

Anticipar su futuro y orientarse al final de la adolescencia y en la edad adulta

Jean Guichard

► **To cite this version:**

Jean Guichard. Anticipar su futuro y orientarse al final de la adolescencia y en la edad adulta. Seminari Permanent d'Orientació Professional. X edició, Universitat de Barcelona, 2009, Barcelone, España. pp.6-21. hal-03234740

HAL Id: hal-03234740

<https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-03234740>

Submitted on 10 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Anticipar su futuro y orientarse al final de la adolescencia y en la edad adulta

Jean Guichard

Numerosos autores dan importancia a este hecho: vivimos en sociedades de individuos (por ejemplo: Elias 1991, Hoftede, 1994, Taylor, 1989). En estas sociedades, la construcción de una identidad individualizada es para cada sujeto un objetivo prioritario. Como vemos en el análisis de Charles Taylor (1997), esta nueva concepción de la identidad, que aparece a finales del siglo XVIII, es considerada como propia y particular de cada persona. Esta noción surge al mismo tiempo que un ideal –ser fiel a sí mismo y a su propia manera de ser- lo que podemos calificar de ideal de autenticidad.

En consecuencia, en nuestras sociedades se espera de cada uno que se encargue de sí mismo, se oriente, se construya.

Diferentes psicólogos o sociólogos (por ejemplo: Eli Ginzberg et al., 1951; Robert Havighurst, 1952; Erik Erikson, 1959; Daniel Levinson et al., 1978; Hector Rodriguez-Tomé et Françoise Bariaud, 1987; etc.) han establecido los dos períodos de desarrollo individual que tienen un papel más significativo en el establecimiento de las premisas psicológicas de esta identidad individualizada y de este ideal de autenticidad: la adolescencia y el joven adulto.

Estos estudios afirman que las actividades de anticipación de sí mismo, y las experimentaciones a las cuales dan lugar, son elementos esenciales en el proceso de construcción de esta identidad individualizada y de este ideal.

1. El autor que mejor ha conceptualizado estos fenómenos, es, según mi visión, Erik Erikson (1959). Se interesó particularmente en las funciones psicológicas de las anticipaciones en el adolescente y en la edad del joven adulto.

Sin embargo, estas observaciones fueron realizadas a mediados del siglo pasado, en un momento en que las tareas de desarrollo socialmente esperadas de los jóvenes (Robert Havighurst, 1952) eran diferentes de las esperadas actualmente (Jeffrey Arnett, 2000, 2004).

Estos cambios se explican por una evolución del modelo social de la identidad adulta respecto a los cuales estas anticipaciones y exploraciones se efectúan.

2. En la segunda parte, prestaré especial atención al papel de los macrocontextos sociales y de los microcontextos en la estructuración de las intenciones del porvenir de los jóvenes.
3. Para concluir, introduciré la noción de “*forma identitaria subjetiva anticipada*”. Presentaré la idea según la cual el acompañamiento en orientación de los jóvenes podría tener como

objetivo central el ayudarles a determinar ciertas formas identitarias y a comprometerse en actividades encaminadas a su realización.

1. Erik Erikson, Robert Havighurst, Jeffrey Arnett: construcción identitaria y anticipación de si mismo

1.1 Erik Erikson: identidad y anticipaciones en la adolescencia y en el período del adulto joven

Uno de los conceptos capitales de Erik Erikson es el de la identidad. Según sus análisis, el desarrollo identitario es la gran tarea de la vida de cada sujeto. Este desarrollo se realiza sobre otras interacciones, las primeras se remontan al nacimiento y son de la mayor importancia. Este desarrollo identitario se efectúa siempre en un cierto contexto social, es decir en un contexto donde están establecidas ciertas normas en relación a la manera de ser, de comportarse, a ciertos valores, etc., unidas, particularmente, al género, a la edad y a la posición social.

Siendo el desarrollo identitario la gran cuestión en la vida de cada uno, existe un momento en este desarrollo en el cual la pregunta sobre la identidad es fundamental. Este momento se define en la adolescencia.

Para Erikson la adolescencia es el momento en el que podemos hablar por vez primera de identidad. La ha descrito como una moratoria psicosocial: un período en el que el joven se encuentra en plena búsqueda de ideales que le permiten encontrar una coherencia interna –una identidad- alrededor de un conjunto unificado de valores.

Al final de esta etapa los diferentes sentimientos identitarios anteriormente cristalizados son integrados. Éstos son retomados y transformados y configuran esta coherencia interna propia del individuo que le permite unir subjetivamente sus experiencias pasadas –y presentes- a ideales libremente escogidos dentro de las pautas sociales propias de su sociedad.

