

Los procesos de producción artística como espacios para el desarrollo positivo de los jóvenes¹

Erica ROSENFELD HALVERSON

Correspondencia

Erica Rosenfeld Halverson

University of Wisconsin-Madison
Department of Educational
Psychology
1086 Educational Sciences
1025 W. Johnson St.
Madison, WI 53706
Tel.: (608) 262-5210
Fax: (608) 262-0843

E-mail:

erhalverson@education.wisc.edu

Recibido: 15/06/2009

Aceptado: 15/07/2009

RESUMEN

El estudio de los entornos de aprendizaje que promueven el desarrollo positivo de los jóvenes es un campo de creciente interés en Estados Unidos. En este artículo describo un tipo de entorno de aprendizaje: organizaciones juveniles basadas en el arte, en el que los jóvenes tienen la oportunidad de construir identidades adaptativas y emergentes. Dentro de estas organizaciones los jóvenes participan en procesos dramáticos: narración, adaptación y representación de narrativas personales. Usando mis propias investigaciones sobre el proceso dramático realizadas durante los últimos siete años, así como otros estudios empíricos que documentan este tipo de trabajo, sostengo que el proceso dramático es un poderoso entorno de aprendizaje para comprender el desarrollo positivo de la juventud.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo de la identidad, Desarrollo positivo, Educación artística.

Artistic production processes as venues for positive youth development

ABSTRACT

The study of learning environments that support positive youth development is a growing field in the United States. In this article, I describe one type of learning environment where youth have the opportunity to construct adaptive, emergent identities: arts-based youth

1. Traducción del texto original en inglés a cargo de Henar Rodríguez Navarro y Álvaro Retortillo Osuna (Universidad de Valladolid).

organizations. Within these organizations, youth participate in the *dramaturgical process* – the telling, adapting, and performing of personal narratives. Using my own research on the dramaturgical process over the past seven years, as well as other empirical studies documenting this type of work, I argue that the dramaturgical process is a powerful learning environment for understanding positive youth development.

KEYWORDS: Identity development, Positive development, Arts education.

“Esto es lo que creo que los artistas hacen. Se pelean con sus obras, con lo que tratan sus obras. Trabajan acerca de quiénes son y cómo van a mostrarse a sí mismos”.

Street Level Youth Media Participant, verano de 2008.

El estudio de los ambientes de aprendizaje que apoyan el desarrollo positivo de los jóvenes es un campo de creciente interés en Estados Unidos (Fundación Carnegie, 1992; LARSON, 2000; LERNER y BENSON, 2003; MAHONEY, LARSON y ECCLES, 2005; ROTH *et al.*, 1998). A pesar de que la mayoría de los psicólogos del desarrollo han rechazado la formulación inicial y universal de la adolescencia como una forma de “tormenta y estrés”, existe cierto acuerdo en que la adolescencia, como periodo de desarrollo, es “más difícil en algunos aspectos que otros periodos de la vida y es difícil tanto para los adolescentes como para la gente de su entorno” (ARNETT, 1999, 319). Esto ha conducido a que la adolescencia se haya entendido tradicionalmente como un período del desarrollo dominado por el conflicto, el mal humor y el comportamiento de riesgo. El modelo de desarrollo positivo de la juventud se centra en la idea de que “cuando se ponen los recursos adecuados, los jóvenes adquieren y ponen en práctica capacidades constructivas que les permiten hacer una contribución positiva a la esfera cívica” (YOUNISS y HART, 2005, 73). Ver la adolescencia como una época de promesa y no como una época de riesgo tiene el potencial de reformular la forma como entendemos la naturaleza del desarrollo y nuestro rol como investigadores y educadores en relación a apoyar el desarrollo de los jóvenes. Puesto que el modelo de desarrollo positivo traslada el foco del estudio de problemas y fracasos al estudio de las trayectorias que promueven resultados productivos, este modelo deja abierta la posibilidad de que “toda la gente joven tenga el potencial para un desarrollo positivo exitoso” (LERNER, 2005, ix).

El modelo de desarrollo positivo de los jóvenes es especialmente importante a la hora de pensar en adolescentes pertenecientes a comunidades marginadas.

Estos jóvenes se enfrentan al reto adicional de tener que asumir identidades entre múltiples mundos culturales. Típicamente, estos retos son vistos desde una perspectiva del déficit como conflicto entre los modelos culturales nativos y las expectativas de desarrollo universal (LEE, SPENCER y HARPALANI, 2003). El enfoque de desarrollo positivo replantea este modelo deficitario. Por ejemplo, el modelo ecológico PVEST de Margaret Beale Spencer (1999, 2006) entiende el desarrollo como una serie de elementos estresantes y respuestas para el abordaje de los mismos. Algunos elementos estresantes son universales (por ejemplo, los cambios en las relaciones padre-hijo durante la adolescencia), mientras que otros son específicos dependiendo del contexto y la cultura. El desarrollo positivo no requiere que los individuos rechacen sus formas culturales para alcanzar el éxito. Por el contrario, implica la construcción de respuestas adaptativas que producen *identidades emergentes*: “las identidades emergentes definen cómo los individuos se ven a sí mismos dentro de sus diversos contextos de desarrollo y entre los mismos” (LEE *et al.*, 2003, 9). El modelo de desarrollo de Spencer, junto con el estudio de entornos de aprendizaje que apoyan identidades emergentes ha allanado el camino para un nuevo enfoque en la comprensión contextual del desarrollo de la identidad adolescente.

