más allá de las lágrimas, 1955* de Raul Wash) se había convertido en un gran éxito, para que trabajara en el guión. Uris emprendió su investigación en los tribunales de menores y Ray obtuvo permiso del juez Mckesson y del psiquiatra del tribunal, doctor Coudley, para asistir a interrogatorios de delincuentes juveniles y entrevistar psiquiatras forenses.

<< Todo ello confirmaba que mi punto de partida era original. Mientras escuchábamos a los adolescentes hablar de sus vidas y de su comportamiento, se repetían siempre dos ideas: sus acciones carecían de sentido por completo, eran inútiles, como un chico de dieciséis años que lanzó su coche contra un grupo de compañeros "sólo por diversión". Cuando se les preguntaba sobre sus familias, lo que denotaban era una amarga soledad y mucho resentimiento. Todos nos contaron historias parecidas – padres divorciados, padres que no podían guiarles ni comprenderles, que les eran indiferentes o que les criticaban, padres que necesitaban una cabeza de turco en la familia... -. >>
(Ray, 1999: 65).

El tratamiento dramático que le propuso Leon Uris no gustó a Ray y lo sustituyó por el guionista Irving Shulman, que había sido profesor de instituto y que aportó la carrera del acantilado, una *chickie run* que había ocurrido realmente en Pacific Palisades. Un grupo de adolescentes se habían reunido, con coches robados, en la altiplanicie de un acantilado. Los conductores iban a competir corriendo hacia el precipicio. El primero que saltase del coche en la carrera hacia el mar sería un gallina. Aquella noche uno de los chicos no saltó a tiempo. La carrera de la gallina cerca del acantilado sustituyó a la original

carrera ciega a través del túnel. Stewan Stern, el guionista a quien finalmente se acabó asignando el trabajo, le daría la forma definitiva.

Rebelde sin causa se planteó primero como una modesta producción en blanco y negro e, iniciado el rodaje el 30 de marzo, pocos días después Warner Bross consideró la posibilidad de suspenderlo, por el escándalo desatado tras el estreno el 25 de marzo de *Semilla de maldad (Blackboard jungle)*, de Richard Brooks. Ray amenazó entonces con llevar el proyecto a otra productora (Gubern, 2002) ²³. Pero la satisfacción producida al visionar el material rodado hasta entonces y la súbita fama adquirida por su protagonista, James Dean, a raíz del estreno en abril de *Al este del edén (East of Eden)* de Elia Kazan, determinaron que Warner Bross decidiera hacer una película en color, ampliando su presupuesto. El rodaje de *Rebelde sin causa*, primer film de Nicholas Ray en Cinemascope, concluyó en la última semana de mayo y se convertiría en la película preferida de su director, de la que derivaría posteriormente, en la estela de su éxito, una novela escrita por él ²⁴.

Inspirada en parte en la tragedia de Romeo y Julieta de Shakespeare – según su director- la narración del film queda dividida en cinco actos:

- La exposición del conflicto de los adolescentes con sus familias, especialmente con la figura paterna.
- La interacción entre los tres personajes en la comisaría de policía
- El clímax de la acción en la “*chikie run*”
- La paz y el enamoramiento contra los que irrumpe el inicio del suceso fatídico.
- Y el final de la tragedia a la que se exponen los tres personajes en el último acto en el que sólo dos consiguen sobrevivir en su paso a la adultez.

²³ GUBERN, Román (2002): *Máscaras de la ficción*. Editorial Anagrama. Barcelona.

²⁴ RAY, Nicholas (1957): *El furor de vivir*. Ediciones Cid. Madrid.

El film empieza en los Ángeles con uno de los tres personajes, *Jim Starck* (James Dean), dominado por los problemas y la confusión. Estirado en el suelo en el medio de una calle y completamente bebido, *Jim* está jugando con un pequeño muñeco de trapo, ofreciendo una imagen de inmadurez preadulta. Las sirenas de los coches de la policía se oyen en el fondo, porque se acercan al lugar introduciéndonos la escena siguiente en la División Juvenil de la Comisaría de Policía. Es importante resaltar el tema de las sirenas de policía porque el film abre y cierra la historia con su presencia.

La escena de la Comisaría de Policía introduce a los tres personajes principales. Detenidos por diversas razones, todos se han escapado de sus casas y presentan problemas familiares. *Judy* (Natalie Wood), con un vestido de un rojo muy llamativo y con los labios pintados del mismo color, le explica al oficial *Ray* (Edward Patt), el único adulto comprensivo de la película (figura paterna con quien el director de la película hace coincidir su apellido), que se siente contrariada porque su padre ha empezado a negarle las muestras de afecto y cariño desde que ha hecho el cambio para convertirse en una mujercita y ha empezado a utilizar la barra de labios. La causa de su sufrimiento se produce cuando éste la llama “mujerzuela”, después que ella se hubiera puesto su mejor vestido y pintado los labios de rojo para él:

| | |
|--|--|
| <p>Judy: <i>He must hate me.</i> Ray: <i>What?</i> Judy: <i>He hates me.</i> Ray: <i>What makes you think he hates you, Judy?</i> Judy: <i>I don't think, I know. He looks at me like i was the ugliest thing in the world. He doesn't like my friends. He doesn't like one thing about me. He called me – he called me a dirty tramp, my own father.</i> Ray: <i>Do you think your father really means that?</i> Judy: <i>Yes. No. I don't know. I mean, maybe he doesn't mean it, but he acts like me does. We were all together. We were gonna celebrate Faster and we were gonna catch a double bill. Big deal!. So I put on my new dress and i came out, and he grabbed my face and he started rubbing off all the lipstick. I thought he'd rub off my lips. And i ran out of the house.</i></p> | <p>Judy: <i>Debe de odiarme.</i> Ray: <i>¿Qué?</i> Judy: <i>Sí, me odia.</i> Ray: <i>¿Por qué supone usted que la odia?</i> Judy: <i>Me mira como si se tratara de algo horrible. No le gustan mis amistades, no le gusta nada de mí. Ha llegado a decir que soy, ha dicho que soy una cualquiera. Mi propiopadre.</i> Ray: <i>¿Cree usted que quería decir eso?</i> Judy: <i>Sí, no. No lo sé. Talvez no quisiera decirlo, pero obra como si lo creyera. Estábamos todos juntos, íbamos a celebrar la Pascua porque esperábamos los billetes grandes, un buen negocio, así que me puse el vestido nuevo y salí ya arreglada. Entonces me cogió la cara y empezó a quitarme la pintura de los labios. Creí que me iba a dejar sin labios y escapé corriendo de mi casa.</i></p> |
|--|--|

A Judit la detienen por error a la una de la noche después que escapara de casa pensando que se trataba de una muchacha que “buscaba compañía”. Sin embargo, el oficial *Ray* piensa que su comportamiento es una clara llamada de atención hacia un padre que no está admitiendo que su hija haya dejado de ser una niña.

Por lo que respecta a *Plato*, el personaje de un jovencísimo Sal Mineo por el que le valió una nominación al Oscar como mejor actor secundario, al igual que a Natalie Wood, se encuentra en la comisaría por haber disparado contra unos cachorros con una pistola que encontró en la cómoda de su madre. El acto de agresión de *Plato* tiene mucho significado cuando éste justifica la muerte de los cachorros con el hecho de que estos no conocían a su padre y que, en el momento que lo hizo, la madre había abandonado en el lecho a su camada. La situación de las crías guarda estrecha relación con su propia vida. Él también es abandonado por unos padres divorciados que lo dejan a cargo de una asistente y que son incapaces de pasar con él el día de su cumpleaños.

Mientras tanto, los padres de *Jim* llegan a la comisaría y empiezan a discutir con su hijo ante el desengaño que les produce su conducta después que se trasladaran de domicilio para evitar precisamente los comportamientos problemáticos.

| | |
|---|--|
| <p>Jim's father: <i>You see, we just moved here you understand, and uh, the kid hasn't got any friends, you understand, and we moved into a...</i></p> <p>Jim: <i>Tell him why we moved here.</i></p> <p>Jim's father: <i>Will you hold it Jim?</i></p> <p>Jim: <i>... Tell the man why we moved here.</i></p> <p>Jim's father: <i>Will you hold it?</i></p> <p>Jim: <i>You can't protect me.</i></p> <p>Jim's father: <i>Do you mind if I try? Do – do you have to slam the door in my face? I try to get to him. What happens? (To him) Don't I buy everything you want? A bicycle, you get a bicycle, a car.</i></p> <p>Jim: <i>You buy me many things.</i></p> <p>Jim's father: <i>Well, not just buy. We give you love and affection, don't we?. Well, then, what is it?.</i></p> | <p>Padre de Jim: <i>Bueno, yo quisiera darle alguna explicación. Acabamos de trasladarnos y el chico no tiene amigos.</i></p> <p>Jim: <i>Sí, sí. Dile por qué hemos venido aquí.</i></p> <p>Padre de Jim: <i>¡Quieres callarte!.</i></p> <p>Jim: <i>¡Dile por qué hemos venido aquí!</i></p> <p>Padre de Jim: <i>¿Quieres callarte?</i></p> <p>Jim: <i>Tú no puedes protegerme.</i></p> <p>Padre de Jim: <i>¿Por qué has de darme con la puerta en las narices?. Trato de hacer por él lo que puedo. ¿No te compro todo lo que deseas?. Una bicicleta, te la regalo. Un coche...</i></p> <p>Jim: <i>¡Oh, sí!. Me compras muchas cosas.</i></p> <p>Padre de Jim: <i>No, no, no sólo eso Jim. También te damos calor y cariño, ¿verdad?. Entonces, ¿por qué haces esto? >>.</i></p> |
|---|--|

Su amor es fingido y artificial. *Jim* finalmente no puede escuchar nada más y grita a sus padres:

Jim: *You're tearing me apart!... You say one thing, he says another, and everybody changes back again.*

Jim: *¡Me estáis aturdiendo!... Tú dices una cosa, ella dice otra... y así no hay quien se entienda.*



Desolado por los débiles argumentos de sus padres, *Jim* hace culpables de la alineación y la confusión a su familia. El inspector *Ray* se lo lleva a una habitación a parte. *Jim* lo provoca al intentar agredirlo porque desea inconscientemente que le lleven al tribunal de menores para alejarse de sus padres. El inspector *Ray* reconduce la situación y le sugiere que desahogue su ira golpeando la mesa del despacho hasta hacerse daño. Es en ese momento cuando *Jim* puede rebelar que no quiere ser como su padre²⁵.

Jim: *I'll tell you one thing, I don't ever want to be like him.*

Jim: *Voy a decirle una cosa. No quiero llegar nunca a ser como él.*

²⁵ Esta situación de pacto con el adolescente y un sistema paternalista reaparece en la secuencia de *West Side Story* de Wise, R. (1961) entre chicos de la banda y el jefe de la policía que los vigila pero no los detiene.

A la mañana siguiente, *Jim* acude a su primer día en la nueva escuela. Al salir de casa se encuentra con *Judy*, a quien reconoce por haberla visto la noche anterior en la comisaría y que en ese momento se presenta como vecina. Al poco rato aparece también el grupo de amigos de *Judy*, que la recogen para asistir a la *high school*. Entre ellos se encuentra *Buzz* (Corey Allen), su *boyfriend* y líder de la banda. El grupo de *Buzz* se nos muestra con todos los elementos estéticos que lo definen como una banda juvenil: cazadora de cuero, jeans ajustados, botas negras... el estilo de los *black rebels* de Marlon Brando y que contrasta con la ropa de vestir “adulta” de *Jim*. Aún así, *Jim* hace un intento de aproximación al grupo al preguntarles por el camino hacia el instituto, pero éstos bromean con él mostrando cierta hostilidad de la que *Jim* trata de apartarse.

Una vez en el instituto, aparece *Plato*²⁶, el chico huérfano a quien *Jim* quiso prestar su chaqueta en un gesto paternal para que éste se abrigara mientras esperaba ser interrogado en la comisaría. En el *hall*, y al abrir su taquilla, *Plato* muestra la foto de un actor, Alan Ladd, su ídolo platónico de la gran pantalla y que aquí se nos revela con todo su significado homosexual. Al arreglarse el pelo mirándose en el pequeño espejo situado debajo de la foto queda reflejada la imagen de *Jim*, que en ese momento entraba en el *hall*, anticipando el potencial reemplazo de la figura idealizada.

A las dos de la tarde, los alumnos *junior* y *senior* del instituto deben asistir a una sesión pedagógica en el *D.W. Griffith Planetarium*. Allí, un astrónomo realiza una lectura existencial sobre la oscuridad del universo, expandiendo los problemas de los adolescentes a niveles cósmicos, con *big bang* incluido en la conclusión de la conferencia, momento en el que la ansiedad de *Plato* se dispara al buscar refugio entre las butacas.

| | |
|--|---|
| - And while the flash of our beginning has not yet travelled the light-years into the distance, has not yet been seen by planets deep within | - A penas el resplandor de nuestro planeta habrá traspasado unos años luz, aún no habrá llegado a ser visto por otros humanos |
|--|---|

²⁶ Plato, el personaje de Sal Mineo, nos advierte de la soledad del adolescente frente a la codicia de sus padres, tema que se repite de otro modo en el film de Sam Mendes (1999): *American Beauty*, donde los padres ya han aprendido el discurso de atender a los hijos pero lo hacen más por condescendencia que por verdadera preocupación.

the other galaxies, you will disappear into the blanquees of the space from which we CAME-destroyed, as we began, in a burst of gas and fire. The heavens are still and cold once more. In all the immensity of our universe and the galaxies beyond, the earth will not be missed. Through the infinite reaches of space, alone seems himself an episode of little consequence.

que permanecen ocultos en lejanas vías lácteas cuando desapareceremos en el espacio tal y como empezamos, con un estallido de gases y fuego. El cielo aparecerá imperturbable una vez más. En la inmensidad del universo, nuestro mundo no será echado de menos. En la infinita profundidad del espacio los problemas de la humanidad son cosas triviales e ingenuas y el hombre a solas consigo mismo es un minúsculo episodio que carece de importancia.

Cuando se encienden las luces, *Jim* encuentra a *Plato* escondido en posición fetal y se acerca a él para tranquilizarlo. Al levantarse, *Plato* proyecta lo que se ha dicho en la charla con su propia experiencia vital. Su soledad representa el final de la existencia.

Jim: *It's all over. The world ended.*

Plato: *What does he know about man alone?.*

Jim: *¡Eh, eh!. Todo se ha acabado. El mundo se ha acabado.*

Platón: *¡Qué sabe ese de la soledad del hombre!.*

Al salir juntos del planetario, *Jim* y *Plato* saben que deberán hacer frente a las actitudes hostiles de la banda de *Buzz*. En ese momento *Plato* le propone esquivar el grupo escondiéndose en una mansión abandonada que se ve al fondo frente al planetario, pero no tienen tiempo de acercarse a sus vehículos porque la banda de *Buzz* los han visto y deciden esperar que vayan a recogerlos. Es el momento que *Buzz*, como líder de la banda, trata de provocar a *Jim* pinchando la rueda de su coche con una navaja. Éste dice que no quiere problemas pero *Buzz* y la banda, con la excitada mirada de *Judy* pendiente de cuál va a ser la reacción de su nuevo vecino, lo retan a mantener un duelo con navajas. Al principio se aparta de la navaja que le lanzan pero el grupo sigue provocándolo hasta que hieren su honor cuando lo llaman “gallina”.

Jim: *Is that meaning me?. Is that meaning me?... Chicken?.*

Buzz: *Yes.*

Jim: *You shouldn't have called me that.*

Jim: *¿Va eso por mí?. ¿Qué quiere decir eso?. ¿Gallina?.*

Buzz: *¡Sí!.*

Jim: *¡No deberías insultarme!.*



En el enfrentamiento, *Jim* desarma a *Buzz* pero la pelea es interrumpida por un guardia del planetario. Esta frustración conduce a aplazar el duelo hasta la noche, con una carrera de coches robados entre *Buzz* y *Jim* hasta el borde de un acantilado, en la que perderá quien evidencie ser un “gallina” por haber saltado antes del vehículo. De ahí el nombre de *chikie run* dado a la prueba.

Antes que llegue la hora de la carrera se suceden tres cortas viñetas en las que Nicholas Ray sigue mostrando la alienación de los muchachos con sus padres.

Jim, angustiado, retorna a casa y encuentra a su padre (Jim Backus) vistiendo un ridículo delantal de cocina y agachado mientras recoge una bandeja con comida que llevaba a su mujer y que acababa de caérsele al suelo. Éste no quiere que la madre de *Jim* se entere del accidente:

| | |
|--|--|
| - Shhh. Listen, I'd better, better clean it up before she sees it. | - ¡Shhh!. ¡Silencio!. Sería mejor limpiarlo antes que ella lo vea. |
|--|--|

Desesperado por la actitud servicial de su padre, *Jim* le pide que se levante en un intento por hacerle comprender como debería comportarse para ser hombre.

- You're self-respect. You wouldn't to do...

- ¡Sé digno!.j No deberías...!

Paralelamente, *Judy*, también en su casa, tiene un enfrentamiento con su padre por haberle pedido un beso al llegar éste del trabajo:

Judy: *Daddy?... Haven't you forgotten something?*

Father: *What? (She forces a Kiss on him). (He mocks her need for affection and humiliates for, embarrassed because she is too old). What's the matter with you?. You're getting too old for that kind or stuff, kiddo. You can stop doing that long ago.*

Judy: *I didn't want to stop.*

Judy: *¿No te olvidas de algo papá?*

Padre de Judy: *¿De qué?. Pero, ¿qué te ocurre?. Ya eres demasiado mayor para hacer esas cosas. Creo que deberías haber dejado de hacerlas hace tiempo.*

Judy: *¡No quiero dejar de hacerlas!*

Judy, molesta por la reacción de su padre, le acaba respondiendo:

Judy: *I guess I just don't understand anything.*

Father: *I'm tired. I'd like to chance the subject.*

Judy: *Why?*

Father: *I'd just like to, that's all. Girls your age don't to thing like that. You need and explication?...*

Judy: *Girls don't love their father?. Since when?. Since I got to be 16?.*

Father: *(after slapping her and chastising her with a reprimanding tone): Stop that! Sit down!*

Judy: *May I please be excuse?.*

Father: *Hey, hey glamour-puss. I'm sorry. We'll break the date. We'll stay home.*

Judy: *This isn't my home. (She leaves slamming the front door).*

Father: *I don't know what to do. All of a sudden, she's, she's a problem.*

Judy: *No entiendo a qué obedece tu actitud.*

Padre de Judy: *Estoy cansado. Quiero dejar ya ese tema.*

Judy: *¿Por qué?.*

Padre de Judy: *Lo deseo, eso es todo. A tu edad ya no se hacen esas cosas. ¿te vasta con esto?.*

Judy: *¿Las chicas no deben querer a sus padres?. ¿Desde cuando?. ¿Desde los dieciséis años?.*

Padre de Judy: *¡Déjame!. ¡Siéntate!.*

Judy: *¿Queréis disculparme?.*

Padre de Judy: *¿Oye, nena, lo siento!. Anularemos los compromisos. Nos quedaremos en casa.*

Judy: *¡Esta no es mi casa!.*

Padre de Judy: *No sé qué hacer. Esto empieza a constituir un problema.*

Mientras tanto, *Jim* se encuentra en su habitación pensando en la *chickie run*. Entonces le pregunta a su padre qué se debe hacer cuando uno se encuentra en una situación en la que el honor está en peligro. Su padre, que

todavía lleva puesto el ridículo delantal, contesta con evasivas. Siguen así un buen rato. De nada le sirve al padre ver las manchas de sangre en la camiseta de su hijo por la pelea de la mañana para entender lo que éste trataba de preguntarle. El padre de *Jim* expone argumentos simples, es incapaz de dar una respuesta directa y realista, que lo ayude a aclarar su confusión:

| | |
|---|--|
| - <i>What can you do when you have to be a man?... Now you give me a direct answer! Are you gonna keep me from going?</i> | - <i>¿Qué se hace cuando está en juego la hombría?. ¡No!. Dame una respuesta concreta. ¿Es que quieres impedir que vaya?</i> |
|---|--|

Jim, en un simbólico gesto de rebelión, se cambia de ropa mientras su padre sigue dándole sus absurdos consejos, y salta las escaleras de su casa para emprender el camino hacia la *chikie run* vestido con la camiseta blanca, los jeans, las botas y la chaqueta roja reversible, el atuendo del film con el que será siempre recordado.

La acción pasa al acantilado, en donde la pandilla se prepara para contemplar la competición entre *Buzz* y *Jim*, con sus respectivos coches robados para la ocasión, una competición de signo machista que para *Jim* supone un rito de iniciación para su admisión en la tribu. Sin duda, el diálogo previo que mantienen recoge los resultados de la investigación que Nicholas Ray y su equipo hicieron al entrevistar a jóvenes delincuentes y preguntarles por los motivos que daban origen a sus actos de violencia:

| | |
|--|---|
| Buzz: <i>You Know something? I like you. You know that?</i> | Buzz: <i>¿Quieres saber algo?. Eres un gran chico, de veras.</i> |
| Jim: <i>Why do we do this?.</i> | Jim: <i>¿Y por qué hacemos esto?.</i> |
| Buzz: <i>You got to do something, now don't you?.</i> | Buzz: <i>Algo tenemos que hacer. ¿No crees?.</i> |

Judy, gozosa, da la salida a los coches, como si fuera la reina de la fiesta. Los coches arrancan. Al acercarse al borde del acantilado *Jim* salta de su auto, pero la manga de *Buzz* se engancha en la manilla de su puerta, no

puede saltar de su vehículo y se despeña mortalmente. Todos quedan muy impactados por el accidente que ha acabado con la vida de *Buzz*. *Jim* se acerca a *Judy* para consolarla. Detrás de ellos se encuentra *Plato*. *Jim* extiende su mano y toma contacto con los dedos de la de *Judy* para acabar cogiéndosela. *Jim* los acompaña a sus casas. Al llegar a la casa de *Judy*, *Jim* le hace algunas bromas y le regala una polvera que encontró la noche de la detención en la comisaría. Parece que *Judy* ha encontrado en quien poder proyectar su necesidad de afecto y pronto olvida la tragedia de su anterior compañero.

Consciente del riesgo que pesa sobre *Jim* por la muerte de *Buzz*, *Plato* le invita a ir a su casa a pasar la noche, pues su familia está de viaje:

Plato: *I haven't friends.*

Jim: *Who has them?.*

Plato: *We could to speak and take the breakfast in the morning, like I did with my father. I'd be pleased to me that you'd be my father.*

Platón: *No tengo muchos amigos.*

Jim: *¿Quién los tiene?.*

Platón: *Podríamos charlar y desayunar juntos por la mañana, como hacía con mi padre. ¡Ojalá hubieras sido tú mi padre!.*

Empieza así a dibujarse una ambigua atracción de *Plato* hacia *Jim*, en quien ve un sustituto de la figura paterna, pero también con una fuerte coloración homosexual, como luego veremos.

Cuando *Jim* vuelve a su casa se produce una de las escenas con mayor significado de la película. Angustiado por el trágico accidente de la carrera, a la



que se vio obligado a asistir para salvar su honor, coge de la nevera de su cocina una botella de leche y hace un par de tragos compulsivos. Con ella en la mano se dirige hacia el comedor mientras busca el frescor de la botella de leche

sobre su frente y su mejilla para que lo apacigüe. Al no encontrar consuelo materno, *Jim* se agarra simbólicamente a esa botella que representa la seguridad y la búsqueda de afecto. En el comedor se encuentra a su padre que se ha quedado dormido en el sofá delante del televisor. Se acaba tumbando en

un sofá de enfrente. Ensimismado en sus pensamientos se retuerce en él hasta quedar del revés, con las piernas sobre el respaldo y la espalda sobre el asiento. En ese momento escucha que alguien está subiendo las escaleras. La cámara de Nicholas Ray, adoptando el punto de vista de *Jim* mal tumbado en el sofá, da un giro de 180 grados sobre sí misma para enfocar a la madre de *Jim* (Ann Doran). En ese movimiento en seguida nos damos cuenta que algo no funciona, que los papeles están invertidos, que la debilidad del padre se enfrenta a esa figura materna excesivamente dominante.

La madre de *Jim* le pregunta si todo va bien y allí empieza una emocionante escena en la que *Jim* expresa su necesidad de encontrar una respuesta porque ahora tiene un grave problema. Él explica lo sucedido en el acantilado, cómo, por una cuestión de honor, tomó parte de la *chikie run* en la que murió *Buzz*. Asustados por la tragedia, los padres de *Jim* le dicen que no diga nada a la policía pero *Jim* trata de implicarlos en lo ocurrido. Él quiere ser honesto y explicar los hechos. Para sus padres, hacerlo tan sólo representa un acto de idealismo. Sin embargo, *Jim* lo siente como una obligación hacia sí mismo. Su indeciso padre es incapaz de ayudarlo. *Jim* quiere decir la verdad a las autoridades tal y como él mismo le ha dicho siempre. Mientras tanto, su madre se opone y sugiere que deberían mudarse de nuevo para huir del problema.

<< - *You've not tearing me loose again* >>²⁷ - le responde Jim -.

Llega el momento de la crisis familiar sobre las escaleras de la casa que, a esta altura del film, ya han asumido su lugar simbólico. *Jim* enfrenta a sus irresponsables padres:

| | |
|---|---|
| <p>Jim: <i>You are not going to use as an excuse again.</i></p> <p>Jim's mother: <i>I don't.</i></p> <p>Jim: <i>Every time you can't face yourself, you blame it on me.</i></p> <p>Jim's mother: <i>That is not true!.</i></p> <p>Jim: <i>You say it's because of me. You say it's because of the neighbourhood.</i></p> <p>Jim's mother: <i>No!.</i></p> | <p>Jim: <i>No vas a utilizarme de excusa otra vez.</i></p> <p>Madre de Jim: <i>No lo hago.</i></p> <p>Jim: <i>Cuando no te atreves a afrontar la verdad, me echas la culpa.</i></p> <p>Madre de Jim: <i>¡No es cierto!.</i></p> <p>Jim: <i>Unas veces es debido a mí. Y otras a la vecindad.</i></p> <p>Madre de Jim: <i>¡No!.</i></p> <p>Jim: <i>Busca todos los pretextos que quieras.</i></p> |
|---|---|

²⁷ << *No conseguirás llevarme contigo* >>.

| | |
|--|---|
| <p>Jim: <i>You use every other phoney excuse. Mom, I, just once, I want to do something right, and I don't want you to run away from me again. Dad?.</i></p> <p>Jim's father: <i>This is all going too fast for me.</i></p> <p>Jim: <i>You better give me something. You better give me something fast.</i></p> <p>Jim's mother: <i>(addressing him as a juvenile). Jimmy, you're very young. A foolish decision now could wreck your whole life. In ten years, you'll never know this even happened.</i></p> <p>Jim: <i>Dad, answer her. Tell her. Ten years. Dad, let me hear your answer her. Dad, Dad, stand up for me.</i></p> | <p><i>Maná, por una vez, quiero hacer las cosas bien, y no quiero que huyas de mí otra vez. Papá!.</i></p> <p>Padre de Jim: <i>¡Oh!. Todo está muy complicado hijo.</i></p> <p>Jim: <i>Por Dios, dime algo. Te suplico que me des una solución.</i></p> <p>Madre de Jim: <i>Eres muy joven. Una decisión disparatada podría destruir tu vida.</i></p> <p>Jim: <i>¡Papá!. ¡Contéstame!.</i></p> <p>Madre de Jim: <i>Dentro de diez años no recordarás lo ocurrido.</i></p> <p>Jim: <i>¡Díselo!, diez años. Anda papá, quiero oírte. ¡Di algo!. Vamos, defiéndeme. ¡Ten valor!.</i></p> |
|--|---|

Jim insiste a su padre para que le diga algo, pero el padre calla, y entonces lo agarra, lo zarandea y lo tira al suelo con rabia. Sale corriendo y al abrir el ventanal que da al jardín de su casa tropieza con un cuadro en el que se puede ver el retrato de su madre. Con toda su rabia, le pega una fuerte patada y lo rompe.

Jim se dirige a la comisaría en busca del comprensivo inspector *Ray*, para confiarle su problema, pero no se encuentra en el despacho porque ha tenido que salir fuera, (símbolo del padre ausente cuando se le necesita). Los miembros de la pandilla que le han visto entrar en la comisaría temen ahora que les delate e inician un asedio contra *Jim*. Mientras tanto, *Jim* se encuentra con *Judy* quien le pide disculpas por el comportamiento que tuvo con él por la mañana. Empieza así su enamoramiento. Ambos se dan cuenta que no pueden seguir en la calle pero tampoco quieren volver a sus casas, así que deciden ir a refugiarse en la mansión abandonada en frente del planetario que *Plato* le mostró a *Jim* por la mañana.

Mientras tanto, la banda de *Buzz* ataca a *Plato* para descubrir donde pueden encontrar a *Jim* y vengar así a su compañero. De una pequeña agenda de *Plato*, hallan la dirección de *Jim* y se dirigen a toda prisa hacia su casa. Allí, colocan una gallina colgada de la puerta. Después del ataque, *Plato* —en las escaleras que van hacia su habitación— abre un paquete que acaba de llegar enviado por su padre y que contiene un cheque de 700 dólares con una nota

que dice <<*For support of son*>> “(para el mantenimiento del hijo)”. Sintiéndose totalmente abandonado porque sus padres reemplazan el amor hacia su hijo con dinero, sale corriendo de la casa después de haber cogido la pistola de su padre en busca de *Jim* para poder avisarlo sobre las intenciones de los otros muchachos. No tarda en unirse a *Jim* y *Judy* en la mansión.

La casa abandonada se convierte en una contrafigura del insatisfactorio hogar burgués que han abandonado, pues en ella juegan a fundar una familia alternativa formada por *Jim* y *Judy*, con *Plato* como su hijo. Pero en sus diálogos hay una expresiva nota de humor negro, pues cuando recorren la casa y *Judy* pregunta dónde pondrán los niños, *Jim* responde: << *Eh, drown'em like puppies, eh* >>²⁸. Desengañados de la situación en la que viven con sus propias familias, se refugian en el cálido hogar de la pequeña familia que han imaginado.



En un determinado momento, *Judy* acaricia la cabeza de *Jim* y, a la vez, *Jim* acaricia la de *Plato*, componiendo un curioso trío bisexual. *Plato* acaba quedándose dormido. *Jim* y *Judy*, ensimismados en su propio amor, deciden investigar el resto de la casa para descubrir nuevas habitaciones. Al acabar de acomodar a su amigo se dan cuenta que lleva un calcetín de cada color. Saben que *Plato* ha tenido un día muy nervioso y que con este despiste manifiesta su confusión.

Se separan de *Plato* y en esta escena *Judy* declara su amor a *Jim*. Para ella, *Jim* es un hombre que no se muestra indiferente al afecto como su padre, transfiriendo así su amor al padre a su idealizado compañero. *Jim* es un hombre valiente y fuerte, que no la abandona, cariñoso, responsable y gentil, con unos instintos tranquilos y pacíficos.

²⁸ << *Creo que ahogarlos es lo mejor* >>.

| | |
|--|---|
| <p>Judy: <i>Is this what it's like to love somebody?.</i></p> <p>Jim: <i>I don't know.</i></p> <p>Judy: <i>What kind of a person do you think a girl wants?.</i></p> <p>Jim: <i>A man.</i></p> <p>Judy: <i>Yes. But a man who can be gentle and sweet....</i></p> <p>Jim: <i>Yeah....</i></p> <p>Judy: <i>... like you are... and someone who doesn't run away when you want them. Like being Plato's friend when nobody else liked him. That's being strong.</i></p> <p>Jim: <i>Oh, now... I'm not gonna be lonely any more, ever, ever. Not you or me.</i></p> <p>Judy: <i>I love somebody. All the time I've looking for someone to love me, and now I love somebody, and it's so easy. Why is it easy now?.</i></p> <p>Jim: <i>I don't know. It is for me, too.</i></p> <p>Judy: <i>I love you, Jim. I really mean it. (They seal their love with a passionate kiss).</i></p> | <p>Judy: <i>¿Es esto lo que se siente al querer a una persona?.</i></p> <p>Jim: <i>No lo sé.</i></p> <p>Judy: <i>¿Qué clase de persona crees que necesita una chica?.</i></p> <p>Jim: <i>Pues, un hombre.</i></p> <p>Judy: <i>Sí, claro, pero un hombre que sea cariñoso y bueno.</i></p> <p>Jim: <i>Sí.</i></p> <p>Judy: <i>Igual que tú... y además que dé la cara si es necesario, como tú, que fuiste amigo de Platón cuando nadie le hacía caso. Eso es ser fuerte.</i></p> <p>Jim: <i>Oh..., ya no volveremos a encontrarnos solos, jamás, jamás. Ni tú ni yo.</i></p> <p>Judy: <i>Ya quiero a alguien. Toda la vida he estado esperando a una persona que me quisiera y ahora soy yo quien quiere, qué sencillo es querer. ¿Por qué es tan sencillo ahora?.</i></p> <p>Jim: <i>No lo sé. No sé por qué.</i></p> <p>Judy: <i>Te quiero Jim, con toda mi alma.</i></p> <p>Jim: <i>Yo también a ti.</i></p> |
|--|---|

La banda de *Buzz* llega a la mansión. *Plato* es sorprendido mientras duerme y se inicia un tiroteo. Luego reprochará a *Jim* que lo haya abandonado y éste mantiene la siguiente conversación con *Judy*.

| | |
|--|--|
| <p>Judy: <i>Did he hit you?.</i></p> <p>Jim: <i>No, I'm all right.</i></p> <p>Judy: <i>We have to go back.</i></p> <p>Jim: <i>Go back?. I'm staying!.</i></p> <p>Judy: <i>After he tried to shoot you, Jim!.</i></p> <p>Jim: <i>... He didn't mean it. We shouldn't have left him in the first place. He needs us.</i></p> <p>Judy: <i>He needed you maybe, but so do I, Jim.</i></p> <p>Jim: <i>He needs you, too. (Jim kisses her to reassure her). You okey?.</i></p> <p>Judy: <i>(She nods affirmatively). Yes. You should have heard him earlier tonight. He was talking about you. Like-like you were the hero in the China sea.</i></p> <p>Jim: <i>Yeah, you know what he wanted?.</i></p> <p>Judy: <i>What?.</i></p> <p>Jim: <i>He tried to make us his family. I guess he just wanted us to be like his ...</i></p> | <p>Judy: <i>¿estás herido?.</i></p> <p>Jim: <i>No, estoy bien.</i></p> <p>Judy: <i>Debemos marcharnos.</i></p> <p>Jim: <i>No, debo buscar a Platón.</i></p> <p>Judy: <i>¡Después que te haya disparado!</i></p> <p>Jim: <i>Se confundió. Además, no deberíamos haberlo dejado solo. Él nos necesita.</i></p> <p>Judy: <i>Quizá él te necesite, pero yo también Jim.</i></p> <p>Jim: <i>Él te necesita a ti también. ¿Estás bien?.</i></p> <p>Judy: <i>Sí. Vamos. Espera un momento. Deberías haberlo oído anoche. Hablaba de ti como si, como si fueras el héroe del mar de China.</i></p> <p>Jim: <i>¿Sí?. ¿Sabes lo que quería?.</i></p> <p>Judy: <i>¿Qué?.</i></p> <p>Jim: <i>Quería hacer de nosotros su familia. Supongo que quería que reemplazáramos a sus...</i></p> |
|--|--|

Perseguido por la policía, que ha sido atraída por los disparos, *Plato* se refugia en el planetario. *Jim* y *Judy* entran también en el local y, tratando de encontrar la luz, *Jim* pone en marcha inadvertidamente su espectáculo cósmico y, a raíz de tal espectáculo, se produce un diálogo premonitorio, pues será al amanecer cuando *Platón* caerá muerto por la policía.

| | |
|---|--|
| Plato: <i>Jim, do you think the end of the world will come at nigh time?</i> | Platón: <i>¿Tú crees que el fin del mundo sucederá de noche?.</i> |
| Jim: <i>Mm, mm (meaning no). At dawn.</i> | Jim: <i>No, no, al amanecer.</i> |

Jim trata de reconciliarse con *Plato*, le da su cazadora roja para que se abrigue y consigue quitarle el cargador con balas de su pistola.