Esta integración se manifiesta en el surgimiento de una característica de la identidad subjetiva: la fidelidad- “la capacidad de ajustarse con lealtad a los compromisos escogidos libremente” (Erikson, 1964, p. 124)- a la que se le opone la confusión de la identidad.

En la adolescencia, el individuo construye así los substratos psicológicos que le permiten entrar en el llamado: ideal de autenticidad. Charles Taylor muestra que éste es central en nuestra concepción actual de la identidad.

En cierta medida, la edad del adulto joven aparece según Erikson, a la vez como un apéndice de la adolescencia – una fase que la prolonga, permitiendo al individuo comprometerse en la realización de este modelo de vida- y como el momento de la toma de conciencia de la dimensión esencialmente psicológica de la identidad.

Después de haber definido un cierto sentido de su identidad, el joven puede iniciarse en las relaciones íntimas con otras personas.

Éstas pueden ser de orden sexual. Sin embargo, la intimidad es fundamentalmente de orden psicológico. Es un deseo de estar con alguien que remita a la amistad, al deseo de pareja, a la inspiración que nos provocan los otros, etc.

Tiene como corolario el distanciamiento: la capacidad de tomar distancias, incluso de enfrentarse a poderes y personas que el individuo percibe como un peligro para aquello que él es o aspira a ser.

La gran cuestión del joven adulto es, por lo tanto, la del desarrollo de una afiliación que puede quedar resumida en el aforismo siguiente: “*somos* [y no *soy* como anteriormente] lo que queremos” (Erikson, 1972, p. 143).

El hecho de que el verbo esté conjugado en plural, remarca el fundamento psicosocial de la identidad: el descubrimiento por parte del individuo de que su esencia es ser compartido. Se opone a ello el aislamiento: la incapacidad para comprometerse en tal afiliación.

1.2 El contexto social de la anticipación de sí mismo

Las principales observaciones de Erikson fueron efectuadas en el contexto de la sociedad americana de los años cincuenta. Ahora bien, las normas de aquella sociedad relativas a las edades de la vida fueron descritas, con mucha precisión, por Robert Havighurst quien acuñó el concepto de “tareas de desarrollo”.

Tras haber subrayado que tales tareas son productos sociales, Havighurst da la siguiente definición: “Task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by society, and difficulty with later tasks” (Havighurst, 1952, p. 2).

Apoyándose en este concepto, Havighurst describió, con detalle, las tareas de desarrollo en la adolescencia y en el adulto joven. Aunque no pueda presentarlas aquí, yo subrayaría que son compatibles con los análisis de Erikson.

Recientemente, otro psicólogo americano, Jeffrey Arnett ha retomado esta cuestión. Sus observaciones lo condujeron a delimitar una nueva edad de la vida –la edad adulta emergente- que se ha constituido a lo largo de los últimos decenios. Comprende el período entre los 18 y 25 años y constituye una novedad respecto la situación descrita por Havighurst.

Cinco aspectos caracterizan la edad del adulto emergente:

1. - la investigación de la identidad. Referida principalmente al ámbito afectivo y laboral. Según, Arnett (2004, p.9) las experiencias amorosas adolescentes son ensayos, y son pasajeras. La pregunta implícita a la que tratan de dar respuesta es: “¿Con quién tengo ganas de estar aquí y ahora?”. En los adultos emergentes, la pregunta “is more identity-

focused: “What kind of person am I, and what kind of person would suit me best as a partner through life?”

La mayor parte de los adolescentes consideran sus trabajos como el medio de ganar el dinero necesario para poder regalarse lo que desean. En la edad adulta emergente, las experiencias profesionales tienden a buscar los fundamentos de una futura actividad profesional. “In exploring various work possibilities and in exploring the educational possibilities that will prepare them for work, emerging adults explore identity issues as well: “What kind of work am I good at? What kind of work would I find satisfying for the long term? What are my chances of getting a job in the field that seems to suit me best?” As they try out different jobs or college majors, emerging adults learn more about themselves. They learn more about their abilities and interests. Just as important, they learn what kinds of work they are *not* good at or *do not* want to do” (Arnett, 2004, pp. 9-10).

2. La inestabilidad. Estos jóvenes saben que deben tener un Proyecto de vida (*Plan*) con “P” mayúscula. Pero éste está sujeto a numerosas revisiones en función de sus experiencias y exploraciones. Esta inestabilidad se manifiesta en cambios de orientación en la universidad, cambios de residencia, cambios de parejas, amorosas o sexuales, de compañero de piso, de empleo, etc. Cada una de las revisiones de sus Proyectos, les conduce, remarca Arnett (2004, p.11), a aprender algo sobre ellos mismos y a avanzar en la reflexión sobre sus intenciones para el futuro.
3. El centrarse en sí mismo. Mientras que los adolescentes viven habitualmente con su familia y esta vida familiar determina obligaciones y, particularmente, rutinas relativas a la vida cotidiana, los adultos emergentes dejan la familia. Sin embargo no están comprometidos en relaciones fijas con otras personas. En este contexto, teniéndose a ellos mismos como referencia, toman decisiones en multitud de ámbitos, desde los más ordinarios (¿a qué hora quiero comer, qué y cómo?) hasta otros más comprometedores (¿qué me aporta continuar en esta formación universitaria?)

Arnett subraya que este centrarse en sí mismo es un aprendizaje fundamental, esencial para la constitución de una identidad de adulto individualizada. «By focusing on themselves, emerging adults develop skills for daily living, gain a better understanding of who they are and what they want from life, and begin to build a foundation for their adult lives. The goal of their self-focusing is self-sufficiency, learning to stand alone as a self-sufficient person, but they do not see self-sufficiency as a permanent state. Rather, they view it as a necessary step before committing themselves to enduring relationships with others, in love and work” (Arnett, 2004, pp. 13-14).

4. El sentimiento de estar en un *entre-dos*. A la pregunta de si se sienten adultos, aproximadamente el 60% de los jóvenes americanos entre 18 y 25 años contestan “sí y no”. Esta duda no ha de sorprender: en ciertos ámbitos, y en ciertos momentos, el adulto emergente puede percibirse como satisfaciendo los criterios constitutivos del esquema social del adulto en los Estados-Unidos (a saber: sentirse responsable de sí mismo, tomar sus decisiones de manera independiente y ser económicamente autónomo). Pero no en otros ámbitos o en otros momentos.

5. La edad de los posibles. La edad adulta emergente es la de la anticipación de sí mismo en una multitud de futuros posibles. Es la de, nota Arnett (2004, p.16), las grandes esperanzas en múltiples ámbitos de la vida; es una edad donde no imaginamos los fracasos y dificultades susceptibles de sobrevenir (divorcio, paro, etc.).

1.3 Los cambios de y en la edad de los posibles: la evolución de las pautas sociales en la anticipación de sí mismo

La comparación entre las observaciones de Arnett y Havighurst muestra la evolución en las pautas sociales que se han producido en relación a la anticipación de sí mismo a partir de mediados del siglo pasado.

En primer lugar, lo que Arnett observa entre los dieciocho y veinticinco años (en particular: las exploraciones, los ensayos y, más aún, el centrarse en sí mismo) era descrito a mediados del siglo pasado como características de edades más tempranas.

Las exploraciones y los ensayos de los adultos emergentes no son, sin embargo, idénticos a los de los adolescentes y adultos jóvenes de otros tiempos. Varios rasgos los diferencian:

- El primero es que se efectúan lejos de la familia y que afectan a todos los ámbitos de la vida: desde los más triviales a los más fundamentales.
- El segundo es que tienen lugar en contextos sociales menos “establecidos”, menos cristalizados, por ello psicológicamente menos “imponentes”, que los descritos anteriormente. Por ejemplo, los roles “masculinos” y “femeninos”, tanto en el dominio social como sexual, están estrictamente menos definidos que lo estaban en el período precedente.
- El tercero es que estas exploraciones y estos ensayos parecen más reversibles y menos comprometedores: pueden prolongarse durante un período largo sin que consideremos, como en el pasado, que se trata de una “difusión” identitaria (Marcia, 1966) vista como un hecho casi patológico.

Todo sucede como si el alcanzar una estabilidad en los diferentes campos (pareja, trabajo, estilo de vida, relaciones sociales, etc.) constituyese un objetivo primordial en el período anterior, mientras que en la actualidad, como lo describe Arnett, la inestabilidad y la flexibilidad identitaria son vistas como actitudes normales.

Los cambios contextuales parecen tener un papel determinante en estas transformaciones.

1. En primer lugar, sólo podemos pensar, leyendo a Arnett, en lo que Anthony Giddens describe en un obra publicada en 1991 –“Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age” (“Modernidad e identidad de sí mismo. El sí mismo y la sociedad en la modernidad tardía”)- en lo que él denomina “desaparición del *éthos* familiar de las acciones”

En las sociedades más tradicionales (como lo eran la mayor parte de las sociedades europeas a mediados del siglo pasado), funcionaban *per se* numerosas maneras de ser y de actuar, de ver las cosas, numerosas creencias o representaciones colectivas, normas morales, rasgos de identidad, categorizaciones sociales, formas de organizar el tiempo, estilos de vida, etc., parecían evidentes, casi naturales. Constituían puntos de referencia establecidos para cada persona en su vida cotidiana. No eran confrontadas con otras maneras de ser y de actuar, con otras representaciones, creencias y estilos de vida, como sucede en nuestras sociedades multiculturales y globalizadas

Esto hace que la tarea de encontrar puntos de referencia para orientarse sea más complicada. Las anticipaciones de sí mismo y las experiencias de los jóvenes no pueden, por ello, sino que prolongarse y afectar a un mayor número de ámbitos de vida que en épocas precedentes.