Jim negocia con la policía que ha cercado la salida de los tres. Pero al ver salir a *Plato* con una pistola un policía dispara y le mata. *Jim* grita desesperado: << *I've got the bullets! Look!* >>²⁹.

Los padres de *Jim* están esperando fuera, con la policía. El padre de *Jim* le dice: << *I'll try and be as strong as you want me to be* >>³⁰. Se abrazan y *Jim* le presenta a *Judy*. Al final de la noche *Jim* se ha hecho hombre, pero en el rito sangriento de pasaje *Plato* ha sido sacrificado.

Como hemos visto hasta ahora, *Rebelde sin causa* es un film construido a base de muy pocas secuencias, lo que otorga a su dramaturgia una curiosa fluencia hecha a base de densidad.

<< *La acción principal debía condensarse en un día. (...) El problema era mostrar, a lo largo de ese día, cómo Jim Stark empezaba a convertirse en hombre* >> (Ray, 1999:67). Un día en la vida de un adolescente puede marcar su futuro.

²⁹ << *¡Yo tenía las balas!. ¡Mirar!* >>.

³⁰ << *Seré tan fuerte como tú quieras que sea* >>.

Los personajes de *Rebelde sin causa* muestran su carácter de hombres no hechos del todo, de hombres-niños, que tienen que enfrentarse a un mundo que ha cambiado de valores. Un mundo hecho de trabas morales contra el que luchan, que deben aceptar o rechazar, para acceder a la madurez. En algunos casos, en esa lucha se puede llegar a morir, como sucede con *Plato*. En ese drama radicaré la angustia de vivir.

Esos hombres-niños, con *Jim Stark* a la cabeza, se sienten culpables de una falta que no entienden, por ello el mundo se convierte en su enemigo, como si éste les debiera algo, al haberles originado su debilidad. Este divorcio del joven con el mundo le hace sentirse un solitario, un incomprendido, un violento, un desarraigado...

A la dificultad de ser, tema romántico por excelencia como pudimos comprobar en el capítulo anterior, se le unirá la dificultad con la que se encontraba la juventud para expresarse. Es así como a lo largo de la película vemos a *Jim*, *Judy* y *Plato* luchando por hacerse comprender, llenos de titubeos y vacilaciones, de puntos suspensivos, de miradas al vacío...

Fijémonos en los personajes de James Dean (*Jim Starck*) y Sal Mineo (*Plato*). Partiendo del desgarrón sufrido en sus vidas, de la pérdida del paraíso perdido, primero tendrán que aceptarse a sí mismos en el desarraigo y en la soledad, en su carácter de seres únicos, atemperando su violencia, tras haber sido poseídos por ella, para finalmente llegar al momento del apaciguamiento.

Esta búsqueda del apaciguamiento, tras el desorden y el caos, no será nunca definitiva, aunque en el film tuviera que forzarse cierta concesión a la necesidad de armonía de Hollywood con la reconciliación general. Pero antes no se ha podido escapar de la tragedia: la llegada al apaciguamiento se produce después de un gran estallido, de una noche atravesada de relámpagos, como los que representan el fin del universo en el planetario. En ese momento, cuentan menos las ideas halladas que la expresión definitiva del rasgón existencial sufrido por los personajes, rasgón que surge como una tormenta que descarga de violencia el ambiente que le ha precedido.

Ese ambiente, y ese rasgo, proceden de las relaciones de los personajes con sus padres; tema mucho más complicado que el que sugiere un simple mito psicológico.

<< El padre representa la infancia, la formación, la familia, la cultura, la civilización, la sociedad... y, por tanto, todos los valores establecidos, heredados o impuestos.

El héroe rayano, a pesar de todo, cree en la bondad del hombre, como si viniera de un edén natural y que hubiera sido pervertido por el mundo, pero mantiene la ilusión de creer que un día encontrará la estabilidad, que será comprendido, y, tras ello, encontrará su verdadero hogar. Pero para esto tiene que matar al padre y establecer él su propio mundo, haciéndose cargo de la herencia y proponiendo otros valores a los recibidos, con menos trabas morales, más abierto a la sinceridad, a la sensibilidad, a la verdad... Sin embargo, no es tan iluso que no sepa de la dificultad de conseguir ese refugio que le permitirá ser, al fin, comprendido y vivir en paz; por eso, nunca está seguro de lograrlo. Está tan contaminado, su angustia y su herida son tan profundas, que siempre está a punto de perderse. El mundo contra el que lucha ejerce sobre él una fuerte atracción y, en ciertos momentos, parece abocado a establecer un compromiso con él. Lo que configura su carácter trágico es que, tras los falsos movimientos de apaciguamiento, realizará su proyecto hasta el final, haya victoria o derrota. Y si encuentra el refugio que busca, sabe también que es provisional. Sobre él está siempre acechante el mundo sobre el que, aparentemente, ha triunfado >> (Rubio, 1999:43).

Nicholas Ray acusa frontalmente a los padres de su abdicación o su incomprensión de los problemas de sus hijos. En *Rebelde sin causa* sólo hay un detonante de la falta de rumbos y de la violencia: la desolada situación de las familias. *<< Ellas son los verdaderos delincuentes >>* (Behrens, 1995:289). Los tres jóvenes que se encuentran en la comisaría al principio del film, *Jim*, *Judy* y *Plato*, provienen todos de familias acomodadas de clase media. La seguridad material no está en relación con el apoyo espiritual que esos padres pueden prestar a sus hijos.

El padre de *Judy* no sabe cómo manejarse con la madurez corporal de su hija y reacciona con desamor e insultos en medio de su propia torpeza puritana. *Judy* cuenta que él le quitó brutalmente el lápiz de labios y la llamó mujerzuela (*dirty tramp*). Su madre, en una actitud típica, no tuvo ninguna posición respecto al conflicto.

Los padres de *Plato* no están presentes para nada, ni siquiera en su cumpleaños. Viven separados: la madre viaja mucho por todas partes y está justamente en Hawai cuando el padre le envía un cheque, junto con la nota mecanografiada, con las “personales” palabras: (“para el mantenimiento del hijo”).

La madre de *Jim*, por su parte, aparece como una mujer sin capacidad de comprensión y llena de reproches. Cuando Nicholas Ray rueda su película es un motivo recurrente referirse al matriarcado latente en la sociedad norteamericana. << *En aquella sociedad, más que en ninguna otra occidental, el marido salía a cazar entre los rascacielos y a obtener el sustento diario, mientras que la mujer gobernaba el territorio doméstico y en él imponía sus decisiones. En este modelo, que empezó a erosionarse en la década siguiente, Ray dio una coloración misógina a su drama. La madre de Jim es presentada como autoritaria y dominante, con un marido paralizado y cohibido por ella* >> (Gubern, 2002:409). Recordemos en la película el plano subjetivo en el que Jim, tumbado en el sofá, debido a su posición ve a su madre invertida subiendo la escalera de su casa, construyendo así un punto de vista predicativo, en el que se expresa que la madre es para *Jim* lo contrario de lo que debería ser. Y en dos escenas, tal y como hemos relatado, *Jim* bebe ávidamente de un botellón de leche de la nevera, de un modo que sugiere la carencia de una figura materna satisfactoria. En la segunda, tras la carrera que conduce a la muerte de *Buzz*, se frota el botellón de leche por la cara, buscando su tacto.

El padre, naturalmente, es una figura clave en el naufragio familiar, a quien Ray presenta con un ridículo delantal de cocina y a gatas, en una imagen

desvirilizada y sumisa ³¹. El director lo hizo a conciencia. Así lo explicó brevemente en una entrevista ³²: << *Retrospectivamente, creo que descargué demasiado la mano en la caricatura del padre, pero me parecía necesario en ese momento desde el punto de vista subjetivo del chico. Esa era la forma en que él le veía* >>.

Jim implora a su padre un modelo de vida digno, pero el padre no tiene respuestas para las angustias e incertidumbres de su hijo, dejándole con ello sin orientación ni modelo paterno.

Este escenario familiar no le ofrece a *Jim* ninguna base sobre la que poder madurar: << *¿Cómo puede un muchacho madurar en un circo como este?* >>, grita desesperado cuando el padre, la madre y la abuela hablan de tal forma en la comisaría que sus voces ya no pueden diferenciarse. Los padres no mantienen una relación totalmente destructiva entre ellos, pero tampoco ayudan a *Jim* en esta fase de su desarrollo, en la cual él busca su propia comprensión y su sistema de valores. Ellos mismos han experimentado la época de la depresión y se han comportado como representantes de la clase media, orientados hacia el consumo. Recordemos como el padre le dice a *Jim* que siempre le han dado todo lo que ha pedido (una bicicleta, un coche, etc.) Le reprochan a *Jim* su idealismo, incluso como una etapa de transición en el desarrollo. *Jim* no quiere transigir con el oportunismo de ellos. A diferencia de *Judy* y *Plato*, que consideran la situación en sus casas como inmodificable, *Jim* no se aleja de la suya. Él regresa siempre a su familia e intenta, sobre todo, hablar con su padre. En *Al este del edén* de Elia Kazan, James Dean en su papel de *Cal* debe relacionarse con un padre demasiado poderoso e inaccesible, en cambio en *Rebelde sin causa*, *Jim Stark* se desespera frente a un padre débil. Está entre dos formas extremas de la masculinidad. El viejo *Stark*, siempre que debe enfrentar a su hijo y sus problemas —en la comisaría,

³¹ En *American Beauty* volvemos a encontrar la preocupación por la pérdida del patriarcado como figura de orden. Siempre padre-hijo, propio de la religión judeo-cristiana.

³² Entrevista que aparece en el nº 14 de la revista Nickel Odeon. Cedida por Adriano Aprà, actual Director de la Cineteca Nazionale de Roma, exdirector de los Festivales de Pesaro y Salsomaggiore, organizador de excelentes retrospectivas en el de Venecia, por ejemplo la de Kenji Mizoguchi, crítico en la línea de una tendencia de los años 60 que era tributaria de Cahiers du Cinéma. (pp. 71-85).

después de la pelea con navajas; después del *chikie run*- retrocede y se refugia en un oportunismo dilatorio.

Pero *Jim* no sólo busca comprensión, también intenta entender su propio papel como hombre y para eso le gustaría encontrar una imagen en su padre. Sin embargo, éste no puede responderle a la pregunta de cómo se llega a ser hombre y menos aún puede ofrecerle una respuesta vivencial. Incluso se da un cambio de papeles, pues *Jim* exige a ambos padres ser sinceros y reconocer su responsabilidad. Ellos lo eluden y así muestran lo poco que se preocupan por los jóvenes, igual que los otros padres, la escuela y la policía. Solamente el oficial *Ray*, y volvemos a señalar aquí que la coincidencia del apellido con el director de la película no es casual, demuestra comprensión hacia *Jim* y sus problemas.

Sin embargo, para Behrens (1995:292) hay una contraparte para el desconsuelo de los jóvenes acerca de las relaciones familiares. << *Cuando Jim, Judy y Plato están solos en la villa abandonada, surge el modelo de familia feliz durante corto tiempo. Jim y Judy se confiesan su amor y cuando Jim le pregunta cómo quiere una muchacha que sea su hombre, Judy responde: tierno y sincero. Esta respuesta le ayuda más que los titubeos de su padre. Plato se une a ambos como “niño”, que encuentra aquí por poco tiempo el calor y la seguridad que sus padres y compañeros le han negado. De ese modo se realiza transitoriamente, para él, su deseo ya manifiesto de tener a Jim como padre. Su conducta especial hacia Jim es clara desde un encuentro en la escuela, cuando Plato descubre a Jim en el espejo de su armario, justo debajo de la foto de su ídolo Alan Ladd. Al parecer Jim, a quien el extraño Plato no acepta, toma ese papel >>.*

Nicholas Ray opinaba que *Plato* (interpretado por un Sal Mineo con dieciséis años) era el personaje más interesante de su película. *Plato*, víctima de unos padres divorciados que no se ocupan de él, busca en *Jim* una figura paterna, pero *Jim* padece a su vez una figura paterna abdicante y frustrante. Son como dos cojos que intentaran apoyarse mutuamente. Pero en *Plato* hay más motivaciones que se manifiestan cuando abre su “armario” escolar:

enganchada en su interior nos encontramos con una foto de Alan Ladd, uno de los galanes representativos del *glamour* masculino de Hollywood, y a través del espejo que hay debajo de ella, *Plato* desvela una mirada especial al ver el rostro de *Jim* reflejado en él.



Román Gubern (2002:410) nos aclara toda la carga simbólica de esta escena: << *Raymond de Becker*³³ desveló por primera vez, en la época, el carácter homosexual del vínculo que une a *Platón* y *Jim* en el film. En los años cincuenta la homosexualidad estaba satirizada por el puritanismo dominante en los Estados Unidos y en el film de Ray sus personajes no podían admitir sus tendencias homosexuales. Pero *Platón* era inconscientemente culpable de su instinto y *Sal Mineo*, de padres sicilianos, con una morenez latina y de condición homosexual, era un evidente candidato a una muerte sacrificial violenta (en la vida real Mineo moriría asesinado en 1976, en una vendetta homosexual o entre traficantes de drogas, según se dijo >>.

A pesar que el film sufrió numerosos cortes de la censura –en el guión original se incluía un beso paternal entre James y Sal- no se consiguió anular la mirada de adoración que escapa de los enormes ojos de Sal cada vez que mira a su protector. ¿No es ése acaso uno de los mensajes de *Rebelde sin causa*?

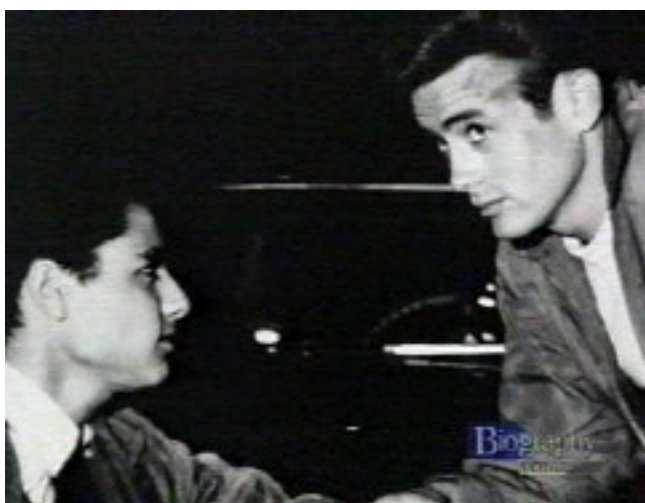
Terenci moix (2003), en el relato que dedica a Dean y Mineo en *Amores de cine*, al contarnos el impacto que representó para los jóvenes de los 50 *Rebelde sin causa* nos pide que olvidemos el resto de mitemas que nos

³³ DE BECKER, Raymond (1959): *De Tom Mix à James Dean on le mythe de l'homme dans la cinéma américain*. Fayard. París. Pàg. 239.

remiten a la pintoresca iconografía de la época para centrarnos precisamente en esa relación homoerótica que se da entre James Dean y Sal Mineo:

<< Olviden a Bill Haley – rock around the clock -, a Perry Como, a Pat Boone, a Peggy Lee. Olviden a todos los iconos de nuestra adolescencia (¡que es mucho olvidar!) y prueben a sentirse iconos a través de Jimmy y a través de Sal.

Tanta sociología, tanto escribir novelas –en mi caso, El día que murió Marilyn -, y resulta que lo que nos apetece de los fifties es la entrañable historia de dos amantes que, a lo mejor, ¡no llegaron a follar!. O para ser más exactos a estas alturas: un padre y un hijito que se sienten asombrados ante sus propias inclinaciones. Y esto lo entendió perfectamente Nicholas Ray: entendió que Sal estaba enamorado de Jimmy y decidió utilizar este sentimiento en provecho de la película >> (Moix, 2003:147).



Cuando llegan James Dean y Sal Mineo, la colonia homosexual hollywoodiense era un gueto que se debatía entre la exclusividad y la represión. No olvidemos que en los años cincuenta la homosexualidad estaba satanizada por el puritanismo dominante en los EE.UU, (Moix, 2002) ³⁴. Podríamos recordar algunos *affairs* del pasado: cuando Cary Grant y Randolph Scott se decidieron a hacer vida conyugal con fotos incluidas , o cuando Errol

³⁴ MOIX, Terenci (2002): “Sal Mineo” en *Mis inmortales del cine. Hollywood Años 50*. Editorial Planeta. Barcelona. 5ª Edición. (pp. 146-157).

Flyinn le tiró los tejos a Tyrone Power... Pero en el terreno espinoso de la homosexualidad, toda opinión tiene su contraofensiva, y en el caso de que la murmuración llegase a grados realmente extremos, los grandes *gay* de Hollywood se disculpaban alegando que, como mucho, eran bisexuales (Moix, 1991) ³⁵.

Dentro de la asfixiante estructura del *star system*, ningún detalle de la vida privada de los ídolos quedaba al azar. Las parejas de los actores estaban elegidas por el estudio, y eran sus publicitarios los que enviaban a las revistas reportajes de supuestos idilios. Ahora bien, de puertas para adentro era otra cosa. Hoy conocemos las enjundiosas historias sexuales con que las grandes estrellas amenizaban la hora del té, pero en aquel momento todo debía quedar reducido a té y simpatía.

Terenci Moix (2003:150) nos cuenta el caso de George Nader. << *Icono gay y uno de los hombres más apuestos de la historia del cine, comentó en las memorias de Rock Hudson: "Vivíamos con el terror de ser descubiertos, de que se hiciera alguna referencia, una sugerencia velada de que alguien era homosexual. Todos los meses, cuando aparecía (la revista) "Confidential" teníamos un nudo en el estómago. ¿A quién le tocaría?"*

El testimonio de Nader es importante porque, además de confidente de Rock, era uno de los primeros actores de Hollywood que se atrevieron a poner su sexualidad por delante de su carrera. Fiel a su compañero durante 40 años, consiguió estabilizar su vida convirtiendo en ejemplo de normalidad lo que todos los demás escondían.

Existen motivos para preguntarse si en una sociedad menos hipócrita la relación entre Dean y Sal podría haber seguido la misma pauta de normalidad. Al igual que Nader, Sal fue de los primeros actores que hicieron gala de su homosexualidad –hasta dirigió en Nueva York una de las obras emblemáticas del movimiento gay en la década de los setenta: Fortune and men's eyes ³⁶-,

³⁵ MOIX, Terenci (1991): *Mis inmortales del cine. Hollywood Años 40. (Ídolos de ayer y de siempre)*. Editorial Planeta. Barcelona. (pág. X).

³⁶ *Fortune and men's eyes (La fortuna y los ojos del hombre)*, título que proviene de un verso de Shakespeare, fue una de las obras más representativas de la revolución de los años 60,

pero también es cierto que su reconocimiento personal le llegó tarde, en relación a otros homosexuales >>.

Años después, olvidado por el cine y encerrado en la ebullición del ambiente *gay* de la época, todavía recordaría a James Dean como el príncipe azul de una historia de amor que fue más intensa acaso por no haber sido. Algo que, al no ejecutarse plenamente, le perseguiría como una obsesión durante toda su vida. A raíz de su asesinato, la policía entró en su casa: apenas había muebles —era un actor en quiebra—, pero destacaba un pasquín enmarcado, se trataba de *Rebelde sin causa*.

Los ingredientes que hoy convierten al filme de Nicholas Ray en un clásico de la cultura popular norteamericana se asemejan mucho a otros melodramas juveniles que poblaron aquellos años, como hemos visto a lo largo del capítulo, pero se convierte en clásico universal al presentar una de las más honestas aproximaciones al comportamiento homosexual efectuada por Hollywood (si no la primera realmente honesta).

Si Sal Mineo consiguió el milagro de dar vida real al primer adolescente *gay* del cine, Natalie Wood tuvo la suerte de conseguir un papel en *Rebelde sin causa* en el que se contemplaría toda una generación de muchachas incomprendidas (Moix, 1991)³⁷, del mismo modo que en el protagonista masculino se reconocieron todos los jóvenes airados de América. El director Nicholas Ray confió en ella, a causa de la identificación con el arquetipo de las adolescentes americanas de clase media, y Natalie respondió a las expectativas introduciendo en su persona un cierto aire de modernidad... o lo que en 1955 se entendía como tal. Durante el rodaje apareció constantemente al lado de James Dean, se la consideraba parte integrante de su famoso clan de jóvenes rebeldes y su nuevo público la identificó al punto con aquel movimiento y, muy especialmente, con la protesta. Después se la vería repetir

junto a *Hair, Oh Calcutta!* y *The boys in the band*. En ella, Sal Mineo tenía una escena en la que violaba a un jovencísimo Don Jhonson con 18 años antes de *Corrupción en Miami*.

³⁷ MOIX, Terenci (1991): "Natalie Wood" en *Mis inmortales del cine. Hollywood, años cuarenta. (Ídolos de ayer y de siempre)*. Editorial Planeta. Barcelona. (pp. 232-237).

el personaje en *Esplendor en la hierba* de Elia Kazan (1961) y *West side Story* de Robert Wise (1961).



Natalie Wood en *West side story*

Si James Dean se erigió en el *gurú* de toda aquella prole de *outsiders* (Natalie Wood, Sal Mineo, Dennis Hooper ³⁸) a lo largo del rodaje de *Rebelde sin causa*, fue porque su actitud en la vida privada anticipaba con mucho las mitologías de los años sesenta (De Castro, 1958) ³⁹.

James Dean fue, antes que nada, un original. Nos lo recuerda Terenci Moix (1993:22-23) en el retrato que le dedica en *Mis inmortales del cine. Hollywood, años 50*. << Lo fue desde que llegó a Hollywood y lo fue en su vida privada. Traslado a la Meca del cine las inquietudes intelectuales de Nueva York, su ciudad preferida, a la que había llegado en busca de fortuna después

³⁸ Dennis Hooper, como Sal Mineo, arrastraría el fantasma de Jimmy durante toda su carrera posterior, culminándolo con el que iba a ser uno de los filmes más representativos de la continuidad de aquella mística en los años setenta *Easy Rider, 1969 (Buscando mi destino)*.

³⁹ DE CASTRO, R. (1958): *James Dean: la angustia de ser joven*. Editorial Mateu. Barcelona.

de una infancia y adolescencia en un medio casi rural. Fue precisamente en Nueva York donde frecuentó los ambientes beat de la época, imbuyéndose tanto de su espíritu como de sus formas.

*Ni siquiera a partir de su éxito es posible asociarle con los fastos plastificados de Hollywood, la Meca del cine. Por el contrario, se le asocia con las avenidas desiertas de Manhattan al amanecer, igual que a la enloquecida protagonista de *Desayuno con diamantes*. Se le prefiere en las famosas fotos de Roy Schatt, que lo presentan como un vagabundo que avanza entre rascacielos dormidos, sinónimo de la soledad del hombre urbano, pero al mismo tiempo nostalgia por la libertad de una bohemia que se niega a dejarse cortar las alas. Ni siquiera Brando permitía entonces que le fotografieran de aquella guisa: el pelo grasiento, los anchos pantalones arrugados, las deslucidas botas de cuero y las gafas de miope que, en cualquier galán al uso, hubieran resultado inoportunas.*

*Al recordarle no sabe uno si invoca a un actor o a un espectro que pasó a demasiada velocidad para comprobar si fue real. En poco más de un año rodó tres películas, armó la marimorena con su comportamiento contra las costumbres de Hollywood y desapareció dejando tras de sí un culto necrolífico y la leyenda del "furor de vivir", título que los franceses dieron a su segundo filme: *Rebelde sin causa*.*

¿Existió realmente James Dean o fue el sueño de una generación que necesitaba urgentemente un fetiche para su rebeldía? >>.

El caso es que es imposible no ver al James Dean de *Rebelde sin causa*, en las descargas dramáticas del film, con su acción directa, sus ambientes cotidianos, el diálogo inmediato y la violencia que latía bajo la aparente perfección del *american way of life*, al máximo representante de la soledad del adolescente, completada con la soledad del individuo contemporáneo.



Agobiado por esa soledad, el joven inadaptado busca desesperadamente la comprensión de otros jóvenes solitarios, se ve obligado a demostrar en cada momento su hombría con morbosidad tal que le lleva a rozar la delincuencia. Entonces entra en juego el mito de la pandilla, la sociedad juvenil que dicta su propio código y se refugia en él, aun al precio de la marginación total y el ejercicio de la violencia indiscriminada.

James Dean murió justo después de acabar su tercera película. Hizo falta buscar un destinatario, un público. La juventud como público de consumo de cine comienza aquí. El picture Post se hizo eco al cumplirse el primer aniversario de la muerte de Jimmy. Luís Gasca (1998:86)⁴⁰ recoge la cita: << América ha conocido muchas revueltas, pero

nunca conoció una como ésta: millones de rebeldes adolescentes avanzan sin rumbo fijo, unos en coches deportivos, otros en la onda de la música rock, algunos empuñando armas y encabezando el cortijo, un líder difunto >>. Con su muerte nacería un mito, con su iconografía un tipo juvenil que le aseguraría una modernidad absoluta.

⁴⁰ GASCA, Luís (1998): *James Dean: el gran rebelde*. Ultramar editores. Barcelona.

8.3 Reflexiones finales.

Desde que Stuart Hall publicara *Adolescente* en 1904, pasando por el análisis de estas “microsociedades juveniles” que se configurarían históricamente en los países occidentales tras la Segunda Guerra Mundial donde brillaría con luz propia el tipo juvenil del “rebelde sin causa”, el eje temático de la adolescencia y su problemática ha estado siempre en el centro de las preocupaciones sociales, asistenciales y políticas.

La adolescencia, etapa de crisis y transformaciones, se inaugura con la pubertad: el cuerpo experimenta cambios radicales y se entrecruzan la sexualidad infantil con la adulta. Estos cambios, en las culturas tradicionales, están simbolizados con ritos de iniciación que facilitan a los sujetos elaborar el pasaje del estado infantil al estado adulto. En nuestra cultura, progresivamente, estos ritos se han ido borrando y nos encontramos que algunos sujetos intentan colmar ese vacío con actos de trasgresión que responden a la necesidad de concretar la separación de su mundo infantil. En nuestra sociedad, que promueve la satisfacción inmediata y donde las figuras de identificación son múltiples, esta separación, toma muchas veces la forma de actos extremos como adicciones, intentos de suicidio, violencia, acciones delictivas, etc. Lo abordaría el cine en los años 50 con películas como las analizadas en este capítulo, y lo seguirá tratando a lo largo de las siguientes décadas en todas sus perspectivas.

El tratamiento histórico y antropológico con el que hemos abordado la experiencia social de la adolescencia y la juventud en los años cincuenta nos confronta también con la dimensión subjetiva, es decir, el sujeto que inicia su camino en el mundo de los adultos.

Ya hemos visto como la “adolescencia” y la “juventud” son términos relativos a cada cultura y a cada momento histórico, influidos por los significantes principales que la cultura propone. La concepción de la infancia y la adolescencia del siglo XIX no es la misma que la del siglo XXI. Como

subrayan Aries y Duby (1992) en *Historia de la vida privada*⁴¹, el interés por el niño y el adolescente es una construcción relativamente reciente, que se inicia a finales del siglo XVII y que con Rousseau y la revolución francesa llega a su punto álgido.

Es sobre todo en el siglo XIX cuando se acentúa esta ideología, que presenta la adolescencia como momento crítico y tormentoso, considerando al joven como peligroso, violento, etc.

La concepción de educar y domesticar el empuje pulsional, se presenta de manera distinta en cada momento histórico. Hoy en día nos encontramos con lo que se apuntaba en los años cincuenta: la problemática de las identificaciones, las conductas agresivas, la abulia frente al deseo, el consumo de tóxicos...

De alguna manera el psicoanálisis también se referiría a las crisis, a las “tormentas de la pubertad”, pero no pondría el acento en la ideología, en la evolución o en la maduración basada en la biología, ni en la edad cronológica del individuo. Se preocuparía por la irrupción de lo real de la sexualidad y las respuestas que da el sujeto a la satisfacción pulsional. Freud (1973)⁴² consideraría la pubertad como el producto de un real inevitable, y destacaría el carácter sintomático de la relación del sujeto con el sexo.

Tal como lo plantea en su texto *Tres ensayos para una teoría sexual*, en la pubertad se entrecruzan la sexualidad infantil y la adulta. Algo nuevo en el campo pulsional del goce se presenta en lo real del cuerpo, haciéndose más patente la alteridad del sexo.

Podemos entender entonces la pubertad como un tiempo de elaboración subjetiva, que va a tener en cuenta fundamentalmente: la resolución de la satisfacción de las pulsiones, la problemática de las identificaciones, la re-

⁴¹ ARIES, Ph. Y DUBY, G. (1992): *Historia de la vida privada*. Ed. Taurus. Madrid.

⁴² FREUD, S. 1905 (1973): *Tres ensayos de teoría sexual*. Alianza. Madrid.

actualización del encuentro –siempre traumático- con la sexualidad. Se trata de una re-actualización porque este encuentro se produce normalmente en la infancia, como ya demostró Freud. La maduración orgánica y la presión derivada de las expectativas del entorno socio-cultural pondrán a prueba las respuestas que encontró el sujeto en su infancia a la pregunta por el deseo. Estas respuestas constituyen las condiciones de acceso a la satisfacción sexual adulta y por lo tanto también pueden ser los obstáculos a la misma. Esto lo podemos encontrar claramente en los niños, cuando la pregunta por el sexo siempre aparece asociada con la angustia. Se podría decir incluso que este encuentro espera al sujeto desde antes de su nacimiento, que está de alguna manera programado por la estructura y que es codificado por cada cultura. Por ejemplo, los “ritos de iniciación”, propios de las culturas tradicionales, tienen la función de sancionar mediante una ceremonia altamente simbolizada el pasaje del sujeto del estado infantil al estado adulto. Por otra parte, también en nuestra cultura, en la que el discurso capitalista ha borrado progresivamente estas tradiciones, encontramos conductas en los adolescentes que vienen a suplir ese vacío y que muestran la necesidad de simbolizar esa separación. No cabe duda que el film de Nicholas Ray es muy ilustrativo en este sentido.

¿Qué se pone en juego en los ritos de iniciación o en sus equivalentes en nuestra sociedad?. Una separación simbólica respecto a los objetos familiares, la pérdida de un modo de goce infantil, la asunción de la muerte como parte de la vida. En definitiva, son rituales de los que el sujeto sale transformado –como el personaje de James Dean en *Rebelde sin causa*-, portando las marcas que lo identifican como hombre o mujer y que le dan los derechos propios de su sexo, especialmente el derecho al goce sexual según las reglas de esa cultura en particular. Recordemos, por ejemplo, la escena final de *Rebelde sin causa* cuando Jim, rodeando por la espalda a Judy con su brazo, se presenta ante su padre hecho un hombre para emprender su camino después del sangriento rito de paso...

Los profesionales que ejercemos funciones en las redes asistenciales y en el ámbito de la educación, somos testigos de primera fila de las distintas modalidades que los adolescentes adoptan en sus rituales de paso o de

iniciación al mundo de los adultos. Verificamos en efecto que se trata de una forma de exploración de ese espacio de libertad que implica la separación respecto a sus padres, o incluso una manera de producir o escenificar esa separación decepcionando sus expectativas o transgrediendo sus normas. Se trata, en definitiva, de formas particulares de presentación –en nuestra cultura– de la adolescencia como síntoma de la pubertad.

BIBLIOGRAFÍA:

APRÁ, Adriano (1999): "Entrevista a Nicholas Ray" en Nickel Odeon, Revista Trimestral de cine. Nº 14. Nickel Odeon Dos, S.A. Madrid. (pp. 71-85).

ARIES, Ph. Y DUBY, G. (1992): *Historia de la vida privada*. Ed. Taurus. Madrid.

BEHRENS, Volver (1995): "Rebeldes, jeans y Rock'n'Roll. Nuevas formas de protesta juvenil y de crítica social: Rebel without a cause (Rebelde sin causa, 1955)" a FAULSTICH, Werner y KORTE, Helmut (Compiladores): *Cien años de cine 1895-1955. Volumen 3. Hacia una búsqueda de los valores, 1945-1960*. Siglo Veintiuno Editores. Madrid.

DE CASTRO, R. (1958): *James Dean: la angustia de ser joven*. Editorial Mateu. Barcelona.

DELCLÓS, Tomás (2004): "Los grandes regalos" en Diario El País. Sábado 3 de julio, pág. 35.

FREUD, S. 1905 (1973): *Tres ensayos de teoría sexual*. Alianza. Madrid.

GASCA, Luís (1998): *James Dean: el gran rebelde*. Ultramar editores. Barcelona,

GUBERN, Román (2002): *Máscaras de la ficción*. Editorial Anagrama. Barcelona.

HALL, S.G. 1915 (1904): *Adolescence: its psychology and its relations to psysiology, sociology, sex, crime, religion and education*. Appleton Century Crofts. Nova York.

HARRIS, Marvin 1981 (2000): *Introducción a la antropología general*. Capítulo 26: "La Antropología de una sociedad hiperindustrial". Alianza Editorial. Madrid, (pp. 693-734).

MOIX, Terenci (1971): *Hollywood stories*. Editorial Lumne. Barcelona.

MOIX, Terenci (1991): *Mis inmortales del cine. Hollywood Años 40. (Ídolos de ayer y de siempre)*. Editorial Planeta. Barcelona. (pág. X).

MOIX, Terenci (2002): *Mis inmortales del cine. Hollywood años 50*. Planeta. Barcelona.

MOIX, Terenci (2002): "James Dean y Sal Mineo" en AA.VV. *Amores de película. Grandes pasiones que han hecho historia*. Ediciones El País – Santillana. Madrid.

MONOD, Jean 1968 (2002): *Los barjots. Etnología de bandas juveniles*. Edita Ariel. Barcelona.

PASSERINI, Luisa (1996): “La juventud, metáfora del cambio social (dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los EE.UU. durante los años cincuenta)” en LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude (direc.): *Historia de los jóvenes II. La Edad Contemporánea*. Editorial Santillana, Taurus, S.A. Madrid, (pp. 386-453).

RAY, Nicholas y LAMBERT, Gavin 1956 (1999): “*Rebelde: historia de la vida de una película*” en Nickel Odeon, Revista Trimestral de cine. Nº 14. Nickel Odeon Dos, S.A. Madrid. (pp.60-68).

RAY, Nicholas (1957): *El furor de vivir*. Ediciones Cid. Madrid.

RUBIO, Miguel (1999): “La dificultad de ser Nicholas Ray” en Nickel Odeon, Revista Trimestral de cine. Nº 14. Nickel Odeon Dos, S.A. Madrid. (pp. 40-46).

SCHICKEL, Richard (1995): *Marlon Brando*. Editorial Salvat. Barcelona. Grandes Biografías, 16.

FILMOGRAFÍA:

BENEDEK, Laszlo (1954): *The wild one. (¡El salvaje!)*. EE.UU.

BROOKS, Richard (1955): *The blackboard jungle. (Semilla de maldad)*. EE.UU.

BUÑUEL, Luis (1950): *Los olvidados*. México.

KAZAN, Elia (1955): *Al este del Edén*. EE.UU.

“ (1961): *Esplendor en la hierba*. EE.UU.

RAY, Nicholas (1955): *Rebel without a cause. (Rebelde sin causa)*. EE.UU.

ROSEEN, Robert (1947): *Cuerpo y alma*. EE.UU.

WISE, Robert (1961): *West side story*. EE.UU.

9. AÑOS 60: LA REVUELTA JUVENIL.

Al llegar la década de los sesenta, el joven airado de la década anterior, atormentado en sus propias confusiones por su paso a la madurez, prepararía el camino a una nueva generación dispuesta a enfrentarse a todo símbolo de autoridad y echarse a la calle para mostrar su contrapoder. Sería la primera revolución juvenil de la historia.

Las nuevas costumbres juveniles librarían un combate abierto contra el poder político imperante y los convencionalismos del orden moral burgués. Un movimiento que ya no encabezarían los desheredados de la fortuna sino los hijos privilegiados de las clases medias y los obreros ilustrados, tras un siglo de escuelas públicas. Sin duda, el efecto de la otra gran revolución, la francesa de 1789.

Es probable que todo ello se debiera principalmente a una minoría de jóvenes. Así lo sostenía Amando de Miguel (1979:55-56) ¹ en su ensayo *Los narcisos: el radicalismo cultural de los jóvenes*, cuando se interpretaba el hecho generacional en términos de clase social: << *las generaciones de jóvenes tienen sentido si se refieren a personas de una equiparable cultura en una misma clase. Hablamos por eso de los estudiantes de tal país en tal fecha. Ése es un grupo cultural determinado. Si nos referimos a Estados Unidos tenemos que suponer que ese grupo se ofrece modélico para una serie de cambios en las costumbres que van a ser aceptados con celeridad en la réplica que se haga de ese grupo en otros países* >>. Y de hecho así sucedería. Los practicantes de ese radicalismo cultural serían una minoría. Su éxito consistiría en la aceptación social de esos nuevos fenómenos, su asimilación por el resto de jóvenes y poco después por un público mucho más amplio, hasta llegar a su trivialización.

Dispuestos a seguir analizando las imágenes acerca de los jóvenes que nos remiten a una serie de referentes históricos, sociales y culturales, hemos

¹ DE MIGUEL, Amando (1979): *Los narcisos. El radicalismo cultural de los jóvenes*. Editorial Kairós. Barcelona.

seleccionado algunos de los fenómenos que más impactarían a escala mundial. Como el ámbito de estudio en este sentido sería excesivamente amplio y escaparía a los objetivos de esta tesis, nos centraremos en las manifestaciones más visibles que se dieron lugar en EE.UU., Francia y Gran Bretaña, dedicando un capítulo final del movimiento en nuestro país.

En EE.UU., los teóricos de la contracultura presentarían a la juventud como depositaria de la sociedad alternativa. Aunque los acontecimientos estudiantiles propiciaron una mayor expansión contracultural no es menos cierto que, tal y como cantaba Bob Dylan (1975)², la respuesta estaba ya en el aire. Las nuevas actitudes de los héroes del cine revisadas en el capítulo anterior se unirían a los planteamientos de una generación que asentaría las bases de un nuevo movimiento cultural. Con la *Beat Generation* se desplegarían definitivamente los deseos de marginación, de no integrarse en el sistema porque había que oponerse a las formas de pensar y de vivir de su país, así como a sus planteamientos políticos y a la conformación de la sociedad, llena de puritanismos, prejuicios y convencionalismos.

Por los mismos años, en Europa, y más concretamente en Francia, que salía de sus ruinas tras el conflicto bélico, el existencialismo alentaría desde la *rive gauche* parisina una nueva actitud vital ante el mundo. Los estudiantes parisienses, ansiosos de acción, se unirían a los obreros de las fábricas convencidos de constituir también ellos una nueva clase social en cuyas manos era posible la revolución. Repasaremos en este capítulo los principales hitos de su sublevación.

Como llave de vuelta de los cambios en las condiciones sociales de los jóvenes, es importante apreciar las manifestadas por sus protagonistas en sus historias de vida. En este sentido, hemos repasado detenidamente las memorias del escritor catalán Terenci Moix (1942-2003), que pasó primero por París, y después por Londres, pudiendo disfrutar del estallido de color y sonido que la juventud británica protagonizaría en la gran *década*. Moda y música –de la mini-falda a los *Beatles*– para describir el desarrollo histórico de diversos

² DYLAN, Bob (1975): *Blowin' in the wind*. USA.

estilos juveniles espectaculares que causarían una verdadera transformación social y cultural en la época.

Y para acabar, la crónica sentimental de nuestro país, la historia de un pacto múltiple y adolescente que Juan Marsé ya empezaría a apuntar en su novela *Últimas tardes con Teresa*³ y que estallaría diez años después de las aventuras de sus inolvidables personajes teniendo en cuenta que, a pesar de los cambios vividos por la juventud norteamericana y europea, la nuestra todavía arrastraría, ya entrados los setenta, algunas asignaturas pendientes. A esas frustraciones de los jóvenes españoles nos referiremos analizando principalmente dos películas (*Nueve cartas a Berta* de Basilio Martín Patino⁴ y *Asignatura Pendiente* de José Luis Garci⁵) con las que presentaremos la situación de nuestro país en aquellos años en los que toda una generación haría temblar el mundo.

³ MARSÉ, Juan 1966 (2002): *Últimas tardes con Teresa*. Editorial Plaza & Janés. Barcelona.

⁴ MARTÍN PATINO, Basilio (1965): *Nueve cartas a Berta*. España.

⁵ GARCI, José Luis (1977): *Asignatura pendiente*. España.

9.1. Contracultura y rebelión estudiantil en Norteamérica.

La confrontación generacional de los años 60 adoptaría diferentes formas de resistencia (Mendel, 1975) ⁶. En ellas, Theodore Roszak (1970) ⁷ supo ver el nacimiento de una contracultura (cultura en oposición) y así lo difundiría en una serie de artículos publicados en la revista *The Nation* en la fecha crítica de 1968 que, poco después y en forma de libro, darían la vuelta al mundo.

La idea mítica y mística de contracultura apela a la **confrontación generacional** que es la que se refuerza cuando se llega al apaciguamiento en la lucha de clases. **El antagonismo de las generaciones consistirá, entonces, en trasladar esa adormecida lucha de clases en el ámbito familiar, a los terrenos más alejados de la estructura económica: la estética, la moda, las relaciones interpersonales, etc.** Todo ello en un período en el que EE.UU., habiendo cerrado la etapa de la posguerra, se lanzaría hacia la revitalización y desarrollo en todos los órdenes: económico, social, político y militar. Esto posibilitaría aún más el acceso a la universidad, hasta el punto de que el 51% de los jóvenes americanos entre 18 y 24 años eran estudiantes universitarios (Colom y Mélich, 1994) ⁸, dato éste determinante para entender los acontecimientos que muy pronto sucederían.

⁶ MENDEL, Gerard (1975): *La crisis de las generaciones*. Península. Barcelona.

⁷ ROSZAK, Theodore 1968 (1970): *El nacimiento de una contracultura*. Editorial Kairós. Barcelona.

⁸ COLOM, Antoni J. y MÉLICH, Joan – Carles (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Editorial Paidós. Barcelona.

9.1.1. Los precursores norteamericanos: la Beat Generation.

En el escenario norteamericano, el preámbulo del movimiento contracultural se remonta en los grises años de la era Eisenhower, los años 50 del escandaloso dominio de los conservadores americanos. La imagen popular de la América de Eisenhower es la de una época apacible con Debbie Reynolds y Elvis, pero es también la época del Marlon Brando de *¡El Salvaje!* con chupa de cuero rompiendo trastos en compañía de su banda de moteros, y de James Dean, sensible, arisco, incomprendido –tal y como hemos visto en el capítulo anterior-.

Junto a ellos, una nueva generación, surgida en Nueva York, de la mano de un movimiento literario que se convertiría en la última “vanguardia” que conseguiría influir en una especie de conciencia social, aferrada a la utopía de querer cambiar el mundo a través del arte.

Un escritor, Jack Kerouac, se encargaría de poner en marcha con una novela no convencional *On the road (En el camino)* ⁹ a toda una generación que él mismo daría en llamar la *Beat Generation* (algo así como “*Generación golpeada*”) ¹⁰. Publicada en 1957, Kerouac contaría los cuatro viajes que realizó entre 1947 y 1949 por la *Route 66*, la vieja carretera de EEUU que atraviesa el país de costa a costa a lo largo de 2.400 millas (3.800 kilómetros) tratando de “charlar con el país, además de verlo” y buscando algo, “lo que fuera”, buscándose a sí mismo y a la propia América y, sobre todo, haciendo del viaje la metáfora emocionante, misteriosa y bohemia de la vida (Vallvey, 2004:63) ¹¹. << *Después de su estancia en Hollywood, Jack se preparó 10 bocadillos de salami en mitad de un aparcamiento y se subió a un autobús que*

⁹ KEROUAC, Jack 1957 (1989): *En el camino*. Pòrtic. Barcelona.

¹⁰ En opinión del crítico e investigador español Luís Costa Palacios, el término “beat”, tomado del lenguaje marginal, << *alude a las tres fuentes de las que los autores se nutrieron: el jazz – materialización del ritmo -, las drogas – la visión mística -, y el vagabundeo, el personaje golpeado por la vida* >>. COSTA PALACIOS, Luís (1994): “Allen Ginsberg: la poesía como articulación rítmica”, en *Literatura*, año 11, nº 40. Madrid, (pág. 54).

¹¹ VALLVEY, Ángela (2004): “La calle mayor de América” en *Revista El País Semanal*, nº 1454, 8 de agosto. Edita DIARIO EL PAÍS, S.A. Madrid, (pp. 56-63).

tenía previsto enfilar la Route 66. Desde su ventanilla, Kerouac vio pasar mansamente el paisaje del suroeste del país, y la vida americana desfiló delante de sus pasmados ojos de viajero, que dieron fe asombrada de lo que vieron; esto es, que dieron fe, más que nada, de sí mismo. Porque si a algún sitio conduce la Route 66 –además de las bruñidas playas de Santa Mónica- es sobre todo a uno mismo >>.

La *Beat Generation* encontró en *On the road* la guía espiritual para echarse a rodar con el objetivo fijo de no detenerse nunca. Era la vida *non stop* y nuevos componentes (Norman Mailer, William Burroughs, Neal Cassidy, Gregory Corso, Lawrence Ferlinghetti, Allen Ginsberg...) se trasladarían de Nueva York a San Francisco en busca del último refugio de los bohemios. Y sería precisamente un poema escrito en 1955 por uno de ellos, Allen Ginsberg (1926-1977), el que anunciaría irreversiblemente la guerra de generaciones. *Howl (Aullido)* se convertiría en un manifiesto poético de la *Beat Generation* pero también en un grito de guerra, primero para los pioneros inconformistas de los años 50 y luego para la muchedumbre de contestatarios de los 60.

Desde el planteamiento estético, con *Howl* no sólo comenzaría un movimiento en la literatura norteamericana, sino que también se iniciaría un nuevo estilo de composición. Ginsberg decía que él seguía el modelo de Kerouac y que su objetivo era calcar en la página los pensamientos de la mente y sus sonidos. Su intención era << simplemente escribir... dejar ir mi imaginación, abrir el secreto y trazar con garabatos los versos mágicos de mi pensamiento real >>¹². Kerouac decía que se debía escribir <<con excitación, a toda prisa, hasta sentir calambres, de acuerdo con las leyes del orgasmo>>¹³, como los músicos de *jazz be-bop*, como Dizzy Gillespie o Charlie Parker (de quienes eran grandes aficionados)... era lo que llamaban “prosa espontánea” que surgía como un mantra de los labios de un gurú en éxtasis.

¹² Citado por Roszak, pág. 142

¹³ Citado por: CORSO, Pepe (2003): “Sobre lo Beat”. Disponible en Internet en: <http://www.islaternura.com/APLAYA/NoEresEIUnico/gLETRA/GinsbergAllen/Allen>. Con acceso en abril de 2004, (pp. 1-3).

<< Como todo creador, los beats no aspiraban más que a reflejar la vida en sus letras, pero la vida sin cortapisas: como el sólo de una batería desenfrenada en una "jam session" enloquecida, como la subida de una mezcla imposible de psicotrópicos y pastillas y opiáceos, como el punto clímax de un sucio orgasmo a toda prisa en la escalera de un motel... >> (Corso, 2003: 1)

Este estilo improvisado de escribir suponía una búsqueda del arte sin la mediación del intelecto, dejándose llevar por los poderes visionarios y el borbotón profético.

El aullido de Ginsberg ofrecería a las futuras generaciones un poema de colérico dolor. Clamaría contra el angustioso estado del mundo tal como él y sus amigos más próximos pudieron vivirlo en las cloacas, los *ghetos* y las instituciones mentales de su sociedad, donde, por cierto, moriría su madre. El resultado de ese sufrimiento sería un alarido (*howl*) de pena.

*<< He visto las mejores mentes de mi generación destruidas por
la locura, histéricos famélicos muertos de hambre,
arrastrándose por las calles de negros al amanecer
buscando una dosis furiosa,
cabezas de ángel abrasadas por la antigua conexión
celestial al dinamo estrellado de la maquinaria
de la noche,
quienes pobres y andrajosos y con ojos cavernosos y altos
se levantaron fumando en la oscuridad sobrenatural de
los departamentos con agua fría flotando a través de las alturas de las ciudades
contemplando el jazz...*

*(...) quienes permitieron ser penetrados por el ano por virtuosos
motociclistas, y gritaron con alegría,
quienes chuparon y fueron chupados por aquellos serafines humanos,
los marineros, caricias del amor Atlántico y Caribeño,
quienes eyacularon en la mañana en la tarde en jardines
de rosas y en el pasto de parques públicos y
cementeros esparciendo su semen libremente
a quienquiera que llegara...*

(...) quienes perdieron a sus amantes por las tres viejas musarañas del destino
 la musaraña fuerte del dólar heterosexual
 la musaraña fuerte que hace guiños fuera del útero
 y la musaraña fuerte que no hace nada sino
 sentarse en su trasero y corta las hebras doradas
 intelectuales del vislumbre del artesano,
 quienes copularon extáticos e insaciables con una botella de
 cerveza un novio un paquete de cigarrillos una vela
 y se cayeron de la cama, y continuaron en el
 suelo y por los pasillos y terminaron desmayándose
 en la pared con una visión del último coño y
 llegaron a eludir el último atisbo de conciencia,
 quienes endulzaron las conchitas de un millón de chicas temblorosas
 en el ocaso, y tenían los ojos rojos en la mañana
 pero preparados para endulzar las conchitas del sol
 naciente, destellantes traseros bajo los establos y desnudos
 en el lago...

(...) quienes caminaron toda la noche con sus zapatos llenos de sangre
 en los muelles esperando una puerta en East River
 para entrar a un cuarto lleno de vapor caliente
 y opio...

(...) quienes exigieron juicios de cordura acusando a la radio de hipnotismo
 & fueron dejados con su locura & sus
 manos & un jurado colgado,
 quienes arrojaron papas saladas a los conferencistas de Dadaísmo en CCNY
 las baldosas de granito del manicomio con cabezas rapadas
 y un discurso arlequinesco de suicidio, demandando una
 lobotomía instantánea (...) >> ¹⁴.

Cuando Ginsberg leyó por primera vez "Howl" en el Six Gallery de San Francisco en el otoño de 1955, electrizó a todos los presentes. De hecho, le sorprendió mucho que ese poema, que no pensaba publicar, y que se convertiría en el desafío de la generación *beat*, pasara a ser el toque de clarín

¹⁴ GINSBERG, Allen (1956): "Aullido". Disponible en Internet en: <http://www.geocities.com/nopotsermentida/tematicaginsberg.htm>. Con acceso en abril de 2004, (pp. 1-5).

que pondría en marcha a la juventud rebelde de todo el país (Asher, 1998) ¹⁵. Al gobierno no le pasaría inadvertido. La policía se echaría encima de Ferlinguetti por publicarlo y venderlo, y lo llevaría a juicio por obscenidad. Al ganar el juicio, “*Howl*” que, en el extracto citado podemos ver como celebra la enajenación, la rebelión, las drogas, la sexualidad y el amor, recorrería el país uniéndolo a los rebeldes.

Después de la publicación de “*Howl*”, Ginsberg se volvería más desafiante. No habría movimiento importante de oposición del que no formara parte (Slate, 1998) ¹⁶. Combatió el racismo a muerte y trabajó con poetas negros (como Amiri Baraka y Bob Kaufmann) y músicos de jazz (como Charles Mingus, Elvin Jones, Don Cherry y Thelonius Monk) para unir a blancos y negros. Luchó por los derechos civiles y cuando empezó la guerra de Vietnam organizó protestas y movimientos en contra. En 1968 fue arrestado en Chicago durante la convención del Partido Demócrata. El 1º de Mayo de 1970, le rociaron gas lacrimógeno en una protesta convocada en Yale por el Partido Pantera Negra. Su arte alcanzó proporciones legendarias por atacar el militarismo norteamericano, el materialismo craso, la violación de países oprimidos, el racismo, la discriminación y las ideas convencionales de toda clase. Asumió el papel de dirigente de la rebelión juvenil de los años 60 y de su cultura, y desafió con gusto y audacia los valores tradicionales familiares y todo lo que era sagrado para el *American way of life*.

<< Habiendo experimentado una vez el poder visionario, Ginsberg se encontró a sí mismo buscando un estilo total de vida que rebasaba totalmente la simple expresión literaria. Más que un poeta, se ha convertido, para la juventud desafilada de América y buena parte de la de Europa, en el apóstol peregrino cuyos poemas no son más que una forma subsidiaria de anunciar la nueva conciencia que él encarna y las técnicas para cultivarla. En las lecturas

¹⁵ ASHER, Levi (1998): *Para una poética finisecular*. Centro de Producción Bibliográfica de la ONCE. Madrid.

¹⁶ SLATE, Michael (2003): “Una canción por Allen Ginsberg”. Disponible en Internet en : <http://www.islaternura.com/NoEresElUnico/gLETRA/GinsbergAllen/Allen>. Con acceso en abril de 2004, (pp. 1-6).

poéticas y en los teach-ins, ni siquiera necesita leer sus versos; nada más aparecer, queda patente su arrebatador testimonio de lo que es la protesta juvenil en todo su alcance. Los cabellos, la barba, el vestido, la sonrisa burlona, la total ausencia de formalidad, pretensión o postura defensiva... todo esto les basta a los jóvenes para hacer de él una ejemplificación de la vida contracultural >> (Roszak, 1970:144).

El torbellino de personajes y movimientos contestarios y culturales de entonces como Bob Dylan, Joan Baez, Ken Kesey, Andy Warhol, John Lennon, Yoko Ono, Jim Morrison, Paul Simon, Jimmy Hendrix, Charles Mingus, Abbie Hoffman y muchos otros, pasarían por “Howl” una y otra vez, trabajarían con Ginsberg y serían influenciados por su activismo político (López, 2003) ¹⁷.

El interés intergeneracional se renovaría década tras década, atraído por algunos asuntos recurrentes. Él mismo lo explicaría en el prólogo a *The Beat Book*, editado por Anne Waldman y Andrew Schelling: << *una curiosidad por la naturaleza de la conciencia, orientada a la comprensión del pensamiento oriental, a prácticas de meditación, al arte como manifestación de las texturas de la conciencia y a la liberación espiritual. Estas preocupaciones derivaron hacia la liberación sexual, particularmente homosexual, que históricamente actuó como catalizador en los movimientos de liberación de la mujer y de los negros. La exploración de las texturas de la conciencia condujo hacia una visión tolerante y monoteísta, y por lo tanto, a un antifascismo cósmico, a un acercamiento pacífico a la política, al multiculturalismo, a la absorción de la cultura negra (...) >> ¹⁸.*

¹⁷ LÓPEZ KINDELÁN, Magdalena (2003): “Allen Ginsberg: Yo no he sido tanto como mi poesía” en *Diario 16*. Madrid, 6 de abril, p. 25.

¹⁸ Fragmento que aparece en el documento en línea: GINSBERG, Allen: “La Generación Beat”. Disponible en Internet en: <http://www.islaternura.com/APLAYA/NoEresElUnico/gLETRA/GinsbergAllen/Aallen>. Con acceso en abril de 2004.

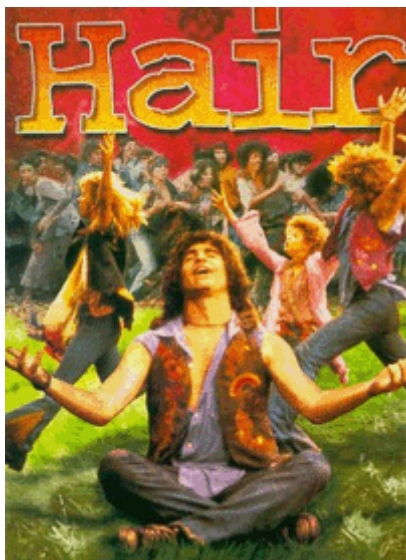
9.1.2. Los hippies.

Es en este contexto en el que Stuart Hall (1969) ¹⁹ afirmaría que **se debía a la generación *beat* la señal del primer movimiento de ruptura en la trayectoria de las revueltas generacionales de los años cincuenta y sesenta.** Esos poetas, escritores y artistas, capaces de crear una especie de fraternidad bohemia, serían los progenitores directos de un cierto sector de la juventud norteamericana que llegaría a crear toda una subcultura, un estilo de vida, un proyecto social nuevo: los ***hippies***.

<< Estos dos grupos compartían el mismo sentido compulsivo de desafiliación, tanto de las costumbres y formas de la vida de la clase media como de cualquier compromiso político directo. Ambos movimientos florecieron especialmente en la costa oriental –iluminada por el sol, el floreciente El Dorado, la parte oriental y exótica del gran corazón de la América central. Ambos estaban atraídos por las variantes más místicas de la religión y misticismo orientales; ambos preferían la contemplación a la acción; ambos otorgaron gran importancia al papel de las artes expresivas; ambos estaban fuertemente involucrados en el uso de las drogas. Ambos adoptaron el hábito y el estilo de aquellos grandes arquetipos americanos, los vagabundos autostopistas en la “carretera abierta” de la vida americana >> (Hall, 1969: 55).

Al describir e interpretar las formas simbólicas de esta vanguardia de jóvenes, el estilo *hippy* heredero de la *Beat Generation* se convertiría en un proyecto para un cierto sector de la juventud norteamericana que pronto se extendería por todo el mundo. Hacer una << lectura >> temática y fenomenológica de los aspectos y facetas centrales de esta subcultura juvenil nos obliga tratarlo desde << dentro >>, desde el punto de vista del significado subjetivo que esta forma de vida pareció tener para sus participantes.

¹⁹ HALL, Stuart (1969): *Los hippies: una contra-cultura*. Editorial Anagrama. Barcelona.



Una película, *Easy Rider* (1969)²⁰ y un musical que también tuvo su versión cinematográfica, *Hair* (1975)²¹ nos permitirán desentrañar los símbolos, valores expresivos, proyectos y aspiraciones de un grupo como el de los *hippies*, que constituirían, tomados en conjunto, un modo de estar-en-el-mundo significativo y con sentido *para ellos*.

- << **Drop out** >>

La forma de vida y los valores y actitudes representadas y proyectadas por los *hippies* y que tan bien se nos muestran en ambas películas, tuvieron una consistencia y una pauta. Tal y como Stuart Hall (1969: 11) la definía, << *la forma de vida hippie representa "definiciones de la situación" diferentes y opuestas a las mantenidas como válidas y legítimas en las consabidas aceptadas rutinas de la sociedad de clase media americana: un islote de significados desviacionistas en el medio de su propia sociedad* >>.

Esos significados desviacionistas pasan por una elección. Cambiar, pasarse a una forma de experiencia más auténtica, **abandonar los caminos seguros de la sociedad** de clase media por canales más apocalípticos y privados. Se lo vimos hacer a la *beat generation*, así que el << *Drop Out* >> (salirse), fue quizás el mensaje al que mayores significados se asociaron para justificar un nuevo estilo de vida. Tanto en *Easy Rider* como en *Hair*, el grupo de *hippies* protagonistas son unos *out siders*, dispuestos a rechazar las estructuras de la experiencia de clase media, la forma de vida orientada hacia

²⁰ HOOPER, Dennis (1969): *Easy Rider*. EE.UU.

²¹ FORMAN, Milos (1975): *Hair*. EE.UU.

el trabajo, el poder, el status, el consumo –fines que serían desacreditados dentro del sistema de contravalores de la subcultura *hippie*-. El *hippie* era un “*drop out*” (salido) del sistema para el que lo habían estado preparando la familia, la educación y el proceso de socialización: activamente “optaba” por seguir el camino “desviacionista” de la vida.

- **Retiros místicos.**

El venturoso éxtasis experimentado por Ginsberg y por la mayoría de los escritores y artistas *beat* de la primera hora conduciría a muchos jóvenes hacia la **peregrinación oriental**. Los libros sagrados de la religión y misticismo orientales, los libros-códigos eróticos, las figuras de Buda y de Karma, fragmentos de la filosofía oriental, la adopción del *kashdan*, el orientalismo simulado del ritual de las “representaciones” de LSD, la música de Ravi Shankar, la cítara, las danzas sinuosas y culebreantes, los cantos budistas de Allen Ginsberg, todos estos elementos establecerían unos lazos de conexión muy complejos en la subcultura *hippy* que iría apareciendo.

La búsqueda del principio *zen* del lugar común iluminado que otro personaje, Alan Watts, con sus conferencias televisadas, sus libros²² y clases privadas, vulgarizó y popularizó tanto en EE.UU, encontraría en los *beats* de San Francisco, y gran parte de la generación joven desde que ellos empezaron, al público más entusiasta. Creyeron profundamente que en el *zen* iban a encontrar algo que les hacía falta, así que se pusieron a usar apresuradamente lo poco que habían aprendido para satisfacer tal necesidad.

¿Qué era lo que el *zen* ofrecía o parecía ofrecer a los jóvenes?. Roszak (1970) interpretaría que la gran ventaja que tenía el *zen* era su sorprendente vulnerabilidad hacia la “adolescentización”: << *Quiero decir: el zen, vulgarizado, ensambla notablemente bien con cierto número de rasgos característicos de la*

²² WATTS, Alan 1959 (2000): *El camino del Tao*. Editorial Kairós. Barcelona.

“ “ 1960 (2003): *El camino del Zen*. Edhasa. Barcelona.

*adolescencia. El zen prefiere el prudente silencio, (...) y ese silencio puede identificarse muy bien con la melancólica inarticulación de la juventud >>*²³. Una generación que había admirado el habla incoherente y balbuciente de James Dean, dispuesta a creer que el medio es el mensaje, era natural que recibiera con agrado una tradición que consideraba el habla como algo que sobraba.

La identificación con lo oriental también se extendería con la cultura, manera de vestir y espíritu de los indios americanos. Sarapes, cascabeles y cencerros, bandas en la cabeza, plumas y mocasines se convertirían en los rasgos centrales de la manera de vestir *hippie*. Tanto Dennis Hopper (1969) como Milos Forman (1975) se preocuparían por resaltarlo en *Easy Rider* y *Hair*. Los indios americanos representarían, por supuesto, un emblema de lo simple, una supervivencia primitiva en el continente de la opulencia y la complejidad tecnológica. Los indios americanos serían, por lo tanto, uno entre los varios grupos de explotados y excluidos socialmente con los que la juventud en general y los *hippies* en particular, tenderían a identificarse.

- ***Haz el amor y no la guerra.***

La cuestión del Amor sería, en algunos aspectos, el motivo central de la immanente filosofía *hippie*. El Amor del que se hablaba implicaba más que la eliminación de las barreras sexuales, la llamada **permisividad sexual** de la vida *hippie*. El Amor no sólo no estaba reprimido, sino que se desarrollaría libre y abiertamente celebrado.

Pero en el alfabeto *hippie* representaría algo más amplio que abarcaría más que el sexo. Sería una afirmación compleja, una auténtica caja de resonancias. << *Primero es una liberación de los tabús represivos de la vida de clase media que rodean la experiencia sexual. Segundo, el Amor representa la continuidad física y espiritual entre los hombres. Tercero, significa una ternura inclusiva y receptiva hacia los otros, un respeto sagrado por las relaciones*

²³ ROSZAK, Theodore (1970: 149).

personales (en un mundo donde las relaciones personales son frágiles y contingentes). Cuarto, está el amor que abarca la totalidad de la humanidad, ingenuo y vulnerable en su simplicidad aparente pero transformado en la filosofía hippie en una especie de poder silencioso. Es difícil definir la resonancia de esta palabra exactamente, pues incluye tanto las relaciones sexuales entre los sexos como dentro de ellos, pero, al mismo tiempo, trasciende –incluso, los críticos dirían, evade– la sexualidad genital completamente desarrollada, común a las generaciones post-freudianas >> (Hall, 1969: 34).

Quando en las grandes concentraciones de *hippies* que vemos en algunos de los documentales que se hicieron al registrar acontecimientos musicales como el de Woodstock (1969)²⁴, aparecen parejas *hippies* jóvenes, cogidas de la mano de esta forma tan abierta y desarmante, a lo que más recuerdan es a niños guiándose unos a otros a través de los bosques –aunque, desde luego, eran niños que se acostaban juntos–.

Sería durante mucho tiempo una apreciación sociológica extendida que los hombres y mujeres jóvenes estaban, invariablemente, pareciéndose más y más en el aspecto, una observación interpretada por aquellos que están ligados a modelos de identidad sexual más viriles y agresivos como una tendencia, entre los hombres jóvenes, hacia el afeminamiento. Lo que parece más cercano a la verdad es que hubo un cambio en las definiciones de “masculino” y “femenino” así como una mayor fluidez; una fluidez que parecía descansar, temporalmente, en una curiosa inmovilidad pre-pubertal y pre-genital. Fijémonos, por ejemplo, en la descripción que hacía Laurie (1967:7-8) del rostro de una chica con el que introducía su ensayo *La rebelión de la juventud*²⁵:

<< Mirad la cara de esa chica. Está a punto de asistir a un concierto pop en Slough. Este verano, los Rolling Stones actúan allí; ella los desprecia.