La prolongación de esta fase de anticipaciones y de experimentaciones múltiples resulta esencial para la construcción de identidades individuales flexibles que constituyen la norma social en la actualidad. Efectivamente, como señalan Jean-Pierre Boutinet (1998) (en “La inmadurez de la vida adulta”) y Claude Dubar (2000) (en “La crisis de las identidades”), las identidades individuales se muestran estructuralmente menos estables, menos establecidas, más inciertas que anteriormente.

2. En segundo lugar, un fenómeno social es determinante en la constitución de esta edad social de la vida del adulto emergente: el desarrollo de la enseñanza superior. El período del adulto emergente coincide con el de los estudios superiores.

La mayoría de jóvenes se inclinan por los estudios superiores. En el contexto de esta generalización, el modo de vida estudiantil (tal como existe o como el imaginario colectivo lo presenta) se convierte en una referencia, casi una “norma”, incluso para los que no son estudiantes. Es lo que han demostrado en Francia, por ejemplo, los trabajos de Moreau (2003) relativos a los aprendices: ciertos de ellos valoran este modo de formación ya que les permite vivir una vida de estudiante teniendo medios económicos.

Estas diferentes observaciones conducen a valorar la importancia de los contextos – incluso los macrocontextos sociales- en la determinación de las experiencias de los jóvenes, y por lo tanto, en la formación de sus anticipaciones de futuro. Es este punto el que quiero abordar ahora.

2. El rol de los macrocontextos sociales y de los microcontextos en la estructuración de las intenciones de futuro de los jóvenes

El punto que quisiera desarrollar ahora es el siguiente: tal vez las observaciones de Jeffrey Arnett sean menos universales que lo que él piensa. En efecto, si la edad adulta emergente es un fenómeno característico de todas las sociedades postmodernas- lo cual está por demostrar- entonces esta edad podría tomar formas diferentes en función de ciertas características sociales.

2.1. La importancia de los macrocontextos sociales en la estructuración de las anticipaciones de sí mismo de los jóvenes

En un libro titulado “Convertirse en adulto. Sociología comparada de la juventud en Europa”, Cécile van de Velde (2008a) pone el acento en las pautas sociales que determinan las experiencias de los jóvenes y por ello contribuyen a estructurar sus anticipaciones.

La autora compara las representaciones, las expectativas y las conductas en este ámbito en cuatro países de Europa. Dos países del Norte: Dinamarca y Reino Unido. Tienen en común la costumbre social de dejar tempranamente su familia y de llevar una vida autónoma, desde los 21 años aproximadamente. Los otros dos países son del Sur: España y Francia. En éstos, un vínculo más fuerte es mantenido con la familia durante un periodo más largo.

Sin embargo, en cada uno de estos dos grupos, los dos países estudiados no son idénticos uno al otro.

En Dinamarca, después de dejar la familia, se inicia para muchos un largo tiempo de experimentaciones: un tiempo de progreso personal donde estudios, empleos, stages, viajes al extranjero, etc. se suceden. Fundamentalmente, para el joven danés, se trata de “encontrarse”. Este tipo de experiencias son posibles gracias a un Estado de providencia que ofrece a todos una asignación universal directa. Ésta les permite una independencia económica real. Por otra parte, la organización de la enseñanza superior les permite construir itinerarios de formación muy flexibles.

En el Reino Unido, tal asignación no existe. La costumbre social es de “asumirse” –es decir de convertirse en adulto- lo más rápido posible. La duración de los estudios superiores es corta y la inserción profesional rápida. Igualmente el matrimonio y los hijos son precoces.

Entre España y Francia, las diferencias son también notables.

En España, los jóvenes tienden a permanecer con sus padres hasta una edad avanzada: construyen así su individualidad dentro de esta dependencia familiar. El grupo familiar tiene un papel mayor en la definición de sí mismo. La costumbre social es llegar a establecer una vida familiar propia.

En Francia, la situación es la de una semi independencia familiar: observamos múltiples situaciones caracterizadas por la práctica de ayudas familiares asociadas a una ética de autonomía. Sin embargo, el objetivo no es éste. En Francia, los años de juventud son vistos esencialmente como inversión en educación, que determinará el estatus social del individuo. Se trata de “colocarse” y, en consecuencia, de no equivocarse en su orientación, ya que las trayectorias de los estudios son lineales y no hay margen de error.