²⁴ WADLEIG, Michael (1994): *Woodstock. Tres días de paz y música*. Warner Home Videos. Madrid.

²⁵ LAURIE, Peter (1967): *La rebelión de la juventud*. Editorial Fontanella. Barcelona.

Desprecia cantidad de cosas. Fijaos en lo blanca e inexpresiva que resulta su cara, en la inmovilidad de su boca. Es difícil encontrarle atractivo sexual alguno. Y por cierto que ella se encarga de que así sea. Es difícil que uno se la imagine, por ejemplo, empujando un cochecito de niño: y ella se encarga, efectivamente, de que esa posibilidad resulte remota.

Éste es el tipo de cara que nada da. Desde un punto de vista material, espera mucho. Probablemente, piensa en su derecho a ser alimentada, vestida, divertida. Ésta es, después de todo, la sociedad del bienestar. Pero aparte de eso, no espera demasiado.

Comparadla con la forma y estilo que tenían las mujeres de los años cuarenta. Entonces los hombres escaseaban y eran cotizados. Aquellos labios eran carnosos como frutos maduros dispuestos a ser devorados. Las formas femeninas resultaban exuberantes al ofrecerse, los ojos eran profundos y soñadores – o lo intentaban ser al menos.

Estos labios mod están casi por completo desdibujados. El cuerpo aparece derecho y resistente como una plancha. Sus ojos, como defendidos por líneas erizadas, resultan siempre alerta, vigilantes, nunca propicios al asalto. Lo que vaya a resultar de esa adolescente nunca se sabe –excepto el hecho cierto de que no se convertirá en una mujer, entendiendo al menos la palabra en el sentido tradicional del término. Al menos, por ahora.

A mi juicio éstas son típicamente las facciones, la imagen de la juventud rebelde >>.

- ***La experiencia psicodélica***

En la franja bohemia de la cultura joven e inconformista de la época, todos los caminos conducirían a la psicodelia ²⁶. La fascinación por las drogas alucinógenas surgiría una y otra vez como denominador común de las múltiples formas que la contracultura adoptaría en la última postguerra. El mismo Ginsberg defendería el interés que la *Beat Generation* depositó en las

²⁶ Empleo la palabra “psicodelia o psicodélico” para significar los innumerables agentes psicotrópicos, tanto los preparados en laboratorios especializados como los caseros, que se emplearon corrientemente para provocar la experiencia visionaria.

sustancias psicodélicas por el echo de usarlas << *como herramientas de conocimiento, particularmente la marihuana, los hongos y el ácido lisérgico (LSD)* >>²⁷.

El mayor daño perpetrado por la forma de vida de la clase media sobre el pueblo americano era, según el punto de vista de los *hippies*, el que lo constreñía y confinaba a un espectro de percepción y sensibilidad inauténtico y estrecho. Se rechaza y se reprime todas aquellas formas de experimentar el mundo –sueños, fantasías, alucinaciones, trance, exaltación, visión, locura– que no se puede incorporar a la simple visión de un mundo dirigido por el trabajo, orientado por las tareas, solucionador de problemas, estimulado por metas. Pero más allá de estos confines estrictos de las versiones modernas de la Ética Protestante, yacen formas de experimentar el mundo y a los otros “en profundidad”, formas de alcanzar una relación con la naturaleza, color, sonido, de comunicarse con el “espacio interior”. Hay sólo un camino para recuperar esta utopía dentro del ser, rica y escondida: por medio de las drogas expansivas de la mente. Con larga disciplina y la práctica del ascetismo otros conseguirían entrar en estos reinos prohibidos del sentimiento: de ahí el interés por la meditación y las religiones orientales. Pero los *hippies* tenían demasiada prisa y el ascetismo disciplinado les era demasiado ajeno, por lo que sólo una devota minoría tomaría el largo camino hacia el espacio interior a través de la contemplación, cuando se podía disponer de un rápido viaje mediante el LSD y otros alucinógenos.

La experiencia psicodélica aparecería como uno de los elementos más importantes de la negación absoluta de la sociedad paternal por parte de los jóvenes. Sin embargo, en opinión de Roszak (1970), sería precisamente esa frenética búsqueda de esta panacea farmacológica lo que empujaría a muchos jóvenes a perder de vista los elementos más valiosos de

²⁷ Fragmento que aparece en el documento en línea: GINSBERG, Allen: “La Generación Beat”. Disponible en Internet en: <http://www.islaternura.com/APLAYA/NoEresElUnico/gLETRA/GinsbergAllen/Aallen>. Con acceso en abril de 2004.

su rebelión y que, además, amenazaría con destruir sus más prometedoras intuiciones.

Si aceptamos la proposición de que la contracultura fue, como la describió el mismo autor, una exploración del comportamiento concreto de la conciencia, entonces la experiencia psicodélica se mostraría como uno, entre otros, de los métodos posibles de realizar esa exploración. << *Se convierte en un medio químico más grande, a saber, la reformulación de una personalidad, sobre la cual se basan en último término la ideología social y la cultura* >> (Roszak, 1970:172). De hecho, como el mismo autor explica, la “revolución psicodélica” se remite a un sencillo silogismo: << *cambia el modo de conciencia predominante y cambiarás el mundo; el uso de la droga cambia el modo dominante de conciencia; por tanto, universalicemos el uso de la droga y cambiaremos el mundo* >>²⁸.

En *Easy Rider* (1969) y *Hair* (1975), la película y el musical que mejor tributo rendirían a los jóvenes contraculturales de los sesenta, los directores mostrarían fielmente la experiencia de las drogas. En la primera, Peter Fonda, Dennis Hooper y Jack Nicolson asisten a los mejores discursos sobre el ejercicio de la libertad envueltos del humo de los porros de una comuna *hippy* que encuentran por “el camino en busca de América”. En *Hair*, Claude Bukowski (John Savage), un joven de provincias que acude a Nueva York para citarse con el Consejo de Instrucción del Ejército, vive una aventura que le cambia la vida después de convivir con un grupo de *hippies* congregados en *Central Park*. Los viajes de LSD modifican su visión del mundo entrando en estados alucinógenos mientras las drogas se convierten en el mejor pretexto para vivir al máximo su libertad.

Sin embargo, el psicodelismo experimentado por muchos de aquellos jóvenes, y que también tuvo su acogida en nuestro país, provocaría efectos contrarios disminuyendo la conciencia mediante fijaciones, (Labin, 1975)²⁹.

²⁸ Roszak, (1970: 184).

²⁹ LABIN, Suzanne 1970 (1975): *Hippies, drogas y sexo*. Biblioteca Universal Caralt. Barcelona.

Más allá que la marihuana, la LSD o la anfetamina provocaran hábito, el psicodelismo se convertiría en una obsesión abrumadora que demasiados jóvenes no serían capaces de vencer o eludir. Al despertarse, las drogas no eran un alivio permanente para la desolación: las fronteras de la conciencia una vez cruzadas, debían ser cruzadas de nuevo una y otra vez.

9.1.3. En los campus universitarios de Norteamérica.

La trayectoria de la revuelta generacional de los años sesenta en norteamérica pasaría por varias fases. Olas sucesivas de creciente radicalización política y militancia sucederían al primer movimiento de ruptura que representaría la fraternidad bohemia de la *Generación Beat*. El principal impulso fue el Movimiento por los Derechos Civiles, especialmente aquella fase de los *sit-ins*, boicots y protestas de mostrador (en los bares donde había segregación racial), y más tarde, la lucha anti-segregacionista en las escuelas y la lucha por el derecho al voto en el Sur, para las que los estudiantes, blancos y negros, formaron la mayoría de tropas de choque.

Educados en el respeto al derecho del individuo, los jóvenes de entonces no lograron entender que se prohibiera a un negro el acceso a la escuela. O que el gobierno, garante de la Constitución, aceptara que los negros no pudieran sentarse en las plazas públicas, en los bancos reservados a los blancos. O que hubiera bares para negros y bares para blancos... No era tolerable, así que el problema negro y el estallido de la rebelión en los *ghetos* de las grandes ciudades industriales, mostrarían las contradicciones de la legitimidad del sueño americano ³⁰.

³⁰ Aunque algunos seguirían encontrando justificaciones al dominio de los varones anglosajones en todos los ámbitos: BLOOM. Allan 1987 (1989): *El cierre de la mente moderna*. Plaza & Janés. Barcelona.

Pero esa juventud que aprendió a expresarse de forma diferente se vería afectada también por acontecimientos socio-políticos de primer orden que contribuirían a radicalizarla desde los *campus* universitarios.

La feliz inocencia de los años sesenta comenzaría a quebrarse en los Estados Unidos con los asesinatos del presidente Kennedy en 1963 y de Martin Luther King el 4 de abril de 1968. Estados Unidos inició en 1964, con la excusa del incidente naval del golfo de Tonkin, la intervención masiva en Vietnam. La oposición a la guerra de Vietnam iría creciendo en los *campus* universitarios estadounidenses entre 1964 y 1969, oposición en la que los *mass media* y especialmente la televisión con sus crudas imágenes de la guerra desempeñarían un papel de primer orden.

Como escribió la escritora y periodista Barbara Probst Salomón (1998:56)³¹ al referirse a esos acontecimientos en un número especial de la *Revista El País Semanal* con el que se conmemoraba así los 30 años del mayo del 68, la impresión era que *<< parte de la rebelión contra la autoridad fue en cierto sentido un grito de angustia contra la falta de autoridad. (...) En un período de cinco años dos Kennedy y Martín Luther king fueron asesinados, y el presidente Lindon Jhonson, que había sido el mejor presidente norteamericano en el campo de los derechos civiles y el problema de la pobreza, estaba aislado y hundido profundamente en su depresión privada sobre la guerra de Vietnam, de la que no era capaz de zafarse. Una parte de la antigua izquierda estaba demasiado ensimismada en la guerra fría, demasiado congelada en las viejas batallas; la otra parte, que podían haber sido o no miembros del partido comunista, había sido excesivamente machacada por la caza de brujas de McCarthy para ser capaz de hacer una valoración normal de su pasado.*

(...) La mayor parte de los activistas procedían de la América tradicional, eran los hijos de Roosevelt y de Truman, no los herederos de la batalla de Trotski/Stalin, y no querían que nadie les embarcara en una repetición de la

³¹ PROBST SALOMON, Barbara (1998): "El gigante en llamas" en *Revista El País Semanal*, nº 1127, 3 de mayo. Edita DIARIO EL PAÍS, S.A. Madrid, pp. 46-58

pugna de los años treinta, como tendían a hacer los intelectuales de Nueva York >>.

Desde los *beats*, a través del movimiento por los Derechos Civiles y la lucha racial, la pobreza, hasta la guerra y el imperialismo americano, la línea sería la de un creciente compromiso, activismo político y participación. Sería así como se forjaría una crítica contra el “sistema”: pobreza en medio de la opulencia, el poder del complejo “militar-industrial” (la única contribución del presidente Eisenhower a la política radical en una larga y distinguida carrera), la obscenidad de la guerra y el neo-imperialismo americano a escala global, la “gran mentira” de la manipulación de los *mass media*, el “creciente absurdo” de amplios sectores de la juventud americana, la “educación errónea y compulsiva” de los estudiantes en las enormes e impersonales estructuras de las universidades dependientes de corporaciones. Detrás de cada frase, en este breve catálogo, se levantaría un texto crítico, una agitación, una desmitificación de algún aspecto de la estructura social americana. Y a medida que los problemas se ampliaron y empezaron a encrespase, se forjaría también un nuevo estilo de activismo político: las marchas por la libertad, la organización de comunidades (ya fuera en *guettos* o en las regiones más reaccionarias del sur), la ocupación de los *campus*, el *teach-in*, las manifestaciones de masas, los levantamientos urbanos espontáneos caracterizados por el saqueo y el incendio, los varios tipos y estilos de “confrontación”... Y como símbolo de la cultura popular juvenil, una flor amarilla emergería contra los aliados de la cultura no humana: el *flower power*, es decir, “el poder de las flores” –un poder que se ejercía pacíficamente y que se imponía como consecuencia de procesos naturales-.

El nuevo activismo político encontraría en Vietnam, entre 1966 y 1968, el catalizador de todas las formas de protesta. El 17 de abril de 1965 tuvo lugar en Washington la primera protesta masiva contra la guerra de Vietnam, organizada por el *Students for a Democratic Society (SDS)*. En octubre más de 100.000 estudiantes norteamericanos participaron en el *Vietnam-Day* en contra de la guerra. En noviembre de 1966 decenas de miles de personas se manifestaban en Washington contra la guerra de Vietnam. El 21 de octubre de

1967 el Pentágono era asediado por decenas de miles de personas. En noviembre de 1969 cientos de miles de personas se manifestaron en varias ciudades de los Estados Unidos contra la guerra de Vietnam. Fue el momento de mayor apogeo del movimiento contra la guerra de Vietnam y de mayor expansión del SDS (Carvajal, 2004) ³². Todo ello contribuiría al desarrollo de múltiples grupos de extrema izquierda. Como interpretaría poco más tarde Stuart Hall (1969:57) << en esta matriz, algo – una generación entera, un continente, una era –de los convencionalismos políticos, evasiones, ideologías y agrupaciones fue descongelado y sacado a flote. La experiencia traumática de la izquierda adulta, ahora de media edad– mccarthysmo, estalinismo, el fracaso total del New Deal, el marchitamiento de las viejas sectas políticas, la orientación de la intelligentsia liberal hacia un quietismo político – comenzó, al fin, a ser exorcizada >>.

California, caracterizada por las universidades de Berkeley y San Francisco, sería desde el comienzo más extremista, más violenta que Nueva York. En Berkeley se encontrarían los líderes más radicales, como Mario Savio o Jerry Rubin quien saltaría a la fama en aquella universidad en 1965 cuando organizó la primera manifestación masiva contra la guerra de Vietnam. Junto a Abbie Hoffman lanzaría el movimiento <<Yippie>> (*Youth Internacional Party*), aunque en 1980 haría lo propio con el movimiento <<Yuppie>> (*Young upwardly mobile professional*), reuniendo a jóvenes empresarios de las grandes ciudades norteamericanas.

En efecto, en California existía una tensión extrema entre los activistas radicales del *Youth Internacional Party* y el movimiento *hippie*. Los *hippies* levitaban por Berkeley en una perpetua comunión de amor. El propio Abbie Hofman en la conversación mantenida con Daniel Cohn-Bendit en *La revolución y nosotros que la quisimos tanto* apunta los motivos de aquellas

³² Ver OTERO CARVAJAL, Luis Enrique (2004): “Verdes y alternativos” en *Tendencias Mundiales y Tendencias en Educación*. Disponible en Internet en: <http://www.ucm.es/info/hcontemp/leoc/Verdes%20y%20alternativos.htm>. Con acceso en abril de 2004.

diferencias: <<Los hippies no pretendían modificar el orden político del país, pedían simplemente que les dejaran en paz. Nosotros quisimos cambiar eso. Creamos el movimiento “yippie” para politizar el movimiento contestatario.

En 1967, hicimos salir a la gente a la calle, y fundamos el Partido internacional de la juventud (...). Así, en 1968, movilizamos a los que se oponían a la guerra de Vietnam para manifestarnos durante el Congreso del partido demócrata en Chicago. Decíamos: “El partido demócrata es la muerte. Nosotros los yippies organizamos la fiesta de la vida mientras se celebra el congreso demócrata. ¡Ved la diferencia!” Organizamos conciertos gratuitos en las calles y reunimos a las gentes en los parques. Creamos los Juegos Olímpicos yippies. Durante toda una semana, mostramos a los habitantes de Chicago otro estilo de vida. No vacilamos en hacer circular informaciones surrealistas: les hicimos creer que habíamos puesto LSD en el agua potable de la ciudad y cosas así (...).

Más tarde fundamos periódicos, creamos comités de defensa contra la policía, utilizamos toda esa contracultura para atraer a la juventud que rechazaba el modo de vida americano. Nos apoyamos en la rebelión espontánea de toda una generación. Considerábamos a aquella juventud como una clase social con necesidades y aspiraciones propias, y creímos que esta clase haría la revolución>>³³.

El radicalismo político que proliferaría en los *campus* universitarios no resultaría la única manifestación de las transformaciones que se producirían entre las jóvenes generaciones de las sociedades del bienestar. El 18 de agosto de 1960 EE.UU autorizaba la **comercialización de la píldora anticonceptiva** poniendo en manos de las mujeres un instrumento básico en el control de su sexualidad. Unos años más tarde, unas cuantas mujeres, verdaderas pioneras, quemaban públicamente sus sujetadores y perturbaban la solemne ceremonia de la coronación de Miss América. El cambio de valores mostraba evidencias en la liberalización de las costumbres, especialmente en

³³ COHN-BENDIT, Daniel (1987): *La revolución y nosotros, que la quisimos tanto*. Anagrama. Barcelona, (pp. 29-30).

las relaciones entre los sexos, que daría lugar a la **liberación sexual**, en paralelo al nuevo papel que las mujeres reivindicaban en la sociedad, al calor de su incorporación masiva al mundo del trabajo, poniendo en cuestión los tradicionales roles asignados a la mujer como esposa y madre de familia.

Autonomía e independencia de la mujer y, por tanto, reivindicación de su propio cuerpo y de su sexualidad. Alain Touraine (1990)³⁴, ha llamado la atención sobre los componentes presentes en las movilizaciones contra la segregación de sexos, donde la libertad sexual era el elemento más visible de una constelación de motivaciones difusas que giraban en torno a la reivindicación de la autonomía personal y de la universidad respecto de las estructuras normativas impuestas desde arriba por la administración educativa.

Así que un retablo de valores postmaterialistas acuñaría una especie de “izquierdismo por la libre” -como diría Juan Antonio Goytisolo³⁵- para imponerse en el contexto ideológico. Y se podría asegurar que una importante cantidad de las nociones, sentimientos y pensamientos que distinguieron la manera cotidiana de vivir de los estudiantes de medio mundo provenían de un núcleo de ideas que empezaron a gestarse en las costas californianas y en los *campus* de algunas de sus universidades, partiendo de una estricta minoría de jóvenes y un puñado de sus mentores adultos (Brandes, 1998)³⁶.

Por un lado, hay que destacar la figura de Paul Goodman, cuya obra dejó un sello antiautoritario y liberacionista que penetraría vivamente en la cultura juvenil. *Growing Up Absurd* de 1960 (traducida al castellano en 1971)³⁷, fue un extraordinario éxito editorial al constituirse en uno de los evangelios contraculturales de esa época, aunque influenciara poco de modo directo fuera

³⁴ TOURAINE, Alain (1990): *Movimientos sociales de hoy*. Editorial Hacer. Barcelona.

³⁵ Citado por Amando de Miguel (1979).

³⁶ BRANDES, Stanley (1998): “Berkeley els anys 60: antecedents del moviment estudiantil als Estats Units” a FEIXA, Carles (Edit.): *Joventut i fi de segle. Del 1968 al segle XXI*. Fòrum Joves del Segle XXI, abril-novembre 1998. Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya. Barcelona, (pp. 19-33).

³⁷ GOODMAN, Paul (1975): *Problemas de la juventud en la sociedad organizada*. Península. Barcelona. (*Growing up Absurd*, New York, Vintage, 1960).

de su país. El caso es que se anticiparía a muchos de los temas que acabarían marcando la generación juvenil de los años 60 y 70: descentralización, vida comunitaria, ecologismo, democracia de participación, desconfianza de las grandes organizaciones y del “sistema”, liberación sexual (practicó una bisexualidad no culpable), autogestión, búsqueda de alternativas concretas a problemas reales, antidoctrinarismo, etc.

Frente a la deshumanización del capitalismo de las grandes organizaciones, Goodman apostaría siempre por la esperanza en el tipo de sociedad que se anunciaba en las mentes de los jóvenes, esa minoría de estudiantes radicales que siempre consideraría como los mejores estudiantes. Junto a ellos, se convertiría en una especie de figura socrática convencido de que el anarquismo que defendía, lejos de la tradición bakuniana, no cundiría entre los desposeídos de la tierra sino entre esos jóvenes radicales.

En las universidades, el tema más destacado de investigación y enseñanza en ciencias humanas era el de la alienación. Tal y como lo explica Brandes (1998:22) << *els joves se senten alienats de la gent, de l'Estat, de la universitat com a representant simbòlic del Govern i dels pares. Al principi del moviment estudiantil, en els anys seixanta, el tema de l'alienació s'articula sovint. Els universitaris donen la culpa de tot a la immensitat de les universitats, institucions que funcionen, diuen, com a fàbriques de títols. La creença general és que el creixement tan sobtat de les universitats ha posat fi a les normes i els valors de l'ensenyament. Volen recuperar una edat mitjana mítica de la universitat en què regia un estil íntim, socràtic, de la pedagogia* >>.

La teoría revolucionaria no podía provenir de la interpretación tradicional que ofrecía el materialismo histórico. La lucha de clases no tenía respuestas suficientes para una revolución en condiciones de capitalismo de consumo generalizado con una clase obrera afectada e integrada. El bienestar material de la expandida clase media parecía una conquista irrevocable, así que otros teóricos sociales se encargarían de rebautizar a Marx bañándolo en las aguas

de la corriente freudiana. Desde Berkeley, Herbert Marcuse ³⁸ –antiguo emigrante alemán, neomarxista y junto con Theodor Adorno, Erich Fromm y Marx Horkheimer, integrantes de la Escuela de Francfort– y, Wilhem Reich “el padre del orgasmo” ³⁹ serían los detonantes. Las consecuencias de esa justificada opción son importantes: a partir de ella el análisis social se haría no sólo en términos de clase, sino de poder, y el sueño de la sociedad sin clases sería antes y sobre todo liberación de las relaciones interpersonales. El Marx de la alineación y el Freud del carácter represivo de la sociedad a través del sexo darían una salida al revolucionarismo de clases imposible mediante el progresismo de las relaciones interpersonales.



Fotograma de *Hair*. Contra el bienestar burgués...

En Berkeley, a Marcuse se le seguiría al pie de la letra, convirtiéndose en la cuna del movimiento estudiantil norte-americano de los años sesenta. Así pues, siguiendo a Colom y Mélich (1994), a partir de ese momento se verá la posibilidad de la liberación en la desalienación, por lo que será necesaria la

³⁸ MARCUSE, Herbert 1955 (1968): *Eros i civilització*. Edicions 62. Barcelona.

“ “ 1964 (1969): *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial*. Seix Barral. Barcelona.

³⁹ REICH, Wilhem: 1927 (1969): *La función del orgasmo. El descubrimiento del Orión: problemas económico-sexuales de la energía biológica*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

oposición a cualquier forma de autoridad que el poder o el sistema tenga establecida en todas las parcelas de la vida privada de las personas, bien sea en el nivel escolar o social, o en el plano de lo familiar y de lo sexual. Y para ello, nada mejor que la desobediencia a la norma establecida –a cualquier norma– máxime cuando el estudiante, al estar marginado del sistema de producción capitalista y por su formación intelectual, posee intactas las capacidades de denunciar la imposición y la autoridad y aun de destruirla, incluso por métodos pacíficos, tal como puedan ser la automarginación << *Drop out* >> o la huida de la sociedad, creando sus propias alternativas socioculturales de vida. Consecuencia de todo ello sería el surgimiento o revitalización de la contracultura y todo aquello que engendraron un puñado de *beatnicks* de los años juveniles de Allen Ginsberg, como ya hemos visto a lo largo del capítulo. Ellos fueron los auténticos pioneros de un estilo de vida que adoptarían millones de jóvenes en edad escolar y que encontraría en el movimiento *hippy* el modelo por antonomasia posibilitador de la marginación, de la huida del sistema y de la búsqueda de alternativas libres.

9.1.4. Música para la revuelta.

Junto a todo ello, la música popular y de protesta serviría para animar y unir el movimiento. Más que cualquier otro aspecto de las manifestaciones, fueron las canciones las que mostrarían los orígenes políticos y culturales del levantamiento estudiantil. << *Durant els sit-ins, el que més es cantava era We hall not be moved (“No serem moguts”), una cançó ben coneguda en les manifestacions i sit-ins dels negres del sud als anys cinquanta. We shall overcome, un títol de cançó que té el doble sentit de “vencerem i “superarem”, també provenia del mateix moviment negre, i es cantava en les protestes universitàries de Berkeley* >> (Brandes, 1998:28).



Bob Dylan y Joan Baez, 1969

La música convertida en espejo de las ideologías haría de la canción el mejor vehículo para expresar las ideas. Como brazo activista de la cultura popular, el *rock* comenzaría a definirse en los años sesenta como un vehículo expresivo capaz de trascender el ámbito de entretenimiento y ambicionar cierto alcance intelectual. En la primera mitad de esa década, el *rock'n'roll* carecía de prestigio frente al *folk*, género con conciencia social y quórum en los *campus* universitarios norteamericanos. Pero el puente entre ambos mundos sería posible gracias a la figura de Bob Dylan (Biancioto, 2002) ⁴⁰.

Bob Dylan llegaría al barrio de Greenwich Village de Nueva York ⁴¹, convertido en el cuartel general de una nueva y peculiar bohemia urbana con inquietudes de transformar la sociedad, después de dejar sus estudios de humanidades en la Universidad de Minneapolis en 1961 para hacer un peregrinaje hasta la ciudad donde Woodie Guthrie, cantante social y padre del *folk* norte-americano, que durante años lució en su guitarra la leyenda “esta máquina mata fascistas”, moría poco a poco en un hospital.

⁴⁰ BIANCIOTO, Jordi (2002) : “Bob Dylan : Blonde on Blonde” en *Revista Rockdelux, Especial 200*. Edita Rockdelux. Madrid, (p. 176)

⁴¹ JOVÉ, Josep Ramón (2003): “Bob Dylan: les cançons i les idees” a FEIXA, Carles; SAURA, Joan R.; DE CASTRO, Javier (eds.): *Música i ideologies*. III Fòrum de la Joventut. Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya, (pp. 73-76).

<< *En aquell moment Guthrie era l'ídol d'un jove Dylan que no va tardar a visitar-lo per assimilar del vell mestre idees i tonades, formes de lluitar canviant les armes per les cançons i tota una concepció de la vida. Aquest primer Dylan és el qui triomfa als clubs de folk del Greenwich Village, i ràpidament esdevé el nou líder d'un moviment que acabarà negant-lo quan l'artista comença a oblidar els cànons sagrats del gènere per incloure les seves pròpies visions i opinions dins les cançons, aconseguint d'aquesta manera la necessària renovació de la música folk del seu país. En aquells moments Dylan ja venerava alguns poetes, especialment els més compromesos del simbolisme francès del segle XIX. Arthur Rimbaud és un dels seus mites, com també ho són autors contemporanis nord-americans de l'anomenada generació Beat, especialment Allen Ginsberg, poeta amb qui Dylan mantindrà una llarga amistat fins a la seva mort. Durant els primers anys seixanta Dylan es proclama ell mateix cantautor i poeta, i en els seus recitals alterna la interpretació de cançons amb el recital poètic d'uns textos propis que anuncien un estil compromès i visionari >> (Jové, 2003:73-74).*

El ejemplo de Bob Dylan lo seguirían múltiples grupos y solistas, dispuestos a enarbolar a la vez las banderas del activismo político y las experiencias musicales lisérgicas y psicodélicas. Ellos se convertirían en el epicentro de las grandes concentraciones *hippies* que nos legarían las mejores imágenes, con sus héroes y leyendas, de la cultura juvenil de la época. El rock, punta de lanza de la contracultura, durante 1968 sería un fiel sismógrafo de la turbulencia generacional de la década (Manrique, 1998) ⁴². En *Revolution*, John Lennon –que dudaría mucho y grabaría el tema con letras diferentes– polemizaría con los nuevos radicales y apostaría por los cambios pacíficos y graduales. Por su parte, Mick Jagger se interrogaría en *Street fighting man* sobre el papel del cantante de rock en épocas de turbulencia...

⁴² MANRIQUE, Diego A. (1998): "Música. Tiempos agrios, sonidos sobrios" en *Revista El País Semanal*, nº 1127, 3 de mayo. Edita DIARIO EL PAÍS, S.A. Madrid, (pág. 96).

Revolution

JOHN LENNON

The Beatles (The White Album), 1968

You say you want a revolution
 Well you know
 We all want to change the world
 You tell me that it's evolution
 Well you know
 We all want to change the world
 But when you talk about destruction
 Don't you know you can count me out
 Don't you know it's gonna be alright
 Alright /Alright
 You say you got a real solution
 Well you know
 We'd all love to see the plan
 You ask me for a contribution
 Well you know
 We're doing what we can
 But when you want money for people with
 minds that hate
 All I can tell you is brother you have to wait
 Don't you know it's gonna be alright
 Alright /Alright
 You say you'll change the constitution
 Well you know
 We all want to change your head
 You tell me it's the institution
 Well you know
 You better free your mind instead
 But if you go carrying pictures of Chairman
 Mao
 You ain't going to make it with anyone
 anyhow
 Don't you know know it's gonna be alright
 Alright /Alright.

Street fighting man

JAGGER/RICHARDS

Álbum: Beggars Banquet, 1968

Everywhere I hear the sound of marching
 charging feet, boy
 Cause summer's here, and the time is right
 For fighting in the street, boy

But what can a poor boy do
 Except to sing for a rock and roll band
 'cause in sleepy London town
 Ther's just no place for a street fighting man!
 No!

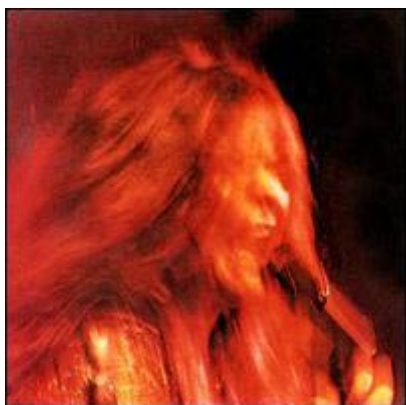
Hey! Think the time is right for a palace
 revolution
 But where I live the game to play
 Is compromise solution

Well then what can a poor boy do
 Except to sing for a rock and roll band
 'cause this sleepy London town
 Is just no place for a street fighting man! No!

Hey, said my name is called disturbance
 I'll shout and scream
 I'll kill the king
 I'll rail at all his servants

Well what can a poor boy do
 Except to sing for a rock and roll band
 'cause this sleepy run down town
 Is just no place for a street fighting man!
 Go back to song title list.

El *rock* ha sido, desde su estallido, una progresión continua. Ha ido representando –dentro del mismo espíritu de éxtasis y provocación- lo que en cada uno de esos momentos fuese más acorde con el sentir y el vivir de la juventud contracultural. Los nombres de ese camino podrían ser (y lo son) muchos, pero quisiéramos quedarnos con dos muy significativos.



Janes Joplin (1943-1970), uno de los personajes más auténticamente contestatarios de aquella época, y que una vida de excesos acabaría con ella a la edad de 27 años. Janes Joplin no fue sólo una de las grandes del rock –en su momento se convertiría en la mujer del rock (Cash, 2004)⁴³-. Si Joni Mitchell⁴⁴ había dado la idea de

que una mujer podía hablar de su vida privada; Janes Joplin haría ver a miles de muchachas jóvenes de la década que una mujer podía llevar una vida salvaje sin ocultarla. << *Es difícil hacerse a la idea de lo revolucionaria que fue Janes Joplin en su momento. Siempre daba la impresión de estar totalmente fuera de control. Su compromiso con su propia verdad era inquebrantable, daba igual lo destructiva o lo extraña que fuera. Era completamente diferente en su forma de vestir, de cantar, de vivir. Sin estilista, sin publicista, sin asesor de imagen. Sólo Janes Joplin.*

El rasgo de mayor belleza de Janes Joplin como cantante es su total ausencia de miedo. Llegaba al límite cada vez que abría la boca. También se desarmaba cuando se ponía vulnerable. Pero, aún así, nunca llegó a brillar con toda su fuerza. Fue una luz muy brillante que se consumió demasiado rápido>> (Cash, 2004:45).

⁴³ CASH, Rosanne (2004): “Janis Joplin” en *Revista Rolling Stone*, nº 56, mes de junio (Especial 50 años de rock). Madrid, (pág. 45).

⁴⁴ Temas recurrentes en discos como: *Joni Mitchell (Song to a Seagull, 1968; Clouds, 1969; Ladies of the Canyon, 1970; Blue, 1971, etc.*



Y como ella, Jimmy Hendrix (1942-1970), un virtuoso capaz de encender los años sesenta. Hendrix representaría una mezcla de triunfo y de marginación. Se convertiría en el lado duro de aquel paraíso floral que inventarían los *hippies*. Iba vestido con colores, lamés y sortijas, y lo podemos ver en la película del festival pop de Monterrey ⁴⁵, cuando en el paroxismo del ritmo copula con su guitarra, en un casi absoluto acto sexual, para

acabar rompiéndola y quemándola, quedando finalmente agotado, como después de un trance... Ya hemos dicho que se trataría de la época del LSD entendido como mística, como la vía hacia un mundo visionario en el que estaba la verdadera vida, y Jimmy Hendrix se convertiría en un auténtico profeta musical (su música sería el punto más alto y personal del rock-ácido) de esa búsqueda. Pero Hendrix moriría en septiembre de 1970 –por drogas, pero con una clara voluntad de autodestrucción- y con su muerte anunciaría que el sueño californiano se estaba acabando porque, a partir de entonces, las cosas se trasladarían a Nueva York y todo se haría más duro.

Sea como fuere, el rock se convertiría en el símbolo más expresivo de la protesta juvenil de los años 60 mientras la imagen pública del ídolo <<roquero>> quedaría subrayada por su indulgencia, el hedonismo y la tolerancia con que se sumergiría en todos los placeres prohibidos, desde la escala de drogas hasta la promiscuidad sexual, adelantándose así a una conducta que debería ser imitada por miles de jóvenes para enfrentarse al estilo de vida de la despreciable sociedad adulta.

Un concierto de *rock* se convierte en una especie de ceremonia religiosa, en la que –guiados por unos oficiantes- todos participan. Los cuerpos se arrastran a un éxtasis que suprime el devenir del tiempo –y por eso se parece a la muerte- y la potenciación de cuerpo y sexo, crea una sensación de

⁴⁵ PENNEBAKER, D.A. (1968): *Monterrey Pop Festival*. USA.

plenitud y totalidad, que de alguna manera (por vía mística) también tiene que ver con la muerte, en cuanto que ésta es entendida como sinónimo de plenitud, de orgasmo, de intensidad suma, de quietud, de éxtasis nuevamente... Villena (1989) ⁴⁶.

En efecto, la contracultura se vería (y desde entonces se sigue viendo) reflejada en el *rock* por tres razones fundamentales: de un lado porque potencia su propio ideal de *intensidad*, de vida exaltada; después, porque en la actitud de sus cantantes e incluso en sus letras se cantan (y el cuerpo vibra en ese canto) actitudes de liberación, de anticonvencionalismo, de júbilo sexual, de ruptura con lo burgués establecido (la burguesía condenó y sigue condenando las manifestaciones *últimas* del *rock'n'roll*), y finalmente, porque el *rock*, su atmósfera, su ambigüedad sexual, su mitología, aupa siempre un *ideal* de juventud y de adolescencia; y la contracultura quiere –muy frecuentemente– buscar el sentir y el gozo de un (quizás imposible) *adolescente eterno*.

⁴⁶ VILLENA, Luis Antonio de 1982 (1989): “Contracultura” en SAVATER, Fernando y VILLENA, Luis Antonio: *Heterodoxias y contracultura*. Montesinos Editor. Barcelona, (pp. 87-157).

9.2. De la orilla joven de París al mayo francés.

La entrada del muchacho joven que viene del pueblo a una fiesta de sociedad, que Balzac tomaría como punto de partida de su análisis de la sociedad burguesa del siglo XIX en *Las ilusiones perdidas*⁴⁷, podría servir –tal y como lo plantea Capmany (1969)- para documentar aún las costumbres de la juventud francesa durante medio siglo XX .

En los años cuarenta, la juventud ocuparía todavía las últimas filas en el gran espectáculo de la existencia. Era de suponer que una lenta progresión les iría concediendo el poder económico para disfrutar de los bienes de la existencia. La imagen arcaica de los prohombres de la ciudad abriendo el baile, el ingreso a la madurez simbolizado por la entrada al baile de sociedad y a las primeras filas de butaca del teatro, no era únicamente simbólica: era una forma de expresar que los placeres de la vida pertenecían a los adultos y que para disfrutarlos hacía falta formar parte de la clase productora.

Si mientras el hombre se prepara para conseguir los medios con los que adquirir estos bienes va perdiendo la juventud biológica que lo hace precisamente más apto para disfrutarlos, peor para él. Cuanto más rápido ascienda, cuanto antes ingrese en la clase productora, más tiempo tendrá para disfrutar de esos bienes.

Es por ello que se impone recordar cómo conmovió a toda Europa la juventud existencialista de Saint-Germain-des-Prés. Era la primera vez que la juventud se situaría a primera fila, ocuparía bares, cabarets, y los transformaría en alguna cosa nueva que nada tendría que ver con la idea del París lleno de atractivos, el París de la fiesta de principios del siglo XX que tan bien describiría Ernest Hemingway⁴⁸.

⁴⁷ BALZAC, Honoré de 1847 (1982): *Les illusions perdues*. Edicions 62. Barcelona.

⁴⁸ HEMINGWAY, Ernest 1964 (1988): *París era una fiesta*. Seix Barral. Barcelona.

Mientras Francia salía de sus ruinas tras el conflicto bélico, el existencialismo se conformaría no sólo como filosofía sino también como forma de vida. De *El Ser y la Nada* se extraían normas de cotidianidad, tal como asimismo hacía el propio Sartre, que de su filosofía entresacaba una consistente obra literaria –*La náusea* o *A puerta cerrada* son buenos ejemplos de ello ⁴⁹–. Otros autores, harían lo propio con posturas divergentes: Camus, con *El Extranjero*, *El mito de Sísifo* y *El hombre rebelde*, principalmente ⁵⁰. De esta forma, la última metafísica –el existencialismo– se iría expandiendo bajo la forma de un movimiento que se alentaría en la *rive gauche* parisina, convertida en patria ideal de bohemios en exilio espiritual y jóvenes utópicos a la espera de lo que les deparara la década.

El existencialismo propondría una manera especial de ser y de estar, coherente con la visión existencial del mundo. Debían desvelarse las diferentes formas de la conciencia individual y para ello se concedería especial primacía al análisis filosófico: la filosofía no sólo como filosofía moral de la acción humana (frente a la "filosofía científica") sino también como ontología, como reflexión acerca del ser que no desprecia la especulación.

A la sombra de este sustrato filosófico y moral se daría cobijo a la búsqueda del sentido espiritual de toda una generación. Terenci Moix (1998: 173-174) ⁵¹, el escritor catalán de quien tomamos sus memorias para hacer el relato de esta época, describiría hasta qué punto serían importantes Sartre, la Beauvoir y Camus en su desarrollo vital: << *Ellos habían dado un sentido a mi adolescencia, habían contribuido a mejorarla en una época en que toda mejoría*

⁴⁹ SARTRE, Jean Paul 1938 (1966): *La náusea*. Ed. Proa. Barcelona.

“ “ 1943 (1999): *L'èsser i el no-res: assaig d'antologia fenomenològica*. Edicions 62. Barcelona.

“ “ 1944 (1976): *A puerta cerrada. La mujerzuela respetuosa*. Losada. Madrid.

⁵⁰ CAMUS, Albert 1941 (1988): *El extranjero*. Círculo de Lectores. Barcelona

“ “ 1942 (1994): *El mito de Sísifo*. Altaza. Barcelona.

“ “ 1951 (2000): *El hombre rebelde*. Círculo de Lectores. Barcelona

⁵¹ MOIX, Terenci (1998): *Memorias. El peso de la paja. Volumen 3*. Editorial Planeta. Barcelona.

estaba proscrita por el franquismo. Recordaba cuando Maruja ⁵² y yo buscábamos sus obras en una librería de la calle Parlamento, cuya trastienda estaba llena de títulos prohibidos: revivía horas robadas al sueño, quemándome las cejas en infructuosos intentos de comprender (El ser y la nada); evocaba la sensación de intensa felicidad que solía embargarme cuando acertaba penetrar en obras más sencillas o cuando a través de mis amigas empezaba a asumir el sentido de la lucha por la emancipación femenina ejemplarizada en el libro-fetiché (El segundo sexo).

Obras que en su tiempo fueron míticas, alimento espiritual de toda una generación, ¿quién se acuerda de ellas ahora, en el irreversible asesinato de las generaciones? >>.

Y en un intento de unidad global y de coherencia entre razón y vida, el vestir, y en general el vivir, acabarían aglutinándose con la forma de pensar y de existir. Pantalones de pana negros, jerséis de cuello alto también negros y parcas oscuras se convertirían en el atuendo habitual de muchos jóvenes con pose de desesperados.

De nuevo otro escritor, esta vez de la mano de Enrique Vila-Matas (2003:72-73) ⁵³, nos ayuda a comprender este fenómeno vital mediante una descripción irónica de su paso por París en sus años de juventud: *<< creía que era muy elegante vivir en la desesperación. Lo creí a lo largo de esos dos años que pasé en París, y en realidad lo he creído casi toda mi vida. (...) Empecé a vestir de joven con aires de asesino ilustrado, gafas intelectuales y ridícula pipa sartriana (no me daba cuenta de que esa pipa me aburguesaba más en vez de darme una imagen de poeta maldito), camisa y pantalanos rigurosamente negros, gafas también negras, el rostro hermético, ausente, terriblemente moderno: todo negro, hasta el porvenir. Sólo quería ser un escritor maldito, el más elegante de los desesperados. Arrinconé de pronto a Hemingway y me puse a leer, por un lado, a Hölderlin, Nietzsche y Mallarmé, y por otro a lo que*

⁵² Maruja Torres, (Barcelona, 1944 --). Periodista y escritora española.

⁵³ VILA-MATAS, Enrique (2003): *París no se acaba nunca*. Editorial Anagrama. Barcelona.

podríamos llamar el panteón negro de la literatura: Lautréamont, Sade, Rimbaud, Jarry, Artaud, Roussel.

En aquellos días, comencé a pasear por las calles del barrio creyéndome una persona interesante. A veces me sentaba en la terraza del Flore o de Chez Tonton y buscaba que los transeúntes repararan en mí, observaran que, provisto de mi pipa sartriana, leía con aires de joven poeta francés peligroso. De vez en cuando –lo tenía muy estudiado- levantaba la vista del libro que fingía leer y entonces mi penetrante mirada de escritor maldito no podía ser más impostada.

En aquellos días decía yo a menudo que no soportaba la vida y que deseaba morir por encima de cualquier otra cosa. “En el fondo, un truco para evitar la humillación de aceptar que, después de la muerte de Dios, ya no eras nadie”, me comentó años después, desde Montevideo (la ciudad de Lautréamont) el amigo inteligente, el amigo Raúl Escari. Fue la primera vez que advertí que tal vez lo elegante podía ser algo distinto de lo que había siempre pensado, tal vez lo elegante era vivir en la alegría del presente, que es una forma de sentirnos inmortales.

Nadie nos pide que vivamos la vida en rosa, pero tampoco la desesperación en negro. Como dice el proverbio chino, ningún hombre puede impedir que el pájaro oscuro de la tristeza vuele sobre su cabeza, pero lo que sí puede impedir es que anide en su cabellera. Al comienzo de El Antiedipo hallamos esta gran frase de Foucault: “No creas que porque eres revolucionario debes sentirte triste” >>.

Se esté de acuerdo o no con esas poses meditativas, el caso es que un sector de la juventud estudiantil francesa añadiría una máscara más con la que representar la ruptura y la emancipación de los valores de la generación adulta en todo el mundo. Y es que, tal vez, detrás de esa gravedad tan francesa, se escondería el verdadero valor de los acontecimientos protagonizados por los jóvenes de medio mundo, pues los miembros de esta generación acabarían tomando la calle y el verdadero poder.

9.2.1. 1968: el año que haría temblar el mundo

Esa juventud universitaria que se plantearía cuestiones vitales acerca de sí misma y de las causas de su “alienación” bajo la sombra de Marcuse (1968,1969), Russell (1949,1966,1967) ⁵⁴ , Lukács (1975) ⁵⁵ y los existencialistas acabaría rebasando su propia autoconciencia para poner al descubierto su pensamiento entregándose por fin a la acción. Como acabaría interrogándose Cohn-Bendit (1987:13), uno de los protagonistas más destacados de la revuelta estudiantil francesa, << vivimos una época embriagadora y angustiada. Muchos de nosotros seguimos preguntándonos qué nos empujó a levantarnos y a pelear a principios de los años 70. Creo que teníamos la voluntad de modificar el curso de nuestra vida, de participar en la historia que se estaba escribiendo y semejante ambición selló nuestro destino arrojándonos a un activismo político tan rico en experiencias muy intensas como cargado de peligros y de riesgos difíciles de estimar.

El gusto por la vida, el sentido de la historia, ésa fue la clave de nuestro desafío>>.



Cohn-Bendit dirigiéndose a la multitud en mayo del 68

⁵⁴ RUSSELL, Bertrand 1924 (1966): *Los caminos de la libertad. El socialismo, el anarquismo y el sindicalismo*. Adit. Aguilar. Buenos Aires.
 “ “ 1930 (1967): *La conquista de la felicidad*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
 “ “ 1949: *Autoridad e individuo*. Fondo de Cultura Económica. México.

⁵⁵ LUKÁCS, G. 1923 (1975): *Historia y conciencia de clase*. Ed. Grijalbo. Madrid.

En 1968, el planeta se inflamó. Pareció surgir una consigna universal. Tanto en San Francisco como en NY, en París, en Berlín, Ámsterdam, Praga o Turín, la calle y los adoquines se convertirían en símbolos de una generación rebelde. << *We want the world and we want it now (Queremos el mundo y lo queremos ahora)*, cantaba Jim Morrison. *Sucedió hace (treinta y seis años)* >>, Cohn-Bendit (1987:12).

Ayudados por el fulgurante desarrollo de los medios de comunicación y la televisión, los jóvenes de los años sesenta fueron la primera generación que viviría, a través de una oleada de imágenes y sonido, la presencia física y cotidiana de la totalidad del mundo. Los desastres y la inmoralidad de la guerra del Vietnam, las imágenes de los jóvenes plantando cara a los tanques rusos que entraron en Praga, Carlos y Smith levantando sus puños enguantados de negro en el podium de los Juegos Olímpicos de México, el rostro del Che Guevara, etc.; todas estas imágenes provocarían reacciones, indignaciones, adhesiones violentas que soliviantarían a muchos jóvenes, cualquiera que fuese su nacionalidad. Bastaría con que pudieran ver esas imágenes, con que el nivel de vida de sus países permitiera el desarrollo de los media y con que los regímenes políticos que padecían permitiesen circular aquellas informaciones.

Hace casi cuarenta años de aquel Mayo del 68 que conmovería las orillas del río Sena, en una revuelta que tendría, como armas para defenderse, tal y como diría el cantautor catalán Pi de la Serra (1998)⁵⁶ al recordar aquel período, la razón de las barricadas del barrio latino parisino.

Diversas causas convergerían para producir este efecto. En primer lugar, las revueltas empezarían en las fábricas. Serían los obreros de la Renault que intentarían llegar al centro de París manifestándose a favor de un aumento de sueldo y contra la reducción de la plantilla los que despertarían la solidaridad de los estudiantes. Y es que los estudiantes se considerarían en aquella época una fuerza anticapitalista y potencialmente aliada del proletariado.

⁵⁶ PI DE LA SERRA, Francesc (1998): "Maig del 68: un bagul d'utopies" a FEIXA, Carles (Edit.): *Joventut i fi de segle. Del 1968 al segle XXI*. Fòrum Joves del Segle XXI, abril-novembre 1998. Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya. Barcelona, (pp. 13-18)

1968 fue el 1848 de los estudiantes. Así como la revolución de junio de 1848 en París puso de manifiesto que existía en los países capitalistas más avanzados un proletariado con objetivos específicos de clase –el socialismo–, la crisis de mayo del 68 en Francia habría hecho aparecer con claridad que los intelectuales, profesionales y técnicos (y los estudiantes se preparaban para serlo) eran unas capas sociales ligadas con la clase obrera por el interés común de destruir el capitalismo (Sampere y AA.VV., 1968)⁵⁷.

La base objetiva se prestaría a ello por varios motivos. Por un lado, la crisis general de los valores del mundo burgués, desde los valores tradicionales de la libre empresa, el individualismo, etc., hasta los nuevos mitos de la abundancia y la ideología neocapitalista del “desarrollo”. Por el otro, el hecho que se estuviera consumando el proceso de proletarización del profesional y del intelectual. El estudiante de entonces empezaría a percatarse que no se preparaba para formar parte del plantel directivo de la clase dirigente, sino para integrarse a una actividad industrial, docente o administrativa en la que tendría un estatuto similar al de los trabajadores manuales. El proceso de extrema concentración promovido por el capitalismo monopolista de Estado engendra unas pocas y vastas estructuras piramidales donde los centros de decisión, por el imperativo de la propiedad privada, se reducen al vértice de la pirámide, y donde los técnicos superiores y medianos por regla general quedan convertidos en unos asalariados condenados a realizar el trabajo dictado desde arriba. Una estructura autoritaria así tiende a hacer del trabajador intelectual un especialista con dominio sólo sobre la parcela de actividad que le está atribuida. Hace falta añadir que la imposibilidad de planificar, en un régimen de propiedad privada, hace muy difícil adaptar racionalmente la oferta y la demanda de graduados y licenciados, de tal manera que surge forzosamente el paro y la infrautilización de las capacidades.

Todo este proceso iría acompañado, como ocurría en el resto de Europa, de un interés creciente por las ideas socialistas revolucionarias que, después de la ruptura chino-soviética, iniciada en 1956 a raíz del XX Congreso del PCUS y consumada en 1963, conduciría a algunos sectores de la izquierda

⁵⁷ BORJA, J.; COMÍN, A.; OBIOLS, R. y SAMPERE, J. (1968): *La Revolució Cultural a França*. Nova Terra. Barcelona.

europea, en los años sesenta, a mirar hacia China de la mano de las corrientes tercermundistas que fueron creciendo como consecuencia de los procesos de descolonización y los consiguientes conflictos con las antiguas potencias coloniales y con los Estados Unidos, fruto de la confrontación Este-Oeste (Otero, 2004). Cuba, Argelia y Vietnam se convertirían para sectores de la izquierda y de la juventud occidental en puntos de referencia obligados, a través de los cuales se canalizaría el malestar respecto de los valores y usos de las sociedades del bienestar.

Con ello nacería el *tercermundismo* como alternativa de una izquierda no conformista desengañada de la izquierda tradicional por sus posturas acomodaticias con el orden surgido tras la segunda guerra mundial. Argelia y después la Cuba de Fidel y el *Che*, Vietnam y *Al-Fatah* fueron los puntales simbólicos del pensamiento tercermundista que florecería en los años sesenta entre la izquierda revolucionaria francesa y, en general, occidental.

Desatada la fiebre de los pósters, muchos jóvenes estudiantes de los sesenta decorarían con ideología su intimidad mirando de ocultar así los horribles papeles pintados que en aquella época se llevaban en casi todas las casas de occidente. La imagen del *Che*, que todavía hoy acompaña pancartas de protesta y decora las camisetas de muchos adolescentes convirtiendo su rostro en una marca, se instalaría en la misma idiosincrasia de los estudiantes de los sesenta. Muchos se dejarían una gran barba, colocarían la boina con estrella roja de cinco puntas sobre sus cabezas, se colgarían mochilas laterales para cargar sus libros y utilizarían sus ideas como estandarte de la lucha en favor de los oprimidos de cualquier parte del mundo ⁵⁸.

La imagen del Che Guevara, tomada en La Habana de 1960, y difundida después de su muerte en 1967, pasaría a convertirse en uno de los hitos

⁵⁸ GORETTA, Claude (1977): *La dentellière (La encajada)*. Francia.

En esta película francesa, que trata de una historia de amor frustrado entre una simple y callada peluquera y un estudiante de la época, con una vida intelectual muy superior a la de ella y comprometida en la lucha política de aquellos años, aparecen como personajes secundarios algunos de esos estudiantes que adoptarían con fiel mimetismo esta imagen del Che que se convertiría en el icono más popular del eterno rebelde.

iconográficos de la modernidad; probablemente la foto más famosa del siglo XX.

Aquel semblante del Che comenzaría su andadura siendo el rostro de la revolución, pero terminaría aclamado más allá de sí mismo; cuando esa revolución ya no aparecería como una meta definitiva en el horizonte. Aun para sus más acérrimos enemigos, sigue siendo un misterio este rostro que parece tener vida propia, esta especie de Dorian Gray de las rebeldías, la presencia más rotunda de todas las revueltas...

Barricadas, banderas, playa bajo los adoquines e imaginación al poder desde las paredes de las facultades acabarían asestando en Francia un duro golpe al viejo general De Gaulle y todo lo que representaba, en cuanto autoridad e hipócrita orden burgués... Pero como nos advierte Colombani (1998:34)⁵⁹, sería una pena recordar mayo del 68 por su aspecto inmediato. *<<Durante esos pocos días, que en ciertos aspectos pueden compararse a las jornadas de 1848, un movimiento profundamente popular y pacífico recorrió París y las principales ciudades de provincias. (Un movimiento) al mismo tiempo reivindicativo y lleno de esperanza. Sin violencia desmesurada o irreparable, hasta el punto de que, un tiempo después, algunos intelectuales pudieron hablar –lamentándose, curiosamente- de un simulacro de revolución. En realidad, la juventud se unió para acabar con cierta clase de autoritarismo, para denunciar las castas del poder y del saber, para cambiar la condición de las mujeres y también de todos aquellos enfermos, inmigrantes, los dejados a su suerte por la vida moderna, cuyos sufrimientos, hasta entonces sin rostro, pronto describió Michael Foucault >>.*

Y como ocurre a menudo en este tipo de revueltas, la interpretación que se podía hacer en el momento de la formidable movilización de esa juventud –principalmente estudiantil, que en las calles, en los centros de trabajo, en los transportes colectivos, interpelaba a los adultos, discutía, rompía la monotonía del célebre “metro, curro y a dormir”- difiere mucho de lo que se puede decir hoy de ella.

⁵⁹ COLOMBANI, Jean-Marie (1998): “Una herencia bajo los adoquines” en *Revista El País Semanal*, nº 1127, 3 de mayo. Edita DIARIO EL PAÍS, S.A. Madrid, (pp. 26-34).

9.3. Color y música de la juventud británica.

Gran Bretaña se convertiría en el país europeo más alegre para muchos jóvenes dispuestos a entregarse a la orgía perpetua de la década. Dos ciudades, sobre todo, contribuirían a hacerlo posible: Liverpool, por el influjo de la música y, Londres, por el nacimiento de las estéticas juveniles más rupturistas. De la música nos ocuparemos más tarde, así que empezaremos por la historia de un barrio londinense, el de Chelsea, donde se cocería la ruptura generacional más vistosa de los años sesenta.

9.3.1. Fiebre de Chelsea.

Para descubrir el Chelsea de los años sesenta acudimos a un testigo privilegiado de la época, alguien que pudo vivir los acontecimientos en plena ebullición. Nos referimos al ya citado Terenci Moix (1942-2003), quien dejaría escrito su paso por este febril barrio londinense en el libro segundo de sus memorias⁶⁰.



⁶⁰ MOIX, Terenci 1998 (2002): *Memorias. El Peso de la Paja 3. Extraño en el Paraíso. Libro segundo*. Editorial Planeta DeAgostini, S.A. Barcelona.
Foto de portada del libro (la búsqueda de la identidad).

De tal guisa nos describiría su primera impresión de Londres desde los ventanales del autobús con el que entraría en la ciudad.

<< Al parecer, todo lo importante ocurría en el barrio de Chelsea. (...) No lo sabíamos antes de llegar a Londres. (...) La enumeración de los privilegios que nos aguardaban llegó después, cuando el autobús de dos pisos que nos transportaba desde la estación Victoria dejó atrás el sombrío Pimlico y desembocó en la despampanante correlación de luces y melodías que surgían a borbotones en todo el recorrido a lo largo de King's Road. Y esta primera, deslumbrante visión de la arteria que atraviesa el barrio como una saeta de fuego parlanchín, ya no nos abandonaría en el futuro. Fue como si Londres se hubiese abierto de piernas para recibirnos; como si su matriz, expectante y ansiosa, nos arrojase directamente a las pupilas el gran castillo de fuegos de artificio como celebración de una noche de sábado tan perpetua como fiel, pero también insólita a nuestras percepciones, porque llegábamos en un miércoles, día sumamente vulgar en cualquier otra parte del mundo >> Moix (2002:268).

En 1964, la gran revolución se estaba fraguando en ese inesperado barrio londinense que en el pasado había sido refugio de poetas y artistas. Y es que el 10 de julio, Mary Quant, una insignificante costurera de Chelsea, inauguraría un bazar en King's Road en Londres desde donde se presentaría una falda muy corta que pronto se daría a conocer con el nombre de **minifalda** (Lehnert, 2000) ⁶¹.

Causaría un gran furor. Las jóvenes británicas empezarían a utilizarla, ya fuera como moda, ya fuera como provocación, enseñando las piernas con la consecuente polémica de las mentes tradicionales. La diseñadora manifestaría que la creaba como oposición a los aburridos vestidos de las mujeres adultas. El nuevo patrón de belleza lo mostraría la modelo Twiggy, una chica inglesa a quien las revistas de la época denominaban "palillo": todas las anoréxicas de hoy descienden de ella. Ella la daría a conocer masivamente y se convertiría en la nueva musa de las jóvenes: ser delgada en extremo, llevar el pelo corto *à la garçon* y el cigarro encendido durante los desfiles...

⁶¹ LEHNERT, Gertrud (2000): *Historia de la moda del siglo XX*. Editorial Konemann. Madrid.



La minifalda sería el gran reto de la juventud contra la sociedad adulta: era mucho más que una provocación, era un símbolo identificativo que los adultos no podían asumir, ni tan solo tratar de adaptar. Aunque quisieran, en aquellos momentos (no después) muchas mujeres adultas no la podían llevar, excepto en un gesto claro de mal gusto o provocación.

Las modelos profesionales ⁶² harían prosperar un tipo físico que no tenía comparación con todos los que había conocido el siglo. Tal y como nos los cuenta Terenci Moix (2002:296), << *extraños andróginos empezarán a pulular por Chelsea, y los habitantes más conservadores se volvían en la calle para descubrir*

cuál era el sexo de los nuevos ángeles. En las revistas empezaron a verse cosas extrañas: Mia Farrow, con el pelo rapado, podía ser chica, chico o acaso caniche. La espalda desnuda de Vanesa Redgrave podía corresponder a David Hemmings y la de éste a la de ella. La belleza de Jean Shrimpton recordaba a la de Orlando, ese varón-hembra o hembra-varón concebido por Virginia para que lo fornicásemos o lo sodomizáramos sin que ninguna de las dos opciones dejase de constituir un acto estético>>. Como vemos, esa especie de

⁶² Twiggy Lawson. Foto de archivo. Disponible en Internet en: <http://www.twiggylawson.co.uk/fashion.html>. Con acceso en mayo de 2005.

hermafroditismo sexual que hemos apuntado al describir la juventud *hippy* norteamericana, llevaría a sus máximas consecuencias la declaración de la igualdad de sexos, trasladándola al terreno de lo físico para mayor escándalo de las mentes bienpensantes y prejuiciosas de la época.

Mary Quant con su minifalda no sería la única en decidir la ruptura con la sociedad adulta a partir de una nueva moda juvenil. El acceso al mercado de jóvenes de origen proletario, animados por las revueltas de dos tribus urbanas llamadas *mods* y *rockers*, decretaría una **revolución en la moda** que estaría destinada a tener repercusiones incalculables. Si hasta entonces la rebeldía juvenil se había caracterizado por la chaqueta de cuero típica de los *teddy boys* y los *barjot* franceses (Monod,) ⁶³ , los nuevos rebeldes se inclinarían por el eclecticismo y la vistosidad. Esta mezcla podía dar resultados contradictorios, especialmente cuando los rebeldes pretendían usurpar los modelos de las clases elegantes combinando el traje tradicional con pañuelos chillones, corbatas estridentes, pantalones con bajos estrechos, y hasta unos botines que se vendían en Carnaby Street (por no hablar de las chaquetas sin solapas que Pierre Cardin había diseñado para el omnipresente grupo). Era más que una revolución de la moda. Era un grito de protesta de clases inferiores, animadas sin duda al ver a muchos de sus hijos elevados a la categoría de ídolos públicos.

⁶³ MONOD, Jean 1968 (2002): *Los barjots. Etnología de bandas juveniles*. Edita Ariel. Barcelona.



La película musical *Quadrophenia*, de Frank Roddam (1979) protagonizada por los The Who ⁶⁴, evocaría unos años más tarde algunos elementos centrales del nacimiento de estos estilos juveniles en la Gran Bretaña de los sesenta.

La emergencia de las bandas juveniles se inscribiría en la opulencia económica que había conocido Gran Bretaña en el período de posguerra, y que se había traducido en el crecimiento de la capacidad adquisitiva de los jóvenes, la consolidación del *welfare state*, el surgimiento de la sociedad de consumo, el

⁶⁴ RODDAM, Frank (1979): *Quadrophenia*. Gran Bretaña.

El hilo argumental – las experiencias de un joven apasionado por las motos y por el rock – tiene como telón de fondo un famoso enfrentamiento entre bandas de *mods* y de *rockers* que tuvo lugar en las playas de Brighton en 1964.

Tal vez lo que ha permitido que **Quadrophenia** haya resistido el paso del tiempo sea que la historia no se centra tan sólo en el enfrentamiento entre los Mods y los Rockers, sino en “el trauma de la adolescencia”, como lo sostenía su autor **Pete Townshend**. El film cuenta la historia de Jimmy (Phil Daniels, quien aparece años después en la canción – y en el video – **Park Life** de **Blur**), un adolescente que acaba de terminar la secundaria y que está buscando su “verdadero yo” (“*Can you see the real me, doctor*” se pregunta en **The Real Me**). En esta búsqueda, el protagonista debe atravesar todos los tópicos característicos de la adolescencia: su relación con las mujeres, el enfrentamiento con su familia, las drogas, la pertenencia a un grupo y su rivalidad con el otro, el trabajo, la importancia del look personal, etc. Todas estas cuestiones irán definiendo la personalidad de Jimmy, siendo presentadas por el realizador evitando los lugares comunes y sustentada en el buen trabajo de Daniels.

En el viaje que emprenden a Brighton con los Mods – donde van a enfrentar a sus rivales –, Jimmy parece encontrar el “sentido de su vida”. En Brighton se siente popular, es reconocido por sus pares, se pelea a golpes con los rockers, se escapa de la turba con Steph y le hace el amor mientras la policía trata de parar la batalla para terminar preso con uno de los líderes del movimiento, Ace (un joven **Sting** en su debut cinematográfico).

Pero a la vuelta de Brighton, el mundo de Jimmy comienza una espiral descendente donde los hechos negativos se suceden en cadena. Sus padres lo echan de la casa (por los disturbios y por haber encontrado drogas bajo su cama), renuncia al trabajo, su chica está con su mejor amigo, se pelea con sus amigos, trata de regresar a su casa y lo vuelven a echar, y como el último y definitivo golpe contra su personalidad dividida, un camión de correos destruye su moto.

En un intento desesperado por recuperar el pasado, Jimmy decide volver a Brighton. La ciudad costera se encuentra vacía como el propio Jimmy y las olas del mar rompiendo contra la costa reflejan su estado mental. Mientras recorre las calles de Brighton, descubre a Ace como un simple botones (“bell boy”) de un hotel. Todo lo que formaba parte del mundo de Jimmy se ha roto en pedazos, por lo que decide robar la moto de Ace y se suicida arrojándose al mar. “You stop dancing” (“dejaste de bailar”) se escucha en **Helpless dancer**. Este final trágico refleja el callejón en el que se encontraba el protagonista, donde la soledad y la falta de sueños y esperanza reflejarían la cara oculta del Londres joven y divertido de los sesenta...

apogeo de la música rock (de los Beatles a los Rolling Stones) –como veremos más tarde-, y del *swinging London*. Para Carlos Feixa (1999)⁶⁵, otro de los factores relevantes sería el fin del Imperio británico, con la consiguiente llegada a la metrópoli de grandes contingentes de inmigrantes provenientes de las antiguas colonias que traerían consigo sus pautas estéticas y culturales, agrupándose en barrios pluriétnicos.

Ambos factores harían que un barrio como el de Chelsea viajara a mayor velocidad que el tiempo. Y llegó un día que el impacto de la minifalda ya no bastaría a los británicos para saciar una sensibilidad tan diversa.

La inspiración se fue a las salas de la Tate Gallery para que rostros como el de Terence Stamp siguieran remitiendo con su personalidad a los héroes malditos del romanticismo. La estética emborracharía la Década y lo haría en forma de pasquín. Se recuperaría el cartelismo decimonónico y a su auge irresistible se le llamaría “la edad del póster”. << *Fue la gran aportación de la década, la absoluta democratización de las formas. De todo hubo, todo se consumió y casi todo fue olvidado. Los hogares se alegraron bajo mil fantasías distintas; Jean Harlow y otras divas del pasado alternaron con mixtificaciones del misticismo oriental, mientras los personajes de Charlie Brown jugaban con hermosas parejas que hacían el amor en las playas de California. Tuvo su momento de vulgarización el art nouveau, que saltó del póster para servir de inspiración a los pubs y restaurantes de Chelsea, y su espíritu subió algunas calles para hacerse tienda con el nombre de Biba’s, punto de peregrinación de todos los modernos del mundo. Pero el logos era estilo art nouveau y al pasar el tiempo acabó en art decó. Nostalgia en la modernidad. ¡Cuántos pósters impregnados de ayer para ilustrar un rabioso presente! Por obra y capricho de la moda, Aubrey Beardsley, un artista considerado maldito en su tiempo, se convirtió en bestseller del nuevo esnobismo. Sus dibujos ya no parecían demoníacos, sino decorativos: Salomé, acariciando la cabeza de Bautista, quedaba muy propia colgada en cualquier parte de la casa. Porque el póster, que empezó tímidamente en las leoneras de los más jóvenes, acabó invadiéndolo todo: debidamente enmarcados con marco de filo negro podían*

⁶⁵ FEIXA, Carlos 1998 (1999): *De jóvenes, bandas y tribus*. Editorial Ariel. Barcelona.

ocupar el vestíbulo, con marco de madera de bambú decoraban divinamente un retrete, rodeados con un elegante passe-portout ocupaban sin decoro un lugar en el comedor >> (Moix, 2002:297-298).