2.2. La función de los microcontextos – especialmente la escuela –en la formación de las anticipaciones de la orientación escolar y profesional

Un punto me parece importante en las observaciones de van de Velde. Todo ocurre como si la sociedad española acordara prioridad al contexto familiar y la sociedad francesa al de la escuela, mientras que las dos sociedades del Norte dejarían a los jóvenes un margen mayor de libertad en la determinación de los contextos pertinentes para su formación.

Ahora bien, numerosas investigaciones (por ejemplo, de Bronfenbrenner, 1979 o de Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986) resaltan la función, en la estructuración de las anticipaciones de la persona relativas a su futuro, en sus interacciones en los diferentes microcontextos que frecuenta.

Entre estos micro-contextos, el de la escuela tiene, en nuestras sociedades, un lugar importante en la vida de los adolescentes y en la mayoría de los adultos emergentes. Ahora bien, la escuela (el instituto, la universidad) constituye, en todas las sociedades, un universo estructurado (organizado de manera definida). Es un universo donde prevalecen ciertas reglas (en particular las utilizadas para distribuir a los alumnos entre las formaciones y los centros). También es un universo donde los alumnos y estudiantes reciben evaluaciones públicas y donde desarrollan, por lo tanto, ciertas imágenes de sí mismos (pueden considerarse, por ejemplo, como bueno en matemáticas, poco trabajador, etc.).

La experiencia vivida en este universo escolar lleva a los jóvenes a construir progresivamente una forma de anticipación de su futuro, Bernadette Dumora (1990; 2000. Ver también: Guichard et Dumora, 2008) lo ha denominado la *reflexión probabilista*. Su construcción se inicia en la pre-adolescencia. Consiste, al final de su construcción, en un tipo de cálculo subjetivo en el cual el joven anticipa sus posibilidades de alcanzar tal o cual objetivo (respecto a formaciones o profesiones), en función de su situación escolar actual (especialmente las diferentes percepciones de las competencias que ha generado en la escuela), de las informaciones y consejos que recuerda y de sus representaciones de las exigencias futuras de las diversas formaciones o profesiones.

Si se tiene en cuenta la importancia de las evaluaciones escolares en esta reflexión probabilista y de las imágenes de sí mismos que estas evaluaciones determinan (especialmente bajo la forma de sentimientos diversos de competencia o de incompetencias), no sorprende que las anticipaciones de los alumnos y estudiantes sean muy diferentes en función del éxito o fracaso en los estudios.

Los que tienen éxito tienden a anticipar su futuro con la intención de seguir con los estudios. La “lógica” de su elección consiste en hacer corresponder dos grupos de representaciones estereotipadas: las relativas al presente escolar y aquellas que tratan de las formaciones superiores. Y el paso de los estudios superiores hacia una carrera profesional a menudo sólo es considerado desde la perspectiva de los estudios que deben preparar a ella.

De manera simplificada, el esquema de su razonamiento es el siguiente: “soy bueno en esto y me gusta esto” (tal disciplina), voy a hacer estudios superiores en esto (tal disciplina) y después realizaré “un oficio donde se requiera ser bueno en esto”. Esta manera de pensar se convierte, en los mejores alumnos o estudiantes, en la forma exacerbada de una lógica de excelencia que consiste en el deseo de proseguir con los estudios de mayor duración, en las carreras más selectivas y más prestigiosas.

Para los que fracasan en la escuela, la situación es bien distinta. Dicho de una manera brusca: para muchos jóvenes de clase modesta (o procedentes de la inmigración) que fracasan en la escuela, ésta es vista como una institución de certificación de su “descalificación social” (Paugam, 1991).

Los jóvenes que fracasan raramente perciben que poseen un bagaje de competencias: sintiéndose entonces “hombres (o mujeres) sin cualidades”, no establecen la relación entre cualidades de la persona –especialmente sus competencias- y el ejercicio de una función profesional. Al mismo tiempo, con frecuencia se representan el trabajo bajo la forma de unos “puestos” mejor o peor situados, más que como actividades profesionales que requieren ciertas competencias.

Una conclusión se impone: es necesario que el adolescente o el adulto emergente se perciba a sí mismo como un sujeto poseedor de un cierto número de cualidades personales, de competencias, de saber, de saber-hacer, de capacidades (o en proceso de adquirirlas) para poder entonces, por una parte, representarse las funciones profesionales en relación con las actividades que éstas comprenden y, por otra parte, anticipar su futuro bajo la forma de un itinerario en el cual ciertos proyectos puedan ser formulados y puestos en marcha.

Si la escuela es uno de los contextos importantes donde se elaboran tales anticipaciones otros microcontextos -especialmente el de la familia y el de ciertas actividades de ocio- juegan asimismo un papel notable.