Los sentidos de esa juventud se alterarían por muchas cosas a la vez. Los cimientos de Chelsea serían sacudidos por fiebres extrañas. Y es que los *hippies* exportarían allende el Atlántico yerbas y ácidos de variada luz para que los jóvenes europeos vieran la realidad con muchos más colores que los que habría podido concebir un demiurgo en estado de embriaguez. << *Entre tantas nubes variopintas, alumbraba ese extraño prodigio llamado Fe. Prodigio plural en este caso o que se hizo plural en Chelsea, cuando en los tableros colocados en la entrada de las tiendas de groceries empezaron a anunciarse multitud de confesiones nuevas. Horas de gloria para los adeptos al yoga y al zen, doctrinas que al parecer calmaban todas las ansiedades provocadas por la vida moderna. Visnú, Shiva y Khrisnamurti se convirtieron en vecinos del barrio>> (Moix, 2002:299).*

La década y Chelsea se entrecruzarían para conjurar, en un solo instante de magia, todas las innovaciones y los espejismos de la juventud. El barrio se llenaría de jóvenes creyentes, y un inmenso nubarrón arrastraría los últimos románticos del siglo.

Los nuevos ídolos juveniles harían su viaje a oriente y esta corriente de devoción sería rápidamente comercializada. No habría armario de chico de moda donde no destacase alguna prenda hindú ni mocita puesta al día que no guardase celosamente collares y abalorios de los montes del Kurdistán.

Imaginación para revolucionar las formas. Pocas veces sería la estética tan mitificada. Incluso la nostalgia tomaría aspectos provocadores, y es que hubo una disposición por recuperar algo de la vieja Europa.



Chelsea ⁶⁶ fomentaría una pasión por el pasado exhibida en todas sus tiendas y mercadillos regidos por esa nueva juventud: <<cuanto más decimonónico pareciese el atuendo de Paul Jones, menos desentonaría con las maxifaldas 1910 que la Gamba se compró en un market de King's Road. Y en algún lugar de Portobello se vendían a buen

precio los uniformes que en otro tiempo habían representado toda la gloria del imperio británico. Algo realmente atronador estaba ocurriendo en Chelsea para que los nuevos ídolos entrasen en los restaurantes hindúes exhibiendo las casacas y las chorreras de los oficiales que habían luchado en el paso del Khyber, en la guerra de los Boers o en las calles ensangrentadas de Jartum >> (Moix, 2002:301).

Colores. Colores de los años sesenta. Colores que inundarían las tiendas juveniles londinenses, saltando sobre la vida para acabar invadiéndola.

9.3.2. Melodías de la década.

Junto a los colores, el sonido. Las bandas juveniles se autocoronarían a través de la música dispuestas a proclamar su reino alterando todo cuanto encontrarían a su paso mediante el sonido.

De nuevo serían los *mods* los que irrumpirían en escena retomando el jazz que se podía escuchar en el Londres de 1960, como Nueva York vio hacer a la *beat generation* (López, 2003) ⁶⁷. María Aurelia Capmany (1969) ⁶⁸ en *La*

⁶⁶ Foto: tienda en Carnaby Sreet. Foto de archivo disponible en Internet en: <http://www.nicke.abelgratis.com>. Con acceso en mayo de 2005.

⁶⁷ LÓPEZ, José Miguel (2003): "Música pop i ideologia" a FEIXA, Carles; SAURA, Joan R.; DE CASTRO, Javier (eds.): *Música i ideologies*. III Fòrum de la Joventut. Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya, (pp. 35-62).

joventut és una nova classe? identificaba el *jazz* con la música de la juventud. En primer lugar, por ser una música de protesta de un pueblo oprimido y unas clases oprimidas. En segundo lugar, por representar también la esperanza de todos los herejes en un mundo en el que tanto la razón como el *swing* podían unificar la personalidad y la comunidad, el ritmo del conjunto y la improvisación del individuo particular. Aquello que los jóvenes entredecían, es decir, una unidad anticipada, encontraría en el *jazz* una forma artística original.

Los *mods* mezclarían pronto el *jazz* con otros elementos como el *skiffle* o los sonidos jamaicanos. Pero el estilo diferenciador fue la utilización del *rhythm and blues*, en sus diversas variantes, desde el *funky* de James Brown al *soul* edulcorado de la fábrica de Tamla Motown (Stevie Wonder, Marthe Reeves and the Vandellas...) o el sonido puro *Chess* de Chicago. Desarrollarían un lenguaje muy original que en un par de años empezaría a dar sus frutos.

En agosto de 1963 empezó a emitirse el programa televisivo *Ready, Steady, Go* ("Preparados, listos, va!"), que todos los viernes por la tarde daría marcha a todos los grupos inquietos. Cuando acababa, empezaba el fin de semana en el que los *mods* disfrutaban de la libertad que no tenían durante el resto de los días laborables. En la película *Quadrophenia*, podemos observar las actitudes de aislamiento que ofrecía la música a los jóvenes para "desconectar" de los requerimientos paternos. El protagonista sigue el ritmo de un video-clip de los *The Who* esperando que sus guitarras ensordecedoras consigan callar a sus padres. Ya no hacía falta el enfrentamiento directo. Valía con poder mostrar que se formaba parte de un planeta diferente.

La música se convertiría en la principal fuente de diversión y grupos como Manfred Mann, Georgie Fame and the Blue Flames, Chris Farlowe and the Thunderbirds, los primeros Rolling Stones, Yardbirds, Animals y, sobre todo, The Kinks, The Who, The Small Faces i Spencer Davis Groups fueron los protagonistas del devocionario *mod* del 1963-1966. Estos cuatro últimos nombres compartieron su pasión por el *rhythm and blues* norte-americano y por los *riffs* guitarrísticos del *rock and roll*. Dejaron obras memorables como "You

⁶⁸ CAPMANY, María Aurelia (1969): *La joventut és una nova classe?*. Edicions 62. Barcelona.

Really Got Me”, “*My Generation*”, “*All or Nothing*” o “*Keep On Runnig*”, por citar tan sólo una canción de cada uno de ellos. “*My Generation*” de los The Who se convertiría en un himno generacional.

My Generation

Letra y canción: PETER TOWNSHEAD

Álbum: *The Who sings my generation*, 1965

People try put us d-down (Talkin' 'bout my generation)
 Just because we get around (Talkin' 'bout my generation)
 Things they do look awful c-c-cold (Talkin' 'bout my generation)
 I hope I die before I get old (Talkin' 'bout my generation)

This is my generation
 This is my generation, baby

Why don't you all f-fade away (Talkin' 'bout my generation)
 And don't try to dig what we all s-s-say (Talkin' 'bout my generation)
 I'm not trying to cause a big s-s-sensation (Talkin' 'bout my generation)
 I'm just talkin' 'bout my g-g-g-generation (Talkin' 'bout my generation)

This is my generation
 This is my generation, baby

Why don't you all f-fade away (Talkin' 'bout my generation)
 And don't try to d-dig what we all s-s-say (Talkin' 'bout my generation)
 I'm not trying to cause a b-big s-s-sensation (Talkin' 'bout my generation)
 I'm just talkin' 'bout my g-g-g-generation (Talkin' 'bout my generation)

This is my generation
 This is my generation, baby
 People try to put us d-down (Talkin' 'bout my generation)
 Just because we g-g-get around (Talkin' 'bout my generation)
 Things they do look awful c-c-cold (Talkin' 'bout my generation)
 Yeah, I hope I die before I get old (Talkin' 'bout my generation)
 This is my generation
 This is my generation, baby ⁶⁹

⁶⁹ Foto: Roger Daltrey en el concierto de The Who en Woodstock '69. Archivo fotográfico disponible en Internet en: <http://www.woodstock.com>. Con acceso en mayo de 2005.

- ***The Beatles, hijos de los sesenta.***

Simultáneamente, algo llegaba desde Liverpool con la etiqueta de *Mersey Beat* (De Castro, 2003) ⁷⁰. Eran grupos mucho más suaves que los *mods*, y en contraposición a estos anteponían la faceta vocal a la instrumental. Los más destacados fueron Billy J. Kramer y los Dakotas, Gerry and the Pacemakers o los Merseybeats. Algunos procedían de la vecina ciudad de Manchester, como Freddie and the Dreamers, Herman's Hermits, The Hollies, los Swingin Blue Jeans, los Searches, Wayne Fontana and the Mindbenders, e incluso de Tottenham, como Dave Clark Five, Birmingham, los Moody Blues, o Londres, con Peter and Gordon.

Por encima de todos ellos destacarían los Beatles, el principal grupo de la música popular del siglo XX. Los jóvenes de los años sesenta les deben el modelo que crearon y el haber sido capaces de convertirse en correa de transmisión de sus ansias de libertad y de expresión por todo el mundo.

Su origen se sitúa en el Liverpool de 1959, cuando John Lennon actuó con The Quarrymen junto a Paul McCartney. Después de diversos nombres y de giras por Hamburgo, volvieron a Liverpool y actuaron regularmente en The Cavern con el nombre de The Beatles y la formación definitiva: John, George, Paul y Ringo. En septiembre de 1962 entraron en los estudios Abbey Road y al cabo de un mes salía al mercado "*Love Me Do*", primera grabación del grupo que marcaría el inicio de la era *pop* y el ascenso definitivo de la música y de la cultura *rock*. En enero llegaría "*Please please Me*" y un primer elepé homónimo. El éxito se disparó en octubre de 1963 con la edición de "*She Loves You*", que fue durante los siguientes catorce años el single más vendido de la historia del Reino Unido. La canción tenía un estribillo que serviría para denominar también un estilo e incluso toda una forma de vida: el que se denominaba *ye-yé*. Los Beatles llevaban flequillo y utilizaban algunas formas

⁷⁰ DE CASTRO, Javier (2003): "Els Beatles: un fenomen musical irrepètible" a FEIXA, Carles; SAURA, Joan R.; DE CASTRO, Javier (eds.): *Música i ideologies*. III Fòrum de la Joventut. Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya, (pp. 63-71).

superficiales de los *mods*, pero eran más refinados y querían ser aceptados por toda la sociedad, no quedarse en un reducido grupo musical.

Pronto conquistarían musicalmente a los EE.UU. después de haber actuado en diversas ciudades y haber participado en el *Ed Sullivan Show*, el programa de variedades más influyente de toda la televisión americana. Su estilo acabaría fascinando a todo el mundo.

La *beatlemania* se desbocaría irrefrenablemente y películas como *A Hard Day's Night* (1964) y *Help* (1965) del realizador americano Richard Lester⁷¹ se convertirían en el mejor legado testimonial.

Los Beatles triunfarían en ámbitos desconocidos hasta el momento. Su capacidad creativa inspiraría cientos de canciones, algunas de ellas de gran fuerza y originalidad. Eran *ye-yés*, provocadores, quizás un poco gamberros, pero siempre se mostraron educados en comparación con otros grupos del momento. No parecía que pudieran hacer tambalear los muros del imperio. Incluso el 26 de octubre del 1965 la reina los condecoró en el Palacio de Buckingham con la Medalla del Mérito Británico por su contribución al desarrollo de la industria musical de su país.

Coparon las listas de éxitos de todo el mundo y llegaría el día en el que John Lennon anunciaría que los Beatles eran más famosos que Jesucristo. Aquella sentencia generaría una reacción social que las mentes conservadoras no le perdonarían. Desde todos los estamentos se intentaría lincharlo moral y físicamente, más por su soberbia que por una afirmación tan poco respetuosa para la época. Empezaría a salir la otra cara de la moneda, la parte más amarga y menos dulce del fenómeno *ye-yé*, la que podía asustar más a los adultos: **la autonomía de una juventud triunfante que imponía unos valores nuevos y muy diferentes de los comúnmente establecidos.**

⁷¹ LESTER, Richard (1964): *A Hard Day's Night*. Gran Bretaña.
LESTER, Richard (1965): *Help*. Gran Bretaña.

En aquel camino los Beatles no estuvieron solos. Durante algunos años compitieron con los Rolling Stones por imponer una estética musical determinada que se reflejara también en una propuesta de vida.



Los Beatles fueron los guapos, los creativos, los muchachos limpios y educados a pesar de llevar el pelo largo. Al otro lado estaban los sucios, peludos y lascivos amantes del *rhythm and blues* más negro de Chicago y del *rock and roll* de Chuck Berry, The Rolling Stones. Puro sexo que Mick Jagger reflejaría en unas contorsiones muy explícitas y letras que hablarían de frustración y ganas de marcha. Himnos como “(I can’t get) Satisfaction)” o la posterior “Let’s Spend The Night Together” (“Pasemos la noche juntos”) acabarían por conmover el mundo.

Satisfaction

JAGGER/RICHARDS

Álbum: *Out of our heads*, 1965

I can't get no satisfaction
I can't get no satisfaction
'Cause I try and I try and I try and I try
I can't get no, I can't get no

When I'm drivin' in my car
And that man comes on the radio
He's tellin' me more and more
About some useless information
Supposed to fire my imagination
I can't get no, oh no no no
Hey hey hey, that's what I say

I can't get no satisfaction
I can't get no satisfaction
'Cause I try and I try and I try and I try

Let's spend the night together

JAGGER/RICHARDS

Álbum: *Between the Buttns*, 1967

My, my, my, my
Don't you worry 'bout what's on your mind (Oh my)
I'm in nou hurry, I can take my time (Oh my)
I'm going red and my tounge's getting tied
I'm off my head and my mouth's getting dry
I'm high, but I try, try, try (Oh my)
Let's spend the night together now
I feel so strong that I can't disguise (Oh my)
But I just can't apologize (Oh no)
Don't hang me up and don't let me down
We could have fun just groovin' around

Let's spend the night together
Now I need you...
You Know I'm smiling, baby
I'm just deciding, baby, now

I can't get no, I can't get no

When I'm watchin' my TV
 And that man comes on to tell me
 How white my shirts can be
 But he can't be a man 'cause he doesn't
 smoke
 The same cigarettes as me
 I can't get no, oh no no no
 Hey, hey, hey, that's what I say

I can't get no satisfaction
 I can't get no satisfaction
 'Cause I try and I try and I try and I try
 I can't get no, I can't get no

When I'm ridin' round the world
 And I'm doin' this and I'm signing that
 And I'm tryin' to make some girl
 Who tells me baby better come back later
 next week
 'Cause you see I'm losing streak
 I can't get no, oh no no no
 Hey hey hey, that's what I say

I can't get no, I can't get no
 I can't get no satisfaction
 No satisfaction, no satisfaction, no
 satisfaction.

I need you more than ever
 Let's spend the night together
 Let's spend the night together now
 This doesn't happen to me ev'ry day (Oh ny)
 Me excuses offered anyway (Oh my).

Los Beatles abandonarían muy pronto los escenarios. Corría el año 1966, pero la eclosión del *pop* como fenómeno de masas sería ya imparable. Junto a la expansión de la música, la moda, las nuevas tendencias artísticas y del cine, y el pensamiento juvenil acabarían por impregnarse del ambiente y reflejarían todo lo que iba a suceder: los espejos estéticos eran Carnaby Street y Portobello Road, y su contexto general, el *Swingin' London* –como ya hemos visto–.

La televisión se encargaría de ofrecer vivas muestras de ello. El 25 de junio de 1967, cuando todo el planeta queda unido mediante imágenes, por primera vez, gracias al sistema de TV vía satélite, los ingleses ofrecerían a toda la humanidad la grabación en directo, con la ayuda de unos cuantos amigos en los coros (Mick Jagger, Marianne Faithfull, Keith Richards o Peter Asher, entre otros), del nuevo single de los Beatles (*"All you Need Is Love"*). La canción era un mensaje de paz y de amor a un mundo que empezaba a estremecerse por

culpa de demasiadas cosas: Vietnam, las desigualdades raciales, la incomprensión juvenil, etc.

All you need is love

LENNON/McCARTNEY

Álbum: Magical mystery tour, 1967

Love, Love, Love.

Love, Love, Love.

Love, Love, Love.

There's nothing you can do that can't be done.

Nothing you can sing that can't be sung.

Nothing you can say but you can learn how to play the game.

It's easy.

Nothing you can make that can't be made.

No one you can save that can't be saved.

Nothing you can do but you can learn how to be you in time.

It's easy.

All you need is love.

All you need is love.

All you need is love, love.

Love is all you need.

All you need is love.

All you need is love.

All you need is love, love.

Love is all you need.

Nothing you can know that isn't known.

Nothing you can see that isn't shown.

Nowhere you can be that isn't where you're meant to be.

It's easy.

Como hicieron tantos otros *hippies*, los Beatles pasarían también por la meditación oriental. Después de presenciar el 24 de julio de 1967 una conferencia que el Maharashi Mahesh Yoghi impartía en el hotel Hilton de Londres, quedarían tan impresionados por aquel diminuto personaje de voz aflautada que aceptarían asistir a un curso que impartiría semanas después en el País de Gales. Al volver declararon que abandonaban las drogas, y en febrero del año siguiente volarían a la India junto a sus novias y otros artistas, como el *folksinger* Donovan, Mike Love de los Beach Boys, Mia Farrow y los *stones* Mick Jagger y Brian Jones, para instalarse en el *ashram* del *yogui* en Rishikesh. El objetivo era conocer de cerca la espiritualidad india y profundizar

en las enseñanzas del maestro, participando en un curso de concentración mental y meditación trascendental (Rodríguez, 2003) ⁷².

Los Beatles acabarían mostrando al mundo, a finales de los sesenta, el camino de la liberación en la India después que Kerouac alumbrase *Los vagabundos del Dharma* ⁷³ con su viaje a la búsqueda del nirvana. Junto a ellos, el movimiento *hippy* se encargaría de acabar convirtiendo las playas de Goa en una especie de representación terrenal del paraíso. Allí, aquellos jóvenes formarían comunas en cabañas improvisadas, organizarían fiestas nocturnas para celebrar la luna llena, fumarían *charas* y harían el amor hasta alcanzar el éxtasis colectivo...

Mientras tanto, los Beatles, y después de tejer una red multicomercial que explotaría su imagen y la marca del grupo, seguirían con nuevas aventuras discográficas. *Hey Jude* se convertiría en el *single* más vendido en 1968 y entre noviembre y diciembre de aquel mismo año se editaría *Yellow Submarine*, la banda sonora de la película que llevaría el mismo nombre ⁷⁴, film de dibujos animados basado en los cuatro *beatles* y que constituiría, en sí mismo, una verdadera revolución en el campo de la animación, tanto por la utilización portentosa del color y de las formas como por la nueva concepción del espacio y del tiempo utilizados. Aparecería, también, el doble álbum *The Beatles* – conocido popularmente como el “Doble Blanco” del que quisiéramos destacar la canción *Revolution*, citada con anterioridad en este capítulo- así como el disco *Two Virgins* de John y Yoko Ono, primero de Lennon al margen de los Beatles, y que resultaría muy polémico no tanto por la baja calidad del producto –experimentos sonoros vanguardistas- sino porque la pareja aparecía desnuda en la portada haciendo un auténtico alegato por la paz.

⁷² RODRÍGUEZ, Chema (2003): “Regreso al paraíso *hippy*. Lo que queda de Goa, el lugar que quiso cambiar el mundo” en *Revista El País Semanal*, nº 1400, 27 de julio. Edita DIARIO EL PAÍS, S.A. Madrid, (pp. 60-69).

⁷³ KEROUAC, Jack 1958 (1996): *Los vagabundos del Drama*. Anagrama. Barcelona.

⁷⁴ DUNNING, George (1968): *Yellow Submarine*. Gran Bretaña.



Foto página anterior: The Beatles en *Yellow Submarine*. Ejemplo de arte *pop* de los 60.

Lo que pasaría después con los Beatles de todos es conocido. Aparecería un nuevo trabajo discográfico en 1969 (*Abbey Road*) de enorme éxito comercial. *Let it Be* sería su último disco oficial porque poco después acabaría disolviéndose el grupo. Los cuatro miembros retomarían diversas actividades individuales de toda índole, sobre todo John, que, a partir de su matrimonio con Yoko Ono en Gibraltar, iniciaría una serie de campañas a favor de la paz por todo el mundo, de la que destaca su famoso *bed-in* en un hotel de Amsterdam y la devolución a la reina de Inglaterra de su condecoración de miembro de la Orden del Imperio Británico como protesta contra la intervención del Reino Unido en el conflicto armado de Biafra. Mientras tanto, el tema "*Imagine*" se convertiría en un himno capaz de aglutinar millones de voces y una sola esperanza en todo el mundo.

Imagine

JOHN LENNON/ YOKO ONO

Álbum: Imagine, 1971

Imagine there's no heaven
 It's easy if you try
 No hell below us
 above us only skies
 Imagine all the people
 living for today
 Imagine there's no countries
 It isn't hard to do
 Nothing to kill or die for
 and no religion too
 Imagine all the people
 living life in peace
 Imagine no possessions
 I wonder if you can
 No need for greed or hunger
 a brotherhood of man/Imagine all the people
 sharing all the world
 You may say I'm a dreamer
 But I'm not the only one
 I hope someday you join us
 and the world will be as one

La carrera musical y personal de los *Beatles* es una de las más interesantes, densas y apasionantes de la historia del *pop-rock*. No sólo se convertirían en los artistas más populares y vendidos de su tiempo, pues en

sus ocho años de trayectoria conseguirían los hitos musicales más importantes de la época, sino que adoptarían una dimensión social incuestionable, siendo las personalidades que mejor contribuirían a hacer de una determinada cultura juvenil un auténtico fenómeno de masas.

En su propia evolución personal encontraríamos sintetizada la evolución de esa cultura juvenil a lo largo de la gran década de los sesenta. Sin duda, todo lo que se cocería a nivel estético en la escena británica y norteamericana adoptaría con ellos una expansión mediática inimaginable. Y no serían muchachos que se encallarían en un modelo estático. De esa imagen dubitativamente transgresora por el tamaño de sus flequillos a la estética confraternización *hippy* no pasarían ni cinco años.

Los *Beatles*, como tantos otros ídolos de la juventud de la época, no dudarían a la hora de ser los primeros en encabezar cada una de las manifestaciones de la cultura juvenil del momento. El paso por las drogas y la *psicodelia*, el viaje a la India y la meditación oriental se convertirían en un *tour* obligado para millones de jóvenes dispuestos a cambiar el mundo al ritmo de su música y de sus nuevas percepciones de la conciencia.

Que acabaran separándose al entrar a la década de los setenta, y que al mismo John Lennon lo asesinaran en 1981 en Nueva York, pudiera significar que todo aquello duraría muy poco. En realidad, su muerte no deja de ser un símbolo. El retorno del grupo y la repetición de la *década* se reduciría, a partir de entonces, a nostálgicos *revivals* con los que toda una generación se empeñaría en recordar su juventud eterna.

9.4. Crónica de una versión juvenil española.

Los acontecimientos de la época proyectarían sus efectos miméticos en nuestro país, aunque las circunstancias especiales de sometimiento a un régimen dictatorial acabarían por aplazar unos años la verdadera toma del poder de un sector de la juventud que haría coincidir un esperado cambio de época con su generación.

Algunos autores relatarían aquel tiempo autobiográfico con ficciones literarias y cinematográficas cuya importancia como breviario ideológico de una generación y testimonio sociológico de todo un período ofrecen las mejores señas de identidad de la juventud que queremos describir. La tradición realista dominante en la cultura disidente de la España de los años cincuenta y sesenta encontraría en la rebeldía o el odio de una juventud perdida un argumento predilecto, alcanzando aquel punto de tolerante comprensión y amargo desengaño con que se contemplan, tras el paso de los años, los extravíos y locuras de la propia juventud.

Algo así debió sentir Juan Marsé cuando en *Últimas tardes con Teresa*, Premio Biblioteca Breve de 1965, publicaría una novela escéptica y desilusionada con la que representaría, a la vez, una sátira del señoritismo progresista y revolucionario y un análisis sociológico de la vida barcelonesa de la posguerra en sus vertientes proletaria, juvenil y burguesa.

La intención crítica y desengañadora del autor respondería a una serie de motivaciones muy complejas, donde la crítica literaria del momento sabría ver el desfase existente entre los ensueños utópicos del romanticismo ideológico y las realidades sociales de la vida y el mundo que se vivía, mostrando la intrínseca impostura y falsedad en que podría basarse todo intento de solidaridad y acercamiento entre las distintas clases sociales aunque

se tratara de un desliz juvenil (Vilanova, 1995)⁷⁵. Porque el protagonismo de la juventud de los años cincuenta y sesenta de nuestro país no podría escapar todavía de esta dialéctica, aunque el “desarrollismo económico” convertiría en pocos años a nuestra sociedad en una única clase media ante el consumo.

En efecto, la juventud universitaria, siendo hija de la alta burguesía, se muestra en abierta rebeldía contra los principios y formas de vida de la plácida existencia familiar y aun contra las normas morales impuestas por la sociedad burguesa que hacen posible la convivencia humana, mientras la juventud desarraigada se ve obligada a proyectar sus ilusiones en la promoción aunque tenga que optar, incluso, por una vía distante de la laboral, como ya nos mostraría cinematográficamente Carlos Saura en *Los golfos*⁷⁶ en 1959.

Partiendo de un esquema dualista que reduce la estructura de la sociedad a la oposición irreconciliable entre la burguesía y el proletariado, el autor nos enfrenta con una situación sociológica en la que entran en juego los dos antagónicos de esas dos clases sociales. De un lado, el subproletariado urbano, lindante con la delincuencia y el hampa, integrado en su mayor parte por la hez de los inmigrantes del Sur, hacinados en las barracas y chabolas que pueblan los suburbios de la gran ciudad y encarnado en la figura maleante y donjuanesca del joven golfo Manolo Reyes, llamado Pijoaparte. De otro lado, los jóvenes descendientes de la alta burguesía industrial barcelonesa, un grupo de hijos de buena familia, atormentados por su mala conciencia de señoritos burgueses, cuyo paso por las aulas universitarias y temprana adhesión a un movimiento clandestino de inspiración subversiva, los ha convertido en estudiantes progresistas de izquierdas. Exponentes típicos del espíritu protestatario e inconformista de un determinado sector de la juventud universitaria de la posguerra, tal y como ya hemos podido ver a lo largo del capítulo, sus anhelos populistas e igualitarios de solidaridad sin barreras de clases aparecen personificados en la rubia figura adolescente de Teresa

⁷⁵ VILANOVA, Antonio (1995): “Juan Marsé o la desmitificación del progresismo estudiantil y del romanticismo revolucionario”, texto del año 1966 recogido por el autor en *Novela y sociedad en la España de la posguerra*. Editorial Lumen. Barcelona, (pp. 441-447).

⁷⁶ SAURA, Carlos (1959): *Los golfos*. España.

Serrats, en la cual el autor nos ofrece la insólita imagen de una niña bien, politizada y subversiva. Veamos cómo los describe Juan Marsé (2002:323-324) en la siguiente cita:

<< La naturaleza del poder que ejercen es ambigua como la naturaleza misma de nuestra situación: de ellos sólo puede decirse que son de ideas contrarias. Sus primeros y juveniles desasosiegos universitarios tuvieron algo del vicio solitario. Desgraciadamente, en nuestra universidad, donde no existía lo que Luis Trías de Giral, en un alarde menos retórico de lo que pudiera pensarse, dio en llamar la cópula democrática, la conciencia política nació de una ardiente, gozosa erección y de un solitario manoseo ideológico. De ahí el carácter lúbrico, turbio, sibilino y fundamentalmente secreto de aquella generación de héroes en su primer contacto con la subversión. En un principio ninguno parecía tener el mando. Ocurre que de pronto, en 1956, se les ve andar como si se hubiesen dado cuerda por la espalda, como rígidos muñecos juramentados con un puñal escondido en la manga y una irrevocable decisión en la mirada de plomo.

Impresionantes e impresionados de sí mismos, misteriosos, prestigiosos y prestigiándose avanzan lentos y graves por los pasillos de la facultad de Letras con libros extraños bajo el brazo y quién sabe qué abrumadoras órdenes sobre la conciencia, levantando a su paso invisibles oleadas de peligro, de consignas, de mensajes cifrados y entrevistas secretas, provocando admiración y duda y femeninos estremecimientos dorsales junto con fulgurantes visiones de un futuro más digno. Sus nobles frentes agobiadas por el peso de terribles responsabilidades y decisiones extremas penetran en las aulas como tanques envueltos en la humareda de sus propios disparos, derriban núcleos de resistencia, fulminan rumores y envidias, aplastan teorías y críticas adversas e imponen silencio: entonces es cuando a veces se oye, como en el final brusco de un concierto, esa voz desprevenida, pillada en plena confianza, parece una sola, larga, tartajeante y obscena palabra:

- ... y pecemeparecepecepertenece

A menudo han sido vistos dos o tres en una mesa apartada del bar de la facultad, hablando por lo bajo, leyendo y pasándose folletos. Teresa Serrat está siempre con ellos, activa, vehemente, iluminada por dentro con su luz rosada igual que una pantalla. Ciertos elementos de derechas están empeñados en decir que la hermosa rubia politizada se acuesta con sus amigos, por lo menos con Luis Trías de Giralt. Pero todo el mundo sabe que, aunque son tiempos de tanteo por arriba y por abajo, de eso todavía nada.

Crucificado entre el maravilloso devenir histórico y la abominable fábrica de papá, abnegados, indefensos y resignados llevan su mala conciencia de señoritos como los cardenales su púrpura, a párpado caído humildemente; irradian un heroico resistencialismo familiar, una amarga malquerida de padres acaudalados, un desprecio por cuñados y primos emprendedores y tías devotas en tanto que, paradójicamente, les envuelve un perfume salesiano de mimos de madre rica y de desayuno con natillas: esto les hace sufrir mucho, sobre todo cuando beben vino tinto en compañía de ciertos cojos y jorobados del barrio chino, sombras tabernarias presumiblemente puteadas por el Régimen a causa de un pasado republicano y progresista. Entre dos fuegos, condenados a verse criticados por arriba y por abajo, permanecen distantes en las aulas, inabordables e impenetrables, sólo hablan entre sí y no mucho porque tienen urgentes y especiales misiones que cumplir, incuban dolorosamente expresivas miradas, acarician interminables silencios que dejan crecer ante ellos como árboles, como finísimos perros de caza olfatean peligros que sólo ellos captan, preparan reuniones y manifestaciones de protesta, se citan por teléfono como amantes malditos y se prestan libros prohibidos >>.

Sin duda, el grupo de los escogidos no sería muy numeroso aunque hay que reconocer que del desasosiego y resistencialismo universitario que en el 57 se echaría a la calle en demanda de reivindicaciones culturales y políticas incubaría la semilla cuyas flores acabarían adornando el poder después de mayo del 68, porque << diez años después todavía estarían pagando las consecuencias, todavía arrastrarían trabajosamente, aburridamente, cierto prestigio estéril conquistado durante aquellas gloriosas fechas, una gran lucidez sin objeto, un foco de luz extraviado en la noche triste de la abjuración y

la indolencia, desintegrándose poco a poco en bares de moda con la otra integración a la vista (la europea, de cuyas bondades, si llegaban un día, ellos y sus distinguidas familias serían los primeros en beneficiarse), oxidándose como monedas falsas, babeando una inútil madurez política, penosamente empeñados en seguir representando su antiguo papel de militantes o conjurados más o menos distinguidos que hoy, injustamente, presuntas aberraciones dogmáticas han dejado en la cuneta. Empero también esto, lejos de perjudicarles, les favorece: así son mártires por partida doble, veteranos de dos frentes igualmente mitificados y decepcionantes. Pero la juventud muere cuando muere su voluntad de seducción, y cansado, aburrido de sí mismo, aquel esplendoroso fantasma del ridículo personal, en un triste papagayo disecado, atiborrado de alcohol y de carmín de niñas bien, en los miserables restos de lo que un día fue espíritu inmarcesible de la contemporánea historia universitaria. Y la veleidad y variedad de voces en el coro, el orfeónico veredicto: alguien dijo que todo aquello no había sido más que un juego de niños con persecuciones, espías y pistolas de madera, una de las cuales disparó de pronto una bala de verdad; otros se expresarían en términos más altisonantes y hablarían de intento meritorio y digno de respeto; otros, en fin, dirían que los verdaderamente importantes no eran aquellos que más habían brillado, sino otros que estaban en la sombra y muy por encima de todos y cuya labor había que respetar. De cualquier modo, salvando el noble impulso que engendró los hechos, lo ocurrido, esa confusión entre apariencia y realidad, nada tiene de extraño. ¿Qué otra cosa podía esperarse de estos jóvenes universitarios en aquel entonces, si hasta los que decían servir a la verdadera causa cultural y democrática del país eran hombres que arrastraban su adolescencia mítica hasta los cuarenta años?.

Con el tiempo, unos quedarían como farsantes y otros como víctimas, la mayoría como imbéciles o como niños, alguno como sensato, generoso y hasta premiado con futuro político, y todos como lo que son: señoritos de mierda >> (Marsé, 2002:331).

Frente a ellos, Juan Marsé presentaría el tipo humano del joven golfo Manolo Reyes, al que Teresa consideraría ingenuamente la personificación

mítica del sano hijo del pueblo, cuya buena presencia física y extraordinario atractivo personal corren parejas con su arrolladora capacidad de amar, a la que debe el significativo apodo que ostenta. El encuentro, puramente casual y fortuito, de esos dos personajes y la folletinesca historia de su amor imposible, basado inicialmente en la errónea creencia por parte de Teresa de que Manolo es un activista político comprometido en la lucha clandestina, es el pretexto en que se basa la intriga argumental de esta espléndida novela. La magistral caracterización del golfo Manolo, chulo de playa y ratero de suburbio, que vive a salto de mata y se defiende como puede gracias a la irresistible atracción que ejerce sobre las mujeres, constituye en este sentido una auténtica creación. Tal y como apunta Vilanueva (1995:444), *<< el perfil humano y moral de ese guapo mozo, seductor, descarado y embustero, al que el amor convierte en un arribista sin escrúpulos, dispuesto a toda costa a ascender a una clase social superior por medio del matrimonio, nos enfrenta con una nueva especie de Julián Sorel charnego, braguetero y proletario, fatalmente destinado al fracaso>>*. Se trata, en efecto, de un personaje que une la ambientación al atractivo físico y al ímpetu vital, ansioso de triunfar por sus propios méritos en un mundo hostil que le es ajeno, pero al propio tiempo con un ingenuo fondo de honradez, que le ha llevado en más de una ocasión a respetar a Teresa, claramente deseosa de perder la virginidad entre sus brazos.

<< Incapaz de comprender que la joven estudiante univesitaria no ha buscado en él al activista político de la resistencia clandestina, sino al hombre guapo y viril capaz de satisfacerla y convertirla en mujer, el Pijoaparte, en sus encuentros amorosos con Teresa y en contra de lo que se esperaba de él, siempre ha sabido contenerse antes de llegar a la posesión física. Para él, la virginidad de Teresa, que se le ha ofrecido tantas veces, ha sido siempre la mayor garantía de que llegará a casarse con ella y de este modo podrá alcanzar la anhelada inserción en la casta social superior y en las altas categorías de la dignidad y el trabajo >> (Vilanueva, 1995:445).

Por su parte, la subyugante y cálida feminidad de la joven Teresa, la generosa y romántica heroína, aparece desde el principio como la ingenua personificación del esnobismo izquierdista de una niña bien, en la cual el amor

ha reemplazado el mito igualitario de la solidaridad para convertirla en una mujer de carne y hueso, enamorada de un hombre y no de una ideología. Al margen de la acre intención satírica, que el autor proyectaría con especial encono y virulencia contra el señoritismo progresista de los jóvenes estudiantes de buena familia, compañeros de Teresa en la Universidad, que también se dirigiría contra ella, es evidente que la hermosa muchacha es la única que se salva de la burda caricatura que Juan Marsé trazaría de los inútiles representantes de la clase social a la que ella pertenece. Íntimamente dividida entre sus exaltadas crisis de idealismo y su ansiosa expectación del sexo y de la carne, Teresa sería también la única capaz de olvidar los prejuicios de clase y enamorarse de la pura belleza física de un mísero habitante del suburbio. A través de esa relación insólita, basada en un deseo mutuo que no llega a consumarse, Juan Marsé plantearía en forma novelesca el problema de la quimérica integración de un pobre inmigrante de las tierras del Sur en el seno de una familia de la burguesía barcelonesa, separados por el abismo infranqueable que, al margen de la atracción física, interpondrían entre los dos la educación, la mentalidad y las diferencias de clase.

Sin dejar las constantes señaladas y atendiendo a una situación típicamente catalana, el cine seguiría recreando el tipo juvenil del Pijoaparte en su esforzada lucha por la ascensión social, aunque ésta se viera pronto ligada al engaño de la obsesión material. Tomemos, por ejemplo, la ópera prima del realizador catalán Pere Balañá (1933-1995) (*El último sábado*)⁷⁷, film dirigido el año 1965.



La trama propuesta por Balañá giraría en torno al joven José Luis Sánchez, hijo de la inmigración y condicionado por la precaria situación social y económica de las barriadas obreras de los suburbios de la Ciudad Condal. Ambicioso, sin apenas preocupaciones sociales y dotado de un agraciado físico, su existencia está

⁷⁷ BALAÑÁ, Pere (1965): *El último sábado*. España.

definida por el éxito y el reconocimiento de la sociedad de consumo. Una vida rápida y “glamurosa” negada desde su modesto empleo de repartidor de una importante editorial. Su objetivo vital son las motos. Esta es la fachada y la trayectoria nuclear para su entronización social. Con este norte no ahorrará esfuerzos para la obtención de la anhelada motocicleta, arma elegida que elevará su *status* y le permitirá ser reconocido con más autoridad en su entorno.

La perspectiva del cambio de su añeja moto por otra de mayor cilindrada está sujeta a dos alternativas. La primera requiere los avales económicos necesarios para afrontar una interesante oferta de segunda mano, que le ofrece el novio de su hermana. Sin embargo, esta fórmula agita el abismo generacional familiar. La negativa paterna a suscribir la operación solicitada desgana dos conceptos contrapuestos, la vida fácil y deslumbrante, la inmediatez y el inconformismo, que representa José Luis, y el miedo y la necesidad de un trabajo estable, convencional y conformista para afrontar los vaivenes que soporta la precariedad social, desde la óptica del progenitor. No obstante, se presenta otra opción. La posibilidad de obtener una moto de carreras. Para culminar este sueño deberá someterse a los imperativos de una madura y sugestiva italiana, agente de una marca de motos, que ve en el protagonista un capricho temporal de consumo. Y esa simbiosis motos-mujeres, eje de su existencia, marcará su destino. La fatalidad se acabará llevando la vida de José Luis en un accidente motorista.

Con este eje vertebrador del argumento, Balañá sitúa a José Luis compartiendo protagonismo con un instrumento de primer orden: la moto. Un objeto de consumo con el que poder marcar el paso de la ascensión social que lo llevará al engaño sin calibrar los efectos nocivos para su entorno. Porque a José Luis no le importará el sufrimiento de la madre, ni que se retrase la boda de su hermana por falta de dinero, o vencer el orgullo de tener que pedir a su padre que avale una letra con el exiguo patrimonio familiar. Como tampoco le hará ascos a liderar una banda de música *ye-yé* organizada por un maduro promotor cuyos ademanes no dejan dudas a sus inequívocas tendencias homosexuales. Ni tan siquiera le genera problemas de conciencia relegar a su

novia a un plano accesorio, potenciando alternativas más posibilistas con el objetivo trazado, como la de dejarse seducir por una mujer mayor...

Con este prisma, el marco presentado por Balañá se enmarca dentro de la realidad social y juvenil de Cataluña. La inmigración, el desarraigo, el consumo, la ambición, las desigualdades sociales, la incompreensión generacional, la subsistencia obrera en los arrabales de la gran ciudad, la fatalidad, etc. son factores sustantivos que vendrían a recoger fiel y honestamente los principales ángulos que definen una sociedad en evolución. Recogiendo el análisis crítico que Martínez-Bretón (1997:616)⁷⁸ realiza del film de Balañá, el escenario donde se mueven los personajes no sólo abriga el submundo de la inmigración o las ambiciones de un cínico protagonista, ambicioso y egoísta, que transgrede las mínimas reglas de convivencia y que se muestra igual de esquivo con su familia que con el mundo exterior. <<También hay un manifiesto interés por situar a José Luis dentro de los esquemas de una juventud urbana que se divierte absorbiendo los modos y las modas que iluminan a una Barcelona abierta. Y mientras que las películas de la denominada escuela de Barcelona –coetáneas en tiempo y lugar- sitúan a la juventud que tratan entre pasarelas, el café Boccaccio, o vibrando con música pronunciada en diversas lenguas foráneas, Balañá centra a sus jóvenes, tanto en el barrio chino, como en discotecas populares, donde también se absorbe, sin tanta sofisticación, la moda ye-ye de la modernidad de aquellos años, mostrando a Los Sírex como prototipo musical >>.

Es imposible entender nada de nada –nos recuerda Vázquez Montalbán (1986:182) en su *Crónica sentimental de España*⁷⁹- <<sin comprender la identificación del pueblo con sus cantantes preferidos>>. La aparición de Los Sírex en el *film* de Balañá como representantes de la nueva mitología juvenil vendría a demostrar esa resignación tan española de practicar las liberaciones de importación. Porque Los Sírex serían la versión nacional de los Beatles

⁷⁸ MARTÍNEZ-BRETÓN, (1997): "El último sábado, 1965" en PÉREZ RUBIO, Julio (ed.): *Antología crítica del cine español, 1906-1995*. Cátedra / Filmoteca Española. Serie Mayor. Madrid, (pp. 615-617).

⁷⁹ VÁZQUEZ MONTALBÁN, Manuel 1971 (1986): *Crónica sentimental de España*. Seleccionces Austral / Espasa Calpe, S.A. Madrid.

mientras toda la juventud ye-yé no dejaría de cantar los éxitos de los británicos, así como de los Rolling Stones y Jhony Hallyday sin saber ni inglés ni francés.

Francesc de Carreras analizaría el fenómeno ye-yé en la Barcelona de 1967 en la revista *Destino*⁸⁰ y advertiría a los lectores del equívoco de querer considerar las modas juveniles como fenómenos superficiales. << *Antes, los trajes de Christian Dior eran absolutamente gratuitos. Hoy la minifalda responde a profundos cambios sociales e ideológicos y no puede ser considerada en absoluto un capricho pasajero de la juventud o de determinadas casas de modas; la juventud se ha constituido, estos últimos años, en una verdadera clase social, y, en determinados países –no en el nuestro-, tiene un poder muy considerable.*

En España, el “problema juventud” está todavía en su prehistoria. Sin embargo, en Barcelona, Madrid y algún otro centro industrial, se dan ciertas características de las sociedades de consumo europeas, y la juventud ha alcanzado una cierta autonomía económica y moral dentro incluso de las clases medias, bajas y proletarias. Ya podemos hablar de los “ye-yés” barceloneses, pues no se trata de casos aislados. Los “ye-yés” de la burguesía se localizan principalmente en la calle Tuset. Los de la clase media en las salas de fiesta de Gracia. En las zonas suburbanas están los “ye-yés” obreros, que también tienen sus locales propios.

Hace pocos días se reunieron un domingo por la mañana para ver, entre otras orquestas, ídolos de esta juventud, al famoso falsificador de la “canción de protesta”, Antoine. La mayoría de los sesudos y conformistas barceloneses no pueden imaginar el espectáculo tremendo que ofrecía la Plaza de Toros “Las Arenas”, lugar donde se celebró la audición. La deificación de una determinada moda en el vestir –pocas corbatas se veían- junto con actitudes rítmicas al son de una música trepidante, dan pie a serias consideraciones que exceden a este comentario y hay que dejarlas para otra ocasión. Quede, sin embargo, constancia del hecho; Barcelona desconoce la existencia de una determinada juventud, ya hoy numerosa, que adopta actitudes contrarias a la

⁸⁰ DE CARRERAS, Frances (Pseudónimo: Pulsaciones del Observador): “Los ye-yés barceloneses” en *Destino*. Barcelona, 18-XII-1967.

tradición del país siguiendo movimientos juveniles de más allá de nuestras fronteras, concretamente, del resto de Europa >>.

En efecto, nuestro país se acostumbraría a medir la libertad por el tamaño de las faldas de sus chicas, por el límite de destrozo de una plaza de toros donde actuaban los líderes musicales sin que interviniera la fuerza pública, por los permisos de apertura de nuevas catacumbas del electrosonido, o por los límites de edad para asistir a un baile... << *Es decir: la reivindicación de la libertad de ocio y de las posibles libertades que uno puede permitirse durante el letargo del ocio* >> (Vázquez Montalbán, 1986:176).

La siguiente canción de Holgado (1969) se mostraría muy expresiva en este sentido:

Faldas cortas, piernas largas

G.R. HOLGADO

Letra y música: G.R. Holgado, 1969

Faldas cortas, piernas largas,
muchas cosas se verán,
si es la moda, no incomoda
al que lo ha de llevar.

Si hoy no os gusta una canción
o la estrechez del pantalón,
mañana todo pasará
y recuerdo será.

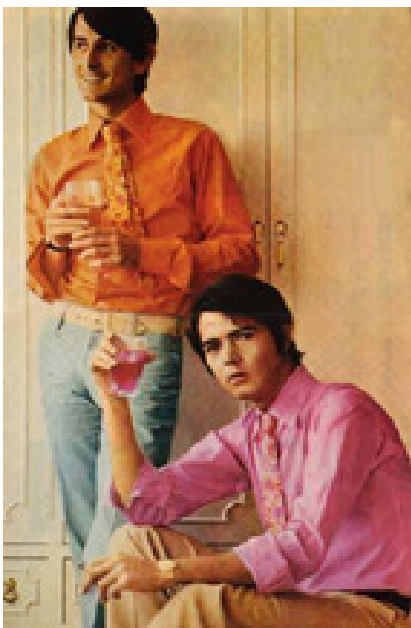
Faldas cortas, piernas largas,
llevan las chicas de hoy.
Que se miren al espejo:
este consejo les doy.

Y nada veo en realidad
que se les pueda criticar
si con salero y distinción
las saben llevar.

Todos sabemos admirar
piernas bonitas al pasar
y además con gracia
se han de piropear.

Talvez la nueva mística de la juventud no sería más que un maquillaje colocado sobre las arrugas de lo que seguiría envejeciendo. Y es posible que

todo empezara cuando el Dúo Dinámico cambiaría el gesto contenido de José Guardiola por el movimiento escénico de lo americano. Así, aquel dúo empezaría a cuajar cuando equipararían la juventud a la eternidad del cielo y el mar.



Somos jóvenes

DÚO DINÁMICO

Letra: A. Guijaro. Música: Manuel de la Calva y Ramón Arcusa (Dúo Dinámico), 1962

*Somos jóvenes, amor,
somos jóvenes los dos,
es fantástico vivir
y poder cantar así.*

*somos jóvenes, amor,
somos jóvenes tu y yo,
y esta juventud ha de perdurar
como el cielo azul y el mar.*

*Porque cantando siempre,
siempre, siempre, siempre,
junto a ti nuestra canción
no deja nunca,
nunca, nunca, nunca,
de sentir una ilusión
mi corazón.*

Y establecerían en los quince años la edad para el amor:

*Quince años tiene mi amor
dulce y tierna como una flor.*

Nos serviremos de la *Crónica* de Vázquez Montalbán (1986:188-189) para seguir describiendo el fenómeno:

<< Los teenagers aún no existían en España, aún dependían del duro dominical, aún aprendían Corte y Confección por el sistema Martí y sabían bordar iniciales en las sábanas paternas, necesario aprendizaje para el ajuar. Pero el estilo del “Dúo Dinámico” ya prometía la futura revolución biológica.

*No es posible el amor,
es un sueño romántico.*

Proponían Manolo y Ramón como una certeza, una certeza dirigida a los hijos e hijas de quienes habían adquirido la sentimentalidad amorosa cantando:

*Yo soy muy joven para amar
también muy joven eres tú.*

El rock, el twist, el madison. El twist tendría una versión nacional ligeramente engagée:

*Domingo, siempre es domingo,
siempre es domingo para mí.*

Se autocriticaba ligeramente a una hija de papá a base del twist, qué bello el twist, bailar el twist es un primor.

El twist, heredero del rock, significaba una dulcificación de su pariente rítmico. Los padres se tranquilizaron ante aquella sustitución. El twist era muy posible bailarlo con camisa blanca y corbata, indumentaria reñida totalmente con el rock y su espíritu.

*El bailar fue su pasión,
Le gustaba el rock and roll,
Mas ahora baila mejor
Con el ritmo de twist Hey.
Ya tiene diecisiete años,
Si me quiere
La querré yo tanto.*

“Ya tiene diecisiete años”, el mundo ya empieza a ser de los jóvenes, dice la publicidad sentimental por doquier en busca de un nuevo público consumidor >>. La juventud se volvería fascinante, e incluso la canción protesta, en su movimiento de resistencia nacional y antifranquista (García-Soler, 1976) ⁸¹, utilizaría el argumento de la edad con clarísima intencionalidad crítica.

⁸¹ GARCÍA-SOLER, Jordi (1976): *La nova cançó*. Edicions 62. Barcelona.

Disset anys
RAIMON, 1963

Tots els somnis trencats.
Tots els castells per terra.
Tot allò que hem viscut
tan endins s'ha enfonsat.

¿Què s'ha fet dels disset anys?
¿Què s'ha fet d'aquells ulls,
d'aquelles mans tan pures ?.

¿Què s'ha fet
què s'ha fet... ?

Tant de cel se n'ha anat,
tanta mort al darrera
de tot cor.

Tant de plor,
Tant de plor...

Ara que tinc vint anys
JOAN MANUEL SERRAT, 1967

*Ara que tinc vint anys,
ara que encara tinc força,
que no tinc l'ànima morta,
i em sento bullir la sang.
Ara que em sento capaç
de cantar si un altre canta.
Avui que encara tinc veu
i encara puc creure en déus...*

*Vull cantar les pedres, la terra, l'aigua,
el blat i el camí, que vaig trepitjant.
A la nit, al cel, a aquest mar tan
nostre,
i al vent que al matí ve a besar-me el
rostre.
Vull alçar la veu, per una tempesta,
per un raig de sol,
o pel rossinyol que ha de cantar al
vespre.*

*Ara que tinc vint anys,
ara que encara tinc força,
que no tinc l'ànima morta,
i em sento bullir la sang.
Ara que tinc vint anys,
avui que el cor se m'embala,
per un moment d'estimar,
o en veure un infant plorar...*

*Vull cantar l'amor. El primer. El darrer.
El que et fa patir. El que vius un dia.*

Pero el momento histórico que vivió esta juventud no siempre se desarrollaría en este panorama falsamente alegre. Pese a ese supuesto relajamiento de las costumbres y de pérdida de influencia de la moral clásica, el régimen franquista seguiría sembrando a partes iguales miedo y aburrimiento por doquier. Es en el cine donde encontramos de nuevo valiosos documentos con los que descubrir el verdadero destino de aquellos jóvenes. Con dos *films* y el apoyo de otras obras literarias quisiéramos cerrar este capítulo para llevarnos, así, el retrato final de una generación que protagonizaría un verdadero cambio de época.

Los *films* elegidos son *Nueve cartas a Berta* de Basilio Martín Patino (1965) y *Asignatura Pendiente* de José Luis Garci (1977). Aunque ambos correspondan a directores diferentes y sus protagonistas estén ubicados en

ambientes y contextos también distintos, bien pueden servir como la narración de una historia de quince años, con un protagonista colectivo del que importa más la coincidencia generacional que la de clase, pues al fin y al cabo aquella juventud se haría adulta en la misma España sometida a una dictadura sin horizontes.

Basilio Martín Patino, un cineasta muy comprometido en la renovación del cine español a partir de los años cincuenta, poniéndose al frente del cineclub universitario de Salamanca, que abarcaría tanto la edición de la revista *Cinema Universitario* como la celebración de las famosas Conversaciones Cinematográficas Nacionales de 1955 (Monterde, 1995)⁸², abordaría la frustrada voluntad de un joven estudiante por escapar del tedio, el provincialismo lúgubre, la sinrazón plagada de uniformes, charreteras, curas, himnos y folklores, aquel mundo de envaramientos y dignidades en el que, en definitiva, se había convertido nuestro país durante el franquismo.



Lorenzo, el protagonista del *film* de Patino, regresa a Salamanca después de haber pasado en Inglaterra unos días y haber conocido a Berta, hija de José Carbelleira, un intelectual español exiliado tras la Guerra Civil. Ya en su ciudad, Lorenzo mezcla sus rutinarias vivencias de estudiante universitario en una provinciana ciudad de principios de los años sesenta con el exaltado recuerdo de su efímera relación con

⁸² MONTERDE, José Enrique (1995): "Continuismo y disidencia (1951-1962)" en GUBERN, Román (et. al.): *Historia del cine español*. Editorial Cátedra. Madrid, (pp. 239-294).

Las Conversaciones Cinematográficas de Salamanca representaron la culminación de la cultura cinematográfica disidente. <<Fueron organizadas entre el 14 y el 19 de mayo de 1955 por el cine-club del SEU de Salamanca, dirigido por Basilio Martín Patino, con el apoyo del rectorado y el soporte activo de la revista *Objetivo*, creada en julio de 1953 y en cuyo número 5 (mayo de 1955) se publicó un "llamamiento" para las Conversaciones fechado en febrero de 1955 y reincidente en buena parte de los postulados regeneracionistas, con especial énfasis en el valor del cine como medio contemporáneo de expresión, sobre la necesidad de un cine nacional que a la vez rompiera el aislamiento internacional con la apelación a la tradición realista de nuestra cultura y al humanismo como marcos de acción cinematográfica, para la que se responsabilizaba a la intelectualidad y se convocaba a profesionales, universitarios, escritores, críticos, etc.>>, (Monterde, 1955:283).

Berta y su entorno, ahora prolongada epistolarmente. Al mismo tiempo que las diversas cartas que Lorenzo remite a su mitificada interlocutora, expuestas en *off*, se siguen los detalles de una cotidianeidad familiar, social y sentimental asfixiante. Desfilan a lo largo del relato los diversos momentos de relación con una madre tan cariñosa como refugiada en una adocenada religiosidad y, sobre todo, con su padre, empleado de banco con inclinaciones de escritor, ex-alférez provisional, anclado en el recuerdo de unos sueños nunca cumplidos y cerrado a cualquier innovación, aunque no por ello menos proclive a un amor paterno tan auténtico como sobreprotector y castrador. También la mortecina y frustrante relación amorosa con su novia o las aburridas diversiones domingueras con Benito, su amigo más próximo, unidas a la escasamente estimulante actividad universitaria. O asimismo las relaciones que Lorenzo establece con su ciudad, con su reducida trama urbana, sus monumentos, su ambiente cerrado, sus paseos repetidos a la orilla del río, sus consabidos rótulos publicitarios o las partidas de cartas en el Casino. Incluso las eventuales rupturas de esa cotidianeidad no hacen más que reafirmar la sensación de claustrofobia física e intelectual que acompaña su vida y que continuamente confronta con la imagen de libertad y creatividad que asocia a la vida de Berta y su padre.

Ejemplo de ello es la presencia de un viejo profesor emigrado a Harvard que acude a pronunciar una conferencia y con quien puede hablar de Carballeira, a quien conoció en los tiempos de la Residencia de Estudiantes, mientras pasean de noche por las calles de la Salamanca monumental; o la excursión a un pueblo cercano, auspiciada por su prima Trini, donde Lorenzo ejerce de proyccionista cinematográfico para distraer –junto a un grupo de bailes folklóricos y una cuadrilla de tunos- a los abandonados lugareños. Pero en todo caso no son más que otras tantas ocasiones de reafirmación de ese malestar, aún incrementado con motivo de unos ejercicios espirituales en Madrid, que le permiten conocer a Jacques y Simona, dos franceses que se le aparecen como el contrapunto de su forma de vida.

Finalmente, como consecuencia de una enfermedad tan física como espiritual, Lorenzo convalece junto a un tío cura durante la Semana Santa en el

pueblo cuya parroquia regenta éste. De regreso a Salamanca puede comprobar que todo sigue igual, pero él parece ya definitivamente resignado a aceptarlo así...

Más allá de las posibles concomitancias autobiográficas entre el protagonista Lorenzo Carvajal y Patino, reafirmada por el origen universitario y salmantino del cineasta, *Nueve cartas a Berta* rehúsa de cualquier objetividad narrativa a favor de una indudable implicación testimonial. En efecto, aunque Lorenzo no sea Patino, es evidente que el relato está construido a partir de las experiencias personales y, sobre todo, del conocimiento directo del ambiente y las circunstancias que describe el film. Salvando las distancias y, tal y como apunta Monterde (1997)⁸³, la operación se asemeja a la que en otras latitudes emprendieron Bertolucci en *Antes de la revolución*⁸⁴, Szabó en *Padre*⁸⁵ o Bellocchio en *La China está cerca*⁸⁶.

Ese carácter testimonial permite entronizar un joven protagonista de clase media, modelo de referencia de tantos otros jóvenes universitarios que forzarían a partir de los años sesenta el relieve del núcleo familiar y la conflictividad de las relaciones con el padre, no tanto bajo un criterio edípico como generacional, acentuada además por el revisionismo histórico y político. Cual sería la sorpresa de muchos de aquellos padres, como bien recoge Juan Luis Cebrián en la primera entrega de una trilogía aun por acabar titulada (*El miedo y la fuerza*) con la que recrea de forma novelada los últimos tiempos de la dictadura de Franco, al ver imponerse como un signo de los tiempos que <<quienes habían ofrecido vida y hacienda por la patria recibieran ahora el mal pago del desamor de su especie>> (Cebrián, 2000:308)⁸⁷.

⁸³ MONTERDE, José Enrique (1997): "Nueve cartas a Berta, 1965 (1967)" en PÉREZ RUBIO, Julio (ed.): *Antología crítica del cine español, 1906-1995*. Cátedra / Filmoteca Española. Serie Mayor. Madrid, (pp. 610-613).

⁸⁴ BERTOLUCCI, Bernardo. (1964): *Antes de la revolución (Prima della rivoluzione)*. Italia.

⁸⁵ SZABÓ, Istvan (1966): *Padre (Apá)*. Hungría.

⁸⁶ BELLOCCHIO, Marco (1967): *La China está cerca (La China è vicina)*. Italia.

⁸⁷ CEBRIÁN, Juan Luis (2000): *La agonía del dragón*. Alfaguara. Grupo Santillana de Ediciones, S.A. Madrid.

Y es que la desilusión y el desencanto cargarían a esa juventud de razones por las que romper. Así Lorenzo diría a Berta en una de sus cartas: *<<De repente me viene como una depresión, como un hastío, como una necesidad de salir de aquí, de ir donde sea. No hay nada que me llene, no espero nada. No sé qué será de mí en el futuro, para qué valdré. Qué sentido tiene acostumbrarse a vivir así, rutinariamente, sin alicientes, como en el rincón de un planeta parado, conforme a unas normas tan ajenas y viejas que no nos ayudan a vivir mejor, manteniendo y respetando unos intereses de los que no participo ni me atañen absolutamente...>>*.

Junto a la desafiliación, la confrontación entre las formas tradicionales de relación afectiva, pues Patino nos muestra por un lado el tedio de un noviazgo formal y, por el otro, la libertad en materia de sexo que se vislumbra tras las costumbres de Berta o de la pareja francesa con la que Lorenzo pasa unos días en Madrid después de haberse fugado de unas jornadas de retiro cristiano dirigidas por sacerdotes de la ciudad.

Sin embargo, un aire de derrota y resignación aparece en el final de esta historia que es, a la vez, la historia de miles de jóvenes en nuestro país. La vinculación entre el desasosiego privado y el malestar socio-cultural que retroalimenta a Lorenzo y lo proyecta hacia un futuro incierto y poco estimulante; o la crítica de la vida provinciana como cerrada y frustrada de las ilusiones del protagonista, no son suficientes para romper el cordón umbilical que acaba atándolos castradoramente al gris y prejuicioso ambiente cotidiano.

Es difícil vislumbrar en estas circunstancias un futuro estimulante y demasiado fácil verse arrastrado por el orden moral imperante. *<< - Hay que ser pragmático >>*, le diría el padre a nuestro protagonista cuando el chico parece haber admitido definitivamente que en la vida real no hay lugar para la materialización de los sueños. Vuelve el hijo al redil de las costumbres establecidas por la sociedad y su sistema moral, pero muere el joven en este rito de paso a la madurez aún sin saber que llegará un día en el que será

demasiado tarde volver atrás y poder experimentar lo que le fue vedado y reprimido en plena juventud.

Hay que hacer un corte de casi quince años en la historia de Lorenzo elegida aquí como arquetipo de cierta juventud española para comprender la frustración que invade a los personajes de José Luis Garci en *Asignatura Pendiente* cuando ya desarrollan sus vidas de mundo adulto. Porque José Luis Garci presenta su primer largometraje con la intención de hacer una descripción generacional atravesada de nostalgia, recuerdos y frustración.



José, abogado laboralista en los difíciles años del tardofranquismo, y Elena, antigua novia de adolescencia y actualmente aburrida ama de casa, casada y con dos hijos, se encuentran el uno de octubre de 1975, día del último discurso de Franco, en una céntrica calle madrileña, después de muchos años sin verse.

Tras la insistencia de José, Elena decide volver con él a su antiguo lugar de veraneo, Miraflores de la Sierra, testigo de sus frustrados amores juveniles y de tantas “asignaturas pendientes”. A raíz de este encuentro inician una relación amorosa –al margen de sus respectivos matrimonios- intentando recuperar el tiempo perdido en aquellos tristes años del franquismo.

Mientras tanto, José continúa desarrollando su actividad como abogado laboralista defendiendo, entre otros, a un claro *alter ego* del sindicalista Marcelino Camacho, y viviendo día a día los problemas cotidianos que surgen en su despacho legal en compañía de sus ayudantes.

Elena y José asisten al lloroso discurso de Arias Navarro anunciando la muerte de Franco. Así como el dictador fue el culpable de sus maltrechas adolescencias, su muerte parece vaticinar el definitivo final de su renovada

historia de amor: la negra sombra de la dictadura ha marcado inexorablemente las vidas de José y Elena.

La película sabría convertirse en una referencia obligada dentro de la cinematografía española, tanto por su enorme impacto público (que se tradujo en un enorme éxito comercial) como por haber sabido retratar una generación que había vivido en la tristeza franquista.

Por un lado nos encontramos con una comedia costumbrista, por la utilización de un lenguaje popular y expresivo, cargado de referencias y alusiones al fin del franquismo y a la naciente democracia, y el aprovechamiento de toda la cultura de masas (radio, cine, canción popular, etc.), acercando al film al documental; pero por el otro nos encontramos también ante un auténtico melodrama, pues el filo argumental va más allá de la narración de simples hechos cotidianos; ya que los personajes serían contruidos en el seno de una generación educada sentimentalmente bajo el franquismo, incorporando –como apunta Peláez (1997)⁸⁸– una explicitud política que añade una raíz moral a sus comportamientos y los inscribe en la Historia, por lo que convierte al film en un documento privilegiado para nuestro estudio.

Y es que esa “asignatura pendiente” señala la herida de nuestro protagonista (y de toda una generación), que impulsa el inicio del relato. Esa herida es el motor melodramático de la narración y sus protagonistas recorrerán el camino sentimental capaz de suturarla. Así, José –nuestro abogado laboralista– afirma en un momento de la película después del paseo por Miraflores con Elena: << *Nos han robado tantas cosas. Las veces que tú y yo debimos hacer el amor y no lo hicimos. Los libros que debimos leer, las cosas que debimos pensar, ¡qué se yo!. Pues...eso, todo eso es lo que no les puedo perdonar. No sé, me parece como si se nos hubiera quedado algo colgado, como las asignaturas que quedaban pendientes de un curso para otro,*

⁸⁸ PELÁEZ PAZ, Andrés (1997): “Asignatura pendiente, 1977” en PÉREZ RUBIO, Julio (ed.): *Antología crítica del cine español, 1906-1995*. Cátedra / Filmoteca Española. Serie Mayor. Madrid, (pp. 764-766).

como si no hubiéramos acabado la carrera (...). Creo que acostarnos tú y yo sería como recuperar algo nuestro, o mío, no lo sé. Algo que debimos hacer y no hicimos porque era otra época y todo era distinto >>, verbalizando la carencia que define su actitud y que la película no hace más que figurar narrativamente: de ahí su obsesión por el pasado y su recuerdo, frente a un presente que se configura como el espacio de una posible cura capaz de recuperar el tiempo perdido.

<< El referente histórico y sociopolítico del periodo conocido como Transición Democrática es el que ha terminado por ofrecer el aspecto más característico de Asignatura Pendiente, hasta el punto de ser conocida como “la película de la Transición”. Quizás el marco confuso de una democracia naciente, la ambigüedad que supura toda transformación de régimen político, configura un espacio metafórico muy adecuado para reseñar las dudas y los miedos de los personajes, pero también es el lugar idóneo para que se enfrenten al cambio, la crisis y su superación >> (Peláez, 1997:766)

Pero esa cura llevaría a los protagonistas a la infidelidad en sus matrimonios. Y aunque José Luis Garci deja abierta la trayectoria vital de los personajes de regreso a la rutina conyugal y familiar, la recuperación del tiempo perdido con el descubrimiento de la liberación sexual, llevaría a muchos miembros de aquel grupo generacional a reconocerse en una nueva identidad coincidente con una segunda juventud.

De nuevo tomaremos prestado un párrafo de Vázquez Montalbán, pero esta vez de una novela con la que también recrearía los años de la Transición (*Los alegres muchachos de Atzavara*)⁸⁹, muy acorde para comprender los efectos que acabaría causando el enfrentamiento de los más inconformistas a su asignatura pendiente. Así, uno de los invitados en las vacaciones veraniegas de Atzavara realizaría la siguiente reflexión en el siguiente monólogo: *<< Juzgado con perspectiva, los que nos considerábamos mediada la década de los setenta a salvo de las destrucciones implícitas en el desmadre*

⁸⁹ VÁZQUEZ MONTALVÁN, Manuel 1987 (2000): *Los alegres muchachos de Atzavara*. Mondadori. Barcelona.

del 68, no habíamos calculado que el tradicional retraso con el que siempre han llegado las novedades a España se acrecentaría entre 1974 y 1977 con el clima de apertura y cambio de piel que introdujo la transición. Ha sido necesario esperar más tiempo, meternos más en la década de los ochenta para que las aguas volvieran a su cauce y la sensatez recuperara su valor de uso. Es decir, en el clima general de 1974 las crisis de conciencia permanecían no sólo larvadas sino expectantes y cualquier elemento perturbador podía romper el difícil equilibrio. Sin saberlo no éramos sólo espectadores de la destrucción del espejo en el que habían compuesto su imagen los alegres muchachos y muchachas de Atzavara, sino que estábamos implicados, a nuestra medida, en aquel ejercicio de replanteamiento óptico. Lo afirmo y lo demuestro con la perspectiva que da el tiempo y con la decantación de rabias, furias, agravios concretos que pueden conseguirse al cabo de tantos años. Éramos casi todos miembros de unas promociones reprimidas que nunca habíamos degustado los sabores de la libertad. Todo en nosotros eran miedos y complejos de culpa: miedo a perder la libertad, la responsabilidad, el trabajo, la madriguera familiar, el pasaporte, el avión, y de todos esos miedos nacía esa prudencia de supervivientes con la que la mayoría conseguimos mantener el estatus moral y estético hasta la muerte de Franco. Los que supieron pasar la maroma entre la normalidad vitalicia del franquismo y la normalidad democrática, sólo han notado el cambio en los periódicos y en la programación de películas en la tele después de las doce. Afortunadamente ha sido la inmensa mayoría. Pero los que se dejaron llevar por la apariencia de cambio profundo, fascinados por las fauces que parecían tragarse todo lo miserable y cobarde del pasado, éstos han tenido que avenirse al código de la selección de las especies: los más fuertes se han impuesto y han podido llegar muy lejos sobre la ola de los nuevos tiempos, los más débiles no han podido volver al otro lado del espejo y cuando lo han hecho ha sido para comprobar que estaba definitivamente roto >> (Vázquez Montalbán, 2000:198-199).