Estos contextos también son el lugar de formación de ciertas imágenes sobre sí mismos. Pero también son ocasiones para el encuentro con ciertas personas o personajes que juegan un papel determinante por el proceso de identificación o de rechazo a los cuales dan lugar. Es ésta función sobre la cual desearía insistir ahora.

2.3. La función de identificación de las anticipaciones profesionales

Los numerosos estudios de Bernadette Dumora (1990; 2000. Ver también: Dumora, et Lannegrand-Willems, 1999 et Guichard et Dumora, 2008) le han conducido a identificar un segundo proceso tan esencial como la reflexión probabilista en la formación de las intenciones del futuro. Lo llama: “**reflexión comparativa**”. Se trata de relacionar los elementos descriptivos (1) de sí y (2) de profesiones o funciones profesionales.

Una de las observaciones importantes de Bernadette Dumora es que el inicio de este proceso es una especie de “identificación-fusión” con un personaje del entorno o de los *mas medias*; el resultado es una “comparación tensional” con la imagen impersonal de un profesional. A lo largo de esta evolución se elaboran progresivamente unos rasgos y atributos cada vez más abstractos permitiendo así aumentar el vínculo establecido entre sí mismo y el profesional; estando finalmente relacionados y comparados entre ellos.

Destacan dos características de estas anticipaciones profesionales de sí mismo:

- Se diferencian claramente en función del sexo.

- Vinculadas al medio social de origen, son más ambiciosas cuando el joven proviene de clase privilegiada. Sin embargo, los resultados escolares juegan aquí un papel mediador.

Podemos analizar estas diferencias bajo dos prismas: desde arriba (*amont*) o desde abajo (*aval*)

Las explicaciones “desde arriba”, la comparación de diferentes estudios procedentes de enfoques teóricos distintos (por ejemplo: los de Ann Oakley, 1972 o de Linda Gottfredson, 1981; los de Richard Young, Ladislav Valach y Audrey Collin, 2002; y los de Dubar, 1998, en especial su enfoque de las transacciones relacionales y biográficas) conducen a afirmar que estas anticipaciones de sí mismo en oficios o profesiones remiten a unos procesos de imitación y de identificación, de aprendizaje de roles e incluso de unos condicionamientos (tal como Ann Oakley revela a propósito de la construcción de las identidades “de género”).

En la formación de estas anticipaciones, las interacciones en el seno de la familia tienen un papel más importante: ciertos roles profesionales (o personajes) son propuestos como modelos positivos o como contra-modelos. Conversaciones o intercambios de opinión se dan en diversas ocasiones, (por ejemplo: cuando se mira la televisión) (Cf. Young et Valach, 2006) y conllevan a apreciaciones de valor. Éstas conducen a la co- construcción de ciertos proyectos a corto o medio plazo y de ciertas anticipaciones de futuro. Las interacciones en otros microcontextos (por ejemplo: entre iguales durante actividades de ocio) tienen un papel análogo (Bronfenbrenner, 1979; Vondracek et al., 1986). En la mayoría de los casos, este papel es más débil, teniendo en cuenta la menor imposición, en la experiencia del joven de estos microcontextos comparados con el microcontexto familiar.

Las explicaciones “desde abajo” consideran que estas anticipaciones en la figura de un profesional, de un empleo o de una profesión son, para el joven, el mayor intérprete (en el sentido fuerte de Peirce) de su experiencia presente.

Es desde la perspectiva futura (la de su futuro profesional) desde donde el joven observa su presente y su pasado. Éste es el sentido que da entonces a su experiencia en respuesta a la pregunta: “¿qué puedo hacer en mi vida?”

Esta anticipación le conduce a totalizar su experiencia simbolizándola de una determinada manera (poniéndola ante sí en una cierta perspectiva), es decir dándole un cierto sentido que le permite orientar sus actos en relación a esta anticipación.

Por todo ello podemos hablar de una representación íntima de las profesiones: el/los oficio/s en el/los cual/es el joven se anticipa constituye/n el producto de lo que Claude Dubar llamaría “transacción biográfica”. El oficio “esperado” representa para él una cierta totalización de su existencia, una manera de situar su pasado y su presente respecto a la perspectiva profesional que entonces establece.

Este aspecto fundamentalmente identitario de las anticipaciones permite explicar a la vez:

- La débil permeabilidad a la información de las representaciones íntimas de las profesiones,

- las dudas por parte de muchos jóvenes a determinar una elección (ya que esta determinación consiste en el fondo en afirmar que realmente que uno es eso)
- e, igualmente la conservación, en algunos casos y, contra todo argumento racional, de anticipaciones profesionales de sí mismo que no tienen posibilidad de realizarse (Cf. la lógica de la ilusión de Dumora, 1990 y las descripciones de Démazière y Dubar, 2004).