Detrás de ese espejo hallamos la juventud perdida, el tiempo al que no se puede volver haciendo marcha atrás. Aunque esa juventud hubiera acabado asumiendo el poder, el verdadero poder, arrastraría en muchos casos otras frustraciones sentimentales. Sin embargo, aún exponiendo su mala conciencia

a las diversas caras de la liberación, devorando con su revolución a sus hijos y quien sabe si a ellos mismos, el camino emprendido cerraría para siempre la posibilidad del retorno. La ruptura con el orden establecido, autoritario, patriarcal, moralmente cerrado y del todo castrante, acabaría por romper los referentes con los que toda una generación de jóvenes construiría su identidad en oposición. Flaco favor para las generaciones futuras, que acabarían haciendo de la permanente búsqueda de identidad el signo de nuestro tiempo.

9.5. Reflexiones finales.

El diagnóstico macluhaniano sobre la aldea global se inauguraría con un contagio de algaradas en los años 60 que saltarían como una traca en los *campus* universitarios, desde Berkeley en el norte de California hasta la Sorbona en París y la Universidad Libre de Berlín, desde Praga hasta la plaza mexicana de las Tres Comunas, desde Londres y Holanda hasta las facultades de Barcelona y Madrid.

La contestación juvenil adoptaría distintas formas de protesta en latitudes geográficas diferentes pero la idea que la juventud constituía una clase social dispuesta a la transformación y al cambio sería común en cada una de ellas. Sin duda, a los estudiantes californianos precedidos por las manifestaciones contraculturales de la *beat generation* se les debe las expresiones más radicales de una cultura en oposición, mientras en Europa se manifestarían acompañadas de un elevado grado de compromiso político. Proponer un mundo nuevo debería ser el resultado también de la búsqueda de nuevos caminos hacia la felicidad. Y esa búsqueda llevaría a descubrir de repente que el hombre podría ser también feliz lejos de los paraísos tecnocráticos que proponía el orden capitalista burgués...

Darle la vuelta a las cosas sólo podía concebirse de forma revolucionaria, puesto que ser realistas entonces conllevaba la petición de lo imposible. Ese imposible estallaría en un apasionado grito de júbilo y libertad empezando en las universidades californianas (con la de Berkeley, a la cabeza) cuya imagen acabaría dando rápidamente la vuelta al mundo. Parecía brotar un mundo nuevo, y en la ópera-rock *Hair (Pelo)* estrenada en aquellos años se popularizaría *Aquarius*, un tema musical muy bello, con el mensaje de que la humanidad nacía en una nueva era (la era de Acuario) donde triunfaría la felicidad y la magia, y la imaginación destituiría por fin a la adusta razón de su sitio.

California se convertiría en una especie de paraíso de la tolerancia –si no de la libertad- en el uso de las llamadas drogas blandas, el lugar donde las fronteras sexuales y raciales quedarían abolidas (había lemas como *Lo negro es hermoso*, y allí se popularizaría la palabra *gay* –alegre- para definir sin discriminación a los homosexuales). En California vivirían los nuevos magos, había monasterios budistas, y grandes guías, maestros del espíritu para orientar a todos los caminantes. Además, actuarían los mejores conjuntos musicales del momento, desde los Rolling Stones a The Soft Machina, pasando por The Doors, o nombres tan excepcionales –mitos ya hoy de la música pop- como Jimy Hendrix o Janis Joplin. Cantantes de tendencia *folk* (más tradicional) lanzarían también desde allí su mensaje de esperanza. Bob Dylan haría famosa aquella canción que diría que la respuesta estaba flotando en el viento (*the answer is blowing in the wind*) que indicaría que algo estaba cambiando, y que ese algo motriz se notaba en el ambiente... Y Joan Baez ⁹⁰, mucho más comprometida con la lucha política tradicional de izquierdas, cantaría también: *Venceremos* (*We shall overcome*). Era, pues, un mundo surgente y en ebullición, pero que tenía sus raíces.

Porque detrás de todo aquello estaría la gran decepción por la política clásica (comunista o capitalista) que no había sido capaz de evitar guerras calamitosas y terribles; estaría también el germen de la rebeldía existencialista –que apostaba por la libertad del individuo- y que había llenado de canciones tristes y libros estupendos –pensamos en Sastre, Beauvoir y Albert Camus- el París de los años cincuenta; estaría asimismo la rebeldía de los propios *beats* americanos que serían los padres más inmediatos de la nueva California; y estaría aún el descubrimiento del Oriente, el saber (como habían indicado ciertos precursores) que en otros lugares del planeta se había intentado vivir de manera diferente, y que esa otra forma no era necesariamente mala, como la mentalidad colonialista se empeñaba en demostrar...

Optimismo, libertad, sexualidad libre, música *rock*, juventud, maestros, viajes... La *contracultura* parecía llenarlo todo mientras la sociedad en la que

⁹⁰ BAEZ, Joan (1963): *We shall overcome*. EE.UU.

ahora nos desenvolvemos en cuanto heredera de aquella está plagada del sustrato material y moral que nacería en los años sesenta.

Los sesenta inyectarían en los conceptos de familia, de sexualidad, de feminidad, de cualidad de vida, de autoridad, de libertad, de placer o de compromiso, un surtido moral tan diverso del que acabaría quedando un arsenal de conceptos determinantes en el modo de entender y de vivir.

En los sesenta irían debilitándose pilares tan decisivos en la organización social como el poder de la escuela, de la Iglesia, de la familia, de las instituciones políticas y hasta del patriarcado. A partir de entonces, los conflictos generacionales deteriorarían la intocable figura del padre, y los padres (ambos), gestados entonces como muchachos y muchachas del 68, no se atreverían ya más a comportarse con la firmeza y claridad de sus progenitores. Una algarada se registraría en las calles, pero los desplantes de hijos e hijas en las mesas de comer no serían menos importantes para lo que se conocería entonces como “conflicto generacional”. Unos vaqueros sucios o la petición paterna de un corte de pelo –tal y como podemos ver en *Hair* de Milos Forman- podían desatar discusiones torrenciales entre padres e hijos que no vendrían más que a plasmar el abismo entre ambas generaciones.

Los profesores también dejarían de ser figuras mayéuticas y temidas. Se les aparearía del tratamiento y se les desmontarían los estrados y, con ellos, la categoría del docente, su capacidad para impartir castigos e incluso para suspender exámenes. Desde ese momento, los alumnos que después serían maestros o catedráticos no sabrán como limitar a sus propios alumnos, puesto que nadie querrá asumir el papel represivo foucaultiano⁹¹ de “vigilar y castigar”, tal y como el filósofo francés hablaría de la escuela al atribuirle funciones similares a los manicomios y las cárceles.

Nadie forjado en el espíritu del 68 querría reprimir, pero tampoco, autorreprimirse. El derecho al placer sería un gesto y un gusto plenamente

⁹¹ FOUCAULT, Michael 1975 (1976): *Vigilar y castigar*. Ed. Siglo XXI. Madrid.

revolucionario, el mejor desquite contra el deber de la renuncia, el suplicio de la sumisión, el celicio de la religión o la contención de las pasiones, que tan bien retrataría José Luis Garcí en *Asignatura Pendiente* a la hora de describir la versión española de aquella extendida situación. Sin duda, las relaciones sexuales libres y desordenadas se convertirían en el medio más eficaz contra las ordenanzas del matrimonio burgués, frustrante y represivo. Se probarían diferentes formas de convivencias, como el sistema de comunas, y los tríos declarados a lo *Jules et Jim*⁹², aunque éstos no resultaran del todo bien. De la descomposición de la familia y de sus derivaciones se vive irremediabilmente hoy en día. La libertad sexual, pasando por la independencia económica y social de las mujeres y la aceptación de las sexualidades diferentes, donde *gays* y *lesbianas* obtendrían las primeras victorias, dejarían para siempre un nuevo sustrato social y moral que reafirmaría el carácter auténticamente revolucionario de los acontecimientos de aquellos años.

Y al frente de todo ello, el valor innovador de la juventud como patrón de todas las cosas. Sólo una nueva visión del mundo, una nueva manera de entender y ver la vida y los hombres podía partir de la juventud, la edad por excelencia abierta al hombre, la edad disponible, en la que se está dispuesto a entender y querer la novedad y a amar apasionada y desinteresadamente la vida.

⁹² TRUFFAUT, François (1961): *Jules et Jim*. Francia.

BIBLIOGRAFÍA

ASHER, Levi (1998): *Para una poética finisecular*. Centro de Producción Bibliográfica de la ONCE. Madrid.

BIANCIOTO, Jordi (2002): “Bob Dylan : Blonde on Blonde” en *Revista Rockdelux, Especial 200*. Edita Rockdelux. Madrid, (p. 176).

BORJA, J.; COMÍN, A.; OBIOLS, R. y SAMPERE, J. (1968): *La Revolució Cultural a França*. Nova Terra. Barcelona.

BRANDES, Stanley (1998): “Berkeley els anys 60: antecedents del moviment estudiantil als Estats Units” a FEIXA, Carles (Edit.): *Joventut i fi de segle. Del 1968 al segle XXI*. Fòrum Joves del Segle XXI, abril-novembre 1998. Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya. Barcelona, (pp. 19-33).

CAMUS, Albert 1942 (1994): *El mito de Sísifo*. Altaza. Barcelona.

CAMUS, Albert 1951 (2000): *El hombre rebelde*. Círculo de Lectores. Bcna.

CAPMANY, María Aurelia (1969): *La joventut és una nova classe?*. Edicions 62. Barcelona.

CASH, Rosanne (2004): “Janis Joplin” en *Revista Rolling Stone*, nº 56, mes de junio (Especial 50 años de rock). Madrid, (pág. 45).

COHN-BENDIT, Daniel (1987): *La revolución y nosotros que la quisimos tanto*. Anagrama. Barcelona.

COLOM, Antoni J. y MÉLICH, Joan – Carles (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Editorial Paidós. Barcelona.

COLOMBANI, Jean-Marie (1998): “Una herencia bajo los adoquines” en *Revista El País Semanal*, nº 1127, 3 de mayo. Edita DIARIO EL PAÍS, S.A. Madrid, (pp. 26-34).

COSTA PALACIOS, Luís (1994): “Allen Ginsberg: la poesía como articulación rítmica”, en *Literatura*, año 11, nº 40. Madrid, (pág. 54).

DE CARRERAS, Frances (Pseudónimo: Pulsaciones del Observador): “Los ye-yés barceloneses” en *Destino*. Barcelona, 18-XII-1967.

DE CASTRO, Javier (2003): “Els Beatles: un fenomen musical irrepitible” a FEIXA, Carles; SAURA, Joan R.; DE CASTRO, Javier (eds.): *Música i ideologies*. III Fòrum de la Joventut. Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya, (pp. 63-71).

DE MIGUEL, Amando (1979): *Los narcisos. El radicalismo cultural de los jóvenes*. Editorial Kairós. Barcelona.

FEIXA, Carles (1993): *La joventut com a metàfora*. Secretaria General de la Joventut. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

FEIXA, Carlos 1998 (1999): *De jóvenes, bandas y tribus*. Editorial Ariel. Barcelona.

FOUCAULT, Michael 1975 (1976): *Vigilar y castigar*. Ed. Siglo XXI. Madrid.

GARCÍA-SOLER, Jordi (1976): *La nova cançó*. Edicions 62. Barcelona.

GOODMAN, Paul 1960 (1975): *Problemas de la juventud en la sociedad organizada*. Península. Barcelona.

HALL, Stuart (1969): *Los hippies: una contra-cultura*. Editorial Anagrama. Barcelona.

JOVÉ, Josep Ramón (2003): "Bob Dylan: les cançons i les idees" a FEIXA, Carles; SAURA, Joan R.; DE CASTRO, Javier (eds.): *Música i ideologies*. III Fòrum de la Joventut. Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya, (pp. 73-76).

LABIN, Suzanne 1970 (1975): *Hippies, drogas y sexo*. Biblioteca Universal Caralt. Barcelona.

LAURIE, Peter (1967): *La rebelión de la juventud*. Editorial Fontanella. Barcelona.

LEHNERT, Gertrud (2000): *Historia de la moda del siglo XX*. Editorial Konemann. Madrid.

LÓPEZ, José Miguel (2003): "Música pop i ideologia" a FEIXA, Carles; SAURA, Joan R.; DE CASTRO, Javier (eds.): *Música i ideologies*. III Fòrum de la Joventut. Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya, (pp. 35-62).

LÓPEZ KINDELÁN, Magdalena (2003): "Allen Ginsberg: Yo no he sido tanto como mi poesía" en *Diario 16*. Madrid, 6 de abril, p. 25.

LUKÁCS, G. 1923 (1975): *Historia y conciencia de clase*. Ed. Grijalbo. Madrid.

MARCUSE, Herbert 1955 (1968): *Eros i civilització*. Edicions 62. Barcelona.

MARCUSE, Herbert 1964 (1969): *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial*. Seix Barral. Barcelona.

MARTÍNEZ-BRETÓN, (1997): "El último sábado, 1965" en PÉREZ RUBIO, Julio (ed.): *Antología crítica del cine español, 1906-1995*. Cátedra / Filmoteca Española. Serie Mayor. Madrid, (pp. 615-617).

MCLUHAN, Marshall 1962 (1993): *La galaxia Gutenberg* Círculo de Lectores. Barcelona.

MENDEL, Gerard (1975): *La crisis de las generaciones*. Península. Barcelona.

MONOD, Jean 1968 (2002): *Los barjots. Etnología de bandas juveniles*. Edita Ariel. Barcelona.

MONTERDE, José Enrique (1995): "Continuismo y disidencia (1951-1962)" en GUBERN, Román (et. al.): *Historia del cine español*. Editorial Cátedra. Madrid, (pp. 239-294).

MONTERDE, José Enrique (1997): "Nueve cartas a Berta, 1965 (1967)" en PÉREZ RUBIO, Julio (ed.): *Antología crítica del cine español, 1906-1995*. Cátedra / Filmoteca Española. Serie Mayor. Madrid, (pp. 610-613).

PELÁEZ PAZ, Andrés (1997): "Asignatura pendiente, 1977" en PÉREZ RUBIO, Julio (ed.): *Antología crítica del cine español, 1906-1995*. Cátedra / Filmoteca Española. Serie Mayor. Madrid, (pp. 764-766).

PI DE LA SERRA, Francesc (1998): "Maig del 68: un bagul d'utopies" a FEIXA, Carles (Edit.): *Joventut i fi de segle. Del 1968 al segle XXI*. Fòrum Joves del Segle XXI, abril-novembre 1998. Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya. Barcelona, (pp. 13-18)

PROBST SALOMON, Barbara (1998): "El gigante en llamas" en *Revista El País Semanal*, nº 1127, 3 de mayo. Edita DIARIO EL PAÍS, S.A. Madrid, (pp. 46-58).

REICH, Wilhem: 1927 (1969): *La función del orgasmo. El descubrimiento del Orión: problemas económico-sexuales de la energía biológica*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

RODRÍGUEZ, Chema (2003): "Regreso al paraíso hippy. Lo que queda de Goa, el lugar que quiso cambiar el mundo" en *Revista El País Semanal*, nº 1400, 27 de julio. Edita DIARIO EL PAÍS, S.A. Madrid, (pp. 60-69).

ROSZAK, Theodore 1968 (1970): *El nacimiento de una contracultura*. Editorial Kairós. Barcelona.

RUSSELL, Bertrand 1924 (1966): *Los caminos de la libertad. El socialismo, el anarquismo y el sindicalismo*. Adit. Aguilar. Buenos Aires.

RUSSELL, Bertrand 1930 (1967): *La conquista de la felicidad*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

RUSSELL, Bertrand 1949: *Autoridad e individuo*. Fondo de Cultura Económica. México.

SARTRE, Jean Paul 1943 (1999): *L'èsser i el no-res: assaig d'antologia fenomenològica*. Edicions 62. Barcelona.

TOURAINÉ, Alain (1990): *Movimientos sociales de hoy*. Editorial Hacer. Barcelona.

VALLVEY, Ángela (2004): "La calle mayor de América" en *Revista El País Semanal*, nº 1454, 8 de agosto. Edita DIARIO EL PAÍS, S.A. Madrid, (pp. 56-63).

VÁZQUEZ MONTALBÁN, Manuel 1971 (1986): *Crónica sentimental de España*. Seleccionados Austral / Espasa Calpe, S.A. Madrid.

VILANOVA, Antonio (1995): "Juan Marsé o la desmitificación del progresismo estudiantil y del romanticismo revolucionario", texto del año 1966 recogido por el autor en *Novela y sociedad en la España de la posguerra*. Editorial Lumen. Barcelona, (pp. 441-447).

VILLENA, Luis Antonio de 1982 (1989): "Contracultura" en SAVATER, Fernando y VILLENA, Luis Antonio: *Heterodoxias y contracultura*. Montesinos Editor. Barcelona, (pp. 87-157).

WATTS, Alan 1959 (2000): *El camino del Tao*. Editorial Kairós. Barcelona.

WATTS, Alan 1960 (2003): *El camino del Zen*. Edhasa. Barcelona.

OBRAS LITERARIAS

BALZAC, Honoré de 1847 (1982): *Les ilusions perdudes*. Edicions 62. Barcelona.

CAMUS, Albert 1941 (1988): *El extranjero*. Círculo de Lectores. Barcelona

CEBRIÁN, Juan Luis (2000): *La agonía del dragón*. Alfaguara. Grupo Santillana de Ediciones, S.A. Madrid.

HEMINGWAY, Ernest 1964 (1988): *París era una fiesta*. Seix Barral. Barcelona.

KEROUAC, Jack 1957 (1989): *En el camino*. Pòrtic. Barcelona.

KEROUAC, Jack 1958 (1996): *Los vagabundos del Dharma*. Anagrama. Barcelona.

MARSÉ, Juan 1966 (2002): *Últimas tardes con Teresa*. Editorial Plaza \$ Janés. Barcelona.

MOIX, Terenci (1998): *Memorias. El peso de la paja. Volumen 3*. Editorial Planeta. Barcelona.

SARTRE, Jean Paul 1938 (1966): *La nàusea*. Ed. Proa. Barcelona.

SARTRE, Jean Paul 1944 (1976): *A puerta cerrada. La mujerzuela respetuosa*. Losada. Madrid.

VÁZQUEZ MONTALVÁN, Manuel 1987 (2000): *Los alegres muchachos de Atzavara*. Mondadori. Barcelona.

VILA-MATAS, Enrique (2003): *París no se acaba nunca*. Editorial Anagrama. Barcelona.

FILMOGRAFÍA

BALANÍA, Pere (1965): *El último sábado*. España.

BELLOCCHIO, Marco (1967): *La China está cerca (La China è vicina)*. Italia.

BERTOLUCCI, Bernardo. (1964): *Antes de la revolución (Prima della rivoluzione)*. Italia.

DUNNING, George (1968): *Yellow Submarine*. Gran Bretaña.

FORMAN, Milos (1975): *Hair*. EE.UU.

GARCI, José Luis (1977): *Asignatura pendiente*. España.

GORETTA, Claude (1977): *La dentellière (La encajada)*. Francia.

HOOPER, Dennis (1969): *Easy Rider*. EE.UU.

LESTER, Richard (1964): *A Hard Day's Night*. Gran Bretaña.

LESTER, Richard (1985): *Help*. Gran Bretaña

MARTÍN PATINO, Basilio (1965): *Nueve cartas a Berta*. España.

PASSOLINI, P.P. (1968): *Teorema*. Italia.

PENNEBAKER, D.A. (1968): *Monterrey Pop Festival*. USA.

RODDAM, Frank (1979): *Quadrophenia*. Gran Bretaña.

SAURA, Carlos (1959): *Los golfos*. España.

SZABÓ, Istvan (1966): *Padre (Apá)*. Hungría.

TRUFFAUT, François (1961): *Jules et Jim*. Francia.

WADLEIG, Michael (1994): *Woodstock. Tres días de paz y música*. Warner Home vides. Madrid.

GRUPOS MUSICALES Y CANCIONES (siguiendo orden cronológico):

DÚO DINÁMICO, (1962): *Somos jóvenes*. España.

RAIMON, (1963): *Disset anys*. España.

BAEZ, Joan (1963): *We shall overcome*. EE.UU.

DYLAN, Bob (1965): *Blowin' in the wind*. EE.UU.

THE WHO (1965): *My Generation*. Gran Bretaña.

ROLLING STONES (1965): *Satisfaction*. Gran Bretaña.

THE BEATLES (1967): *All you need is love*. Gran Bretaña.

SERRAT, Joan Manuel (1967): *Ara que tinc vint anys*. España.

ROLLING STONES (1967): *Let's spend the night together*. Gran Bretaña.

THE BEATLES (1968): *Revolution*. Gran Bretaña.

ROLLING STONES (1968): *Street fighting man*. Gran Bretaña.

HOLGADO, G.R. (1969): *Faldas cortas, piernas largas*. España.

LENNON, John & ONO, Yoko (1971): *Imagine*. Gran Bretaña.

WEBGRAFÍA

CORSO, Pepe (2003): "Sobre lo Beat". Disponible en Internet en: [<http://www.islaternura.com/APLAYA/NoEresEIUnico/gLETRA/GinsbergAllen/Allen>]. Con acceso en abril de 2004.

GINSBERG, Allen (1956): "Aullido". Disponible en Internet en: [<http://www.geocities.com/nopotsermentida/tematicaginsberg.htm>]. Con acceso en abril de 2004.

GINSBERG, Allen: "La Generación Beat". Disponible en Internet en: [<http://www.islaternura.com/APLAYA/NoEresEIUnico/gLETRA/GinsbergAllen/Allen>]. Con acceso en abril de 2004.

OTERO CARVAJAL, Luis Enrique (2004): "Verdes y alternativos" en *Tendencias Mundiales y Tendencias en Educación*. Disponible en Internet en: [<http://www.ucm.es/info/hcontemp/leoc/Verdes%20y%20alternativos.htm>]. Con acceso en abril de 2004

SLATE, Michael (2003): "Una canción por Allen Ginsberg". Disponible en Internet en: [<http://www.islaternura.com/NoEresElUnico/gLETRA/GinsbergAllen/Allen>]. Con acceso en abril de 2004.

<http://www.twiggylawson.co.uk/fashion.html>. Con acceso en mayo de 2005.
Página personal de la modelo y actriz Twiggy Lawson, con archivo fotográfico.

<http://www.nicke.abelgratis.com>. Con acceso en mayo de 2005.
Página web con contenido sobre el fenómeno de *Carnaby Street* y el *swingin'* de Londres en los años sesenta. Incluye diferentes galerías con fotos de la época.

<http://www.wodstock.com>. Con acceso en mayo de 2005.
Página web que rememora el concierto de Woodstock de 1968, con archivo fotográfico y contenido diverso sobre el acontecimiento.



TESIS DOCTORAL

**ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
DE LA JUVENTUD: PROCESOS DE ENCULTURACIÓN**

Autor: JORDI SOLÉ BLANCH

Director: ENRIQUE FUENTES GOYANES

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

[http://pedagogia.fcep.urv.es/departament/
jordi.sole@urv.net](http://pedagogia.fcep.urv.es/departament/jordi.sole@urv.net)

ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA DE LA JUVENTUD: PROCESOS DE ENCULTURACIÓN

SUMARIO:

| | |
|--|-----------|
| Capítulo 1. EL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN | 13 |
| 1.1. Antecedentes. El interés por la antropología juvenil desde los inicios de la vida universitaria | 16 |
| 1.1.1. La formación inicial | 16 |
| 1.1.2. La enseñanza universitaria | 19 |
| 1.1.3. Primeras experiencias profesionales | 22 |
| . | |
| 1.1.4. Inserción sociolaboral, formación continua e investigación. | 23 |
| 1.1.4.1. Los centros de menores | 24 |
| 1.1.4.2. Capacitación investigadora | 25 |
| 1.1.4.3. Educador Social en los Servicios Sociales de Atención Primaria | 26 |
| 1.1.5. La preocupación social por el mundo juvenil y las primera publicaciones periódicas | 26 |
| 1.1.6. Profesor asociado en la Universidad | 35 |
| 1.1.6.1. El modelo docente | 35 |
| 1.1.6.2. Desarrollo de las asignaturas | 38 |
| • Teoría e Historia de la Educación Juvenil | |
| 1.2. Planteamiento del objeto de la investigación | 40 |
| 1.2.1. La Pedagogía Juvenil en una época de culto narcisista . . | 41 |
| 1.2.2. Modelos juveniles a lo largo de la historia | 45 |

| | |
|--|-----------|
| 1.2.3. Los procesos de enculturación | 52 |
| 1.2.4. Formulación de los objetivos de la tesis | 62 |
| Bibliografía | 66 |
| Obras literarias | 70 |
| Webgrafía | 70 |
| Filmografía | 70 |
| Capítulo 2. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS DE TRABAJO | 73 |
| 2.1. El eclecticismo metodológico en la investigación de situaciones culturalmente complejas | 77 |
| 2.2. Primera parte: método histórico-descriptivo. Jóvenes y procesos de enculturación a lo largo de la historia | 81 |
| 2.3. Segunda parte: método hermenéutico. El nacimiento de la cultura juvenil | 92 |
| 2.4. Tercera parte: fenomenología y estudio de campo. Investigación participativa. Culturas juveniles y pedagogía de la juventud | 100 |
| 2.4.1. Investigación fenomenológica | 103 |
| 2.4.2. Trabajo de campo y estudio de casos | 105 |
| 2.4.3. Ciberantropología | 108 |
| 2.5. A modo de resumen. Un desarrollo ecléctico y participativo de procedimientos y métodos de trabajo | 114 |
| Bibliografía | 116 |
| Obras literarias pertenecientes a diferentes épocas históricas | 120 |
| Webgrafía | 122 |

| | |
|---|-----|
| Óperas | 123 |
| Filmografía | 124 |
| Filmografía complementaria revisada sobre el tratamiento de la juventud en el cine | 126 |

PRIMERA PARTE:
JÓVENES Y PROCESOS DE ENCULTURACIÓN
A LO LARGO DE LA HISTORIA

| | |
|--|------------|
| Capítulo 3. SAFO E ISÓCRATES: DOS MODELOS PARA LA FORMACIÓN DE LOS JÓVENES EN LA GRECIA CLÁSICA | 133 |
| 3.1. El poeta, educador de Grecia | 139 |
| 3.2. Safo, una mujer que se rebela | 141 |
| 3.2.1. Poesía y <i>eros</i> | 145 |
| 3.2.2. Mundo íntimo y pasión femenina | 149 |
| 3.3. <i>Polis</i> y <i>paideia</i> | 152 |
| 3.3.1. Las primeras instituciones educativas: el lugar del <i>eros</i> masculino | 153 |
| 3.4. Atenas: la formación de los jóvenes dirigentes | 161 |
| 3.5. Isócrates: un modelo de educación superior para jóvenes dirigentes | 173 |
| 3.5.1. La educación retórica | 176 |
| 3.5.2. Pedagogía de la juventud | 179 |
| 3.6. Reflexiones finales | 183 |

| | |
|---|------------|
| Bibliografía | 186 |
| Obras históricas | 187 |
| Webgrafía | 187 |
| Filmografía | 187 |
| | |
| Capítulo 4. SER JOVEN EN ROMA | 191 |
| | |
| 4.1. El ideal familiar: <i>Imagines y exempla</i> del sistema gentilicio romano | 196 |
| 4.2. Ritos de iniciación | 200 |
| 4.3. Cuando la juventud se rebela contra las costumbres | 204 |
| 4.4. Reflexiones finales | 210 |
| | |
| Bibliografía | 213 |
| Obras literarias | 213 |
| Filmografía | 214 |
| | |
| Capítulo 5. TIPOS DE LA EDAD MEDIA | 217 |
| | |
| 5.1. La conversión de San Agustín | 221 |
| 5.1.1. Años de juventud | 222 |
| 5.1.2. Vida monacal | 229 |
| 5.2. Ideales juveniles en torno a la caballería | 234 |
| 5.2.1. Buscando la identidad caballeresca | 236 |
| 5.2.2. Armandos caballeros | 241 |
| 5.2.3. Aparición de la mujer: las cortes de amor y las aventuras caballerescas | 244 |

| | |
|---|------------|
| 5.3. Reflexiones finales | 253 |
| Bibliografía | 257 |
| Obras literarias | 257 |
| Filmografía | 258 |
| Capítulo 6. VIDA EN LA CORTE | 263 |
| 6.1. <i>El Cortesano</i> de Baltasar Castiglione | 269 |
| 6.2. La condición femenina en la aristocracia francesa del Antiguo Régimen | 274 |
| 6.2.1. <i>La Princesa de Clèves</i> de Madame Lafayette | 278 |
| 6.3. Reflexiones finales | 295 |
| Bibliografía | 297 |
| Obras literarias | 297 |
| Filmografía | 298 |
| Capítulo 7. JUVENTUD ROMÁNTICA PERSIGUIENDO LA PLENITUD . | 301 |
| 7.1. Werther y el suicidio de la juventud | 306 |
| 7.2. Heroínas del XIX. La tragedia de la liberación femenina | 318 |
| 7.2.1. Madame Bovary: los fangosos caminos del adulterio . | 319 |
| 7.2.2. Violetta Valery, “extraviada” por su pasado | 329 |
| 7.3. Fausto aventurero. El mito de la modernidad | 340 |
| 7.4. Reflexiones finales | 353 |

| | |
|------------------------|-----|
| Bibliografía | 360 |
| Obras literarias | 361 |
| Óperas | 362 |
| Filmografía | 363 |

SEGUNDA PARTE: EL NACIMIENTO DE LA CULTURA JUVENIL

| | |
|--|-----|
| Capítulo 8. LA DIFERENCIA DE SER JOVEN: EL REBELDE SIN CAUSA | 369 |
| 8.1. Metáforas del cambio social: de los jóvenes delincuentes a la cultura juvenil | 373 |
| 8.2. Tormentos de juventud: la ambigüedad del héroe | 384 |
| 8.3. Reflexiones finales | 414 |
| Bibliografía | 418 |
| Filmografía | 419 |
| Capítulo 9. AÑOS 60: LA REVUELTA JUVENIL | 423 |
| 9.1. Contracultura y rebelión estudiantil en Norteamérica | 428 |
| 9.1.1. Los precursores norteamericanos: la <i>Beat Generation</i> | 429 |
| 9.1.2. Los <i>hippies</i> | 435 |
| • << <i>Drop out</i> >> | |
| • Retiros místicos | |

| | | |
|--------|---|-----|
| | • Haz el amor y no la guerra | |
| | • La experiencia psicodélica | |
| 9.1.3. | En los <i>campus</i> universitarios de Norteamérica | 443 |
| 9.1.4. | Música para la revuelta | 451 |
| 9.2. | De la orilla joven de París al mayo francés | 458 |
| 9.2.1. | 1968: el año que haría temblar el mundo | 462 |
| 9.3. | Color y música de la juventud británica | 467 |
| 9.3.1. | Fiebre de Chelsea | 467 |
| 9.3.2. | Melodías de la década | 474 |
| | • <i>The Beatles</i> , hijos de los sesenta | 477 |
| 9.4. | Crónica de una versión juvenil española | 487 |
| 9.5. | Reflexiones finales | 510 |
| | Bibliografía | 514 |
| | Obras literarias | 517 |
| | Filmografía | 518 |
| | Grupos musicales y canciones | 519 |
| | Webgrafía | 519 |

TERCERA PARTE:
CULTURAS JUVENILES Y PEDAGOGÍA DE LA JUVENTUD

| | |
|---|------------|
| Capítulo 10. JÓVENES Y CULTURAS DEL SIGLO XXI | 525 |
| 10.1. Ante la incertidumbre y el riesgo generacional | 529 |
| 10.2. Nuevas formas de etnicidad | 535 |
| 10.3. Consumo y estilos de vida | 538 |
| 10.4. Culturas juveniles alternativas y trabajo simbólico | 546 |
| 10.4.1. El caso de O | 548 |
| 10.4.2. El lugar de las chicas | 552 |
| • El caso de L | |
| 10.5. Nihilismos <i>freak</i> | 560 |
| 10.5.1. El caso de <i>Rasmag</i> | 570 |
| 10.6. Jóvenes en la red | 574 |
| 10.7. Reflexiones finales | 597 |
| Bibliografía | 606 |
| Webgrafía | 610 |
| Obras literarias | 612 |
| Materiales y documentación no editados (estudio de campo) | 612 |
| Filmografía | 613 |

Capítulo 11. CONCLUSIONES GENERALES: PEDAGOGÍA Y

| | |
|--|-----|
| JUVENTUD | 617 |
| 11.1. Jóvenes y procesos de enculturación a lo largo de la historia. | 620 |
| 11.1.1. Dos modelos genéricos de pedagogía de la juventud en la Grecia Clásica | 620 |
| 11.1.2. Bajo la tutela paterna | 622 |
| 11.1.3. Místicos y guerreros | 625 |
| 11.1.4. Los dilemas femeninos | 628 |
| 11.1.5. Nihilistas, aventureros y <i>yuppies</i> individualistas. | 633 |
| 11.2. El nacimiento de la cultura juvenil | 636 |
| 11.2.1. La ruptura generacional y la angustia de vivir .. | 636 |
| 11.2.2. La revuelta juvenil | 638 |
| 11.3. Culturas juveniles y pedagogía de la juventud | 642 |
| 11.3.1. Culturas juveniles en contextos de incertidumbre | 642 |
| 11.3.2. Conclusiones para una Pedagogía de la Juventud | 644 |
| Bibliografía | 650 |