Por otra parte, una anticipación de sí que ha ocupado un espacio mayor en la vida de un individuo (en mi lenguaje: que ha sido constitutiva de una forma identitaria subjetiva anticipada) frecuentemente continua teniendo un papel importante en ciertos ámbitos de su vida posterior, aunque no se haya realizado.

Es que lo que muestra, por ejemplo, el estudio de Piriou y Gadéa (1999) de una población de estudiantes franceses de sociología.

Los que tenían éxito en sus estudios tenían la particularidad de anticiparse como “sociólogos”. Este sociólogo, ellos lo veían teniendo como referencia la imagen Pierre Bourdieu. Al final de sus estudios, la inmensa mayoría de estos estudiantes no acababan siendo sociólogos pero ejercían generalmente profesiones de carácter social (como educador especializado). No obstante, estos educadores especializados que, siendo estudiantes, se habían anticipado como sociólogos, veían su profesión actual de una manera particular: decían ejercer su profesión como sociólogos (siendo por ejemplo más sensibles que sus colegas a los factores sociales).

Así pues, podemos afirmar que: estamos hechos a partir de anticipaciones más o menos realizadas y de anticipaciones, importantes para nosotros, que no se realizaron.

3. Conclusión general

Ocho proposiciones pueden resumir los puntos principales que acaban de ser abordados:

1. La adolescencia y la edad del adulto emergente son, en nuestras sociedades, períodos de intensas anticipaciones de sí mismo y de experimentaciones en relación con estas anticipaciones.
2. Estas anticipaciones y experimentaciones constituyen procesos fundamentales, indispensables para la construcción de identidades personales requeridas en las sociedades occidentales actuales.
3. Estas identidades actuales socialmente requeridas son a la vez individuales o personales (y no estrictamente comunitarias y colectivas), unas y plurales (constituyen “un sentido de sí mismo” integrando, en cierta manera, una diversidad de conceptos de sí mismo y de imágenes de sí mismo constituyentes de una identidad plural) y dinámicas (que

permiten la flexibilidad de la identidad y las adaptaciones requeridas en el mundo actual, cambiante e incierto).

4. Dos ámbitos de anticipación son centrales en los adolescentes y en los adultos emergentes: los del trabajo y los de la vida afectiva (y de pareja) futura.
5. Los procesos efectivos de estas anticipaciones dependen de fenómenos macro y microsociales.

A nivel macrosocial, representaciones colectivas, normas más o menos implícitas y ciertos dispositivos legales tienen una mayor importancia en la organización y en la “formación” de estas anticipaciones de sí mismo.

A nivel microsociales, las interacciones familiares, las que se dan en el seno de la escuela y (aunque en menor medida) las que se dan entre iguales, juegan un papel notable en la elaboración de estas anticipaciones.

6. La escuela constituye un dispositivo potente de estructuración de anticipaciones profesionales. La organización concreta del sistema escolar determina, en efecto, ciertas experiencias para los jóvenes que les conducen a construir:

- Ciertas imágenes de sí mismos (tal o cual se sentirá, por ejemplo, “dotado para el razonamiento abstracto”).

- Y ciertas formas de anticipar su futuro (según una de las «lógicas de orientación» descritas por Dumora).

7. Las anticipaciones profesionales aparecen “clasificadas” en relación al origen social y, más aún, al éxito escolar.

Los jóvenes escolar y socialmente descalificados sienten una gran dificultad para anticipar un futuro cualquiera a medio o largo plazo.

8. Ciertas anticipaciones tienen un rol mayor en la experiencia presente: cada una de ellas constituyen para el joven un intérprete a partir del cual pueden dar cierto sentido a sus experiencias presentes y pasadas, en relación con una perspectiva futura de su trayectoria.

Tales anticipaciones tienen así un componente identitario mayor: lo que explica, por ejemplo, la construcción de representaciones de profesiones que podemos calificar de “íntimas”.

Estas anticipaciones parecen tener un papel en la vida ulterior, aún así cuando no se realicen.

Para describir estos fenómenos, he propuesto el término de “formas identitarias subjetivas anticipadas”.

Me gustaría concluir resaltando:

La importancia de las formas identitarias subjetivas anticipadas

Bajo este enfoque (Guichard, 2000, 2004, 2005, 2009), la identidad individual es concebida como un sistema dinámico de “formas identitarias subjetivas”.

El elemento fundamental de este sistema es la “forma identitaria subjetiva” (FIS). Podemos definirla como un conjunto de formas de ser, actuar e interactuar (reglas de acción, maneras de proceder, de tratar con objetos y personas, etc.), en relación con una cierta imagen de sí mismo (particularmente en modos de referirse a sí mismo) en un cierto contexto (por ejemplo: en el trabajo o en la vida familiar o en una actividad deportiva, etc.).

Dicho de otra forma: el individuo se constituye en formas identitarias subjetivas diferentes según los contextos en los que interactúa.

Las FIS se organizan para formar un cierto sistema dinámico. Esto significa que algunas pueden ser centrales en la organización de la identidad del individuo en un momento dado (por ejemplo, la forma identitaria subjetiva “estudiante de sociología” para los estudiantes “que tienen éxito en los estudios” descritos por Piriou y Gadéa, 1999).

Estas FIS tienen un papel organizador en la estructuración del sistema dinámico de las formas identitarias. Remiten generalmente a unas anticipaciones de sí mismo (más o menos precisas) que calificamos como formas identitarias subjetivas anticipadas (en el ejemplo anteriormente citado: estos estudiantes se perciben como “sociólogos”) constituyéndose para el individuo en intérpretes del conjunto de sus experiencias pasadas y presentes, que se ven así totalizadas desde una cierta perspectiva futura.

En contacto con las actividades y las interacciones que el individuo desarrolla en los diferentes contextos (cambiantes) de su existencia, estas FIS y la estructura que forman, se transforman (situados en el ejemplo anterior: en la mayoría de los casos la anticipación “sociólogo” no se realiza).

Nuevas FIS pueden crearse y ocupar un lugar central en el sistema de las formas identitarias subjetivas, en relación con el surgimiento de nuevas anticipaciones (y el duelo de otras que se efectúa de formas distintas).

Por consiguiente:

En esta perspectiva, parece que podamos dar un objetivo mayor a las intervenciones en el acompañamiento en la orientación destinadas a los adolescentes y a los adultos emergentes. Se trata de ayudarlos:

- a determinar las formas identitarias subjetivas en las cuales ellos se anticipan,
- a definir las modalidades – particularmente las actividades – que les permitirán explorar estas anticipaciones,
- y a comprometerse en el proyecto de realización de algunas de ellas.

Referencias

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging Adulthood: The Winding Road from Late Teens through the Twenties*. New York: Oxford University Press.
- Boutinet, J. P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. Paris: PUF.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Démazière, D., & Dubar, Cl. (2004). *Analyser les entretiens biographiques; l'exemple des récits d'insertion*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Dubar, C. (1998). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (2ème édition revue). Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités; l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège: continuité et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19, 111-127.
- Dumora, B. (2000). *Les intentions d'orientation; aspects développementaux et psychosociaux*. Document de synthèse pour une habilitation à diriger des recherches. Ecole doctorale Entreprise-Travail-Emploi de l'université de Marne-la-Vallée et du Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris (Document multigraphié).
- Dumora, B., & Lannegrand-Willems, L. (1999). Les processus de rationalisation en psychologie de l'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 3-29.
- Elias, N. (1991). *Society of individuals*. Oxford: Blackwell.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press Inc.
- Erikson, E. (1964). *Insight and responsibility*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1972/1978). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris: Flammarion (Réédition: Collection Champs).

- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., & Herma, J., (1951). *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, 545-579.
- Guichard, J. (2000). Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 181-212.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 499-534.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258.
- Guichard, J., & Dumora, B. (2008). A Constructivist approach to ethically grounded vocational development interventions for young people. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 187-208). New York: Springer.
- Havighurst, R. (1952). *Developmental tasks and education (2nd ed.)*. New York: David McKay.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations, software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*. London: HarperCollinsBusiness.
- Levinson, D.J., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M.H., & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: A. Knopf.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris: La Dispute.
- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith.
- Paugam, S. (1991). *La disqualification sociale*. Paris: PUF.
- Piriou, O., & Gadéa, Ch. (1999). Devenir sociologue. Formations, emplois et identités des diplômés en sociologie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 447-474.
- Rodriguez-Tomé, H., & Bariaud, F. (1987). *Les perspectives temporelles à l'adolescence*. Paris: PUF.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1997). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris: Flammarion (Champs).
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris: Editions du Seuil.
- Van de Velde, C. (2008a). *Devenir adulte: sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris: PUF.
- Van de Velde, C. (2008b). Jeunesses d'Europe, trajectoires comparées. *Projet*, n° 251 (juillet), 17-24.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life span*

developmental approach. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.

Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A Contextualist explanation of career. In D. Brown, & Associates, *Career choice and development* (4th Ed., pp. 206-252). San Francisco: Jossey-Bass.

Young, R., & Valach, L. (2006). La notion de projet en psychologie de l'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 35, 495-509.