El diseño de entornos de aprendizaje nos permite considerar cómo los educadores estructuran experiencias para producir resultados de aprendizaje deseados. En este artículo, describo un tipo de entorno de aprendizaje donde los jóvenes tienen la oportunidad de construir identidades adaptativas, emergentes –un proceso *dramatúrgico* que estructura la narración, adaptación y representación de las narrativas personales (HALVERSON, 2007, 2008; WILEY y FEINER, 2001). Utilizando mi propia investigación de los últimos siete años sobre el proceso dramatúrgico y otros estudios que documentan este tipo de trabajo, sostengo que el proceso dramatúrgico es un poderoso ambiente de aprendizaje para entender el desarrollo positivo de la juventud. Comienzo con la revisión de la literatura sobre el movimiento de desarrollo positivo de la juventud en organizaciones de jóvenes, concretamente con el papel que la identidad (como constructo) desempeña en ese movimiento. Posteriormente, describo cómo las prácticas de las organizaciones artísticas juveniles pueden ser analizadas en base a cuatro elementos centrales de los modelos de desarrollo positivo de la juventud:

- El desarrollo positivo en la creación artística implica un *proceso dramatúrgico*: el relato, adaptación y representación de las narrativas de experiencias personales (HALVERSON, 2005, 2007; WILEY y FEINER, 2001).
- La participación en el proceso dramatúrgico facilita a los jóvenes la “exploración de posibles autoconceptos” (MARKUS y NURIUS, 1986).

- Los jóvenes participantes a menudo se introducen en la “destipificación” (JENNESS, 1992), un mecanismo de afiliación positiva con una identidad tradicionalmente estigmatizada.
- La participación en el proceso dramático puede apoyar tanto las concepciones individualistas de identidad como las colectivistas (TRIANDIS, 1995). La elección de una u otra da forma a cómo los jóvenes trabajan para crear arte autobiográfico (HALVERSON *et al.*, 2009).

Finalmente, concluyo con la discusión de por qué la producción artística, particularmente el arte autobiográfico, resulta un ambiente de aprendizaje adecuado para el desarrollo positivo de los adolescentes.

El desarrollo positivo de la identidad en las organizaciones juveniles

Los investigadores, profesionales y políticos que están interesados en crear condiciones adecuadas para que todos los jóvenes participen de una forma exitosa en la sociedad del siglo XXI señalan el fracaso de las instituciones mayoritarias para proveer oportunidades de desarrollo y aprendizaje a una población de jóvenes que es diversa (HEATH, 2004). Como consecuencia, investigadores, profesionales y aquellos que desarrollan políticas han optado por las organizaciones juveniles (YBOs) como lugares que facilitan trayectorias de desarrollo positivo para la juventud (HANSEN, LARSON y DWORKIN, 2003; HIRSCH, 2005; MAHONEY *et al.*, 2005; PERRET-CLERMONT *et al.*, 2004). Estudios evaluativos como los realizados por el *Harvard Family Research Project* (<http://www.gse.harvard.edu/~hfrp>) y el *National Research Council* (2000, 2002), así como otros estudios empíricos (p.e. HANSEN *et al.*, 2003; HIRSCH, 2005; ROTH *et al.*, 1998) han descrito cómo las organizaciones juveniles posibilitan experiencias que favorecen el desarrollo, así como han documentado los resultados positivos que estas organizaciones tienen para los jóvenes participantes. Uno de esos efectos es el uso por parte de los adolescentes de las experiencias en estas organizaciones para el desarrollo y exploración de su identidad, incluyendo la exploración personal, el autoconocimiento, la reflexión sobre la identidad y la posibilidad de pertenencia a una comunidad con marcadores de identidad claramente definidos (HANSEN *et al.*, 2003; PERRET-CLERMONT *et al.*, 2004; TANNOCK, 1998). En un estudio sobre programas exitosos para la juventud, Roth *et al.* (1998) describen las organizaciones juveniles (YBOs) como “programas de desarrollo apropiados para preparar a los adolescentes para una vida adulta productiva, proporcionando oportunidades y apoyo para ayudarlos a conseguir las competencias y los

conocimientos necesarios para afrontar los crecientes retos a los que se enfrentarán en su crecimiento” (p. 427). La amplia investigación en este ámbito ha identificado un gran número de efectos en el desarrollo para los jóvenes que participan en tales organizaciones juveniles, entre otros:

- Adquisición de habilidades físicas, psíquicas, emocionales, interpersonales y cognitivas (HANSEN *et al.*, 2003; HEATH, 2004; LARSON, HANSEN y WALKER, 2005).
- Iniciativa, motivación para finalizar actividades y compromiso persistente en las mismas (LARSON, 2000; LARSON *et al.*, 2005).
- Asunción de riesgos (HEATH, 2004; HIRSCH, 2005).
- Desarrollo del lenguaje (HEATH, 1998, 2004; LARSON *et al.*, 2005; SOEP, 2006).
- “Trabajo de la identidad” (HANSEN *et al.*, 2003), incluyendo la exploración personal y el desarrollo de un sentido de identidad comunitaria y de pertenencia a un grupo con unos marcadores de identidad claramente definidos (RESNICK y PERRET-CLERMONT, 2004; TANNOCK, 1998). Este resultado es de especial interés para mi trabajo en torno a jóvenes que participan en organizaciones artísticas y el proceso dramático.

La “identidad” ocupa un rol central en la explicación del desarrollo de la adolescencia (ARNETT, 1999; LEE *et al.*, 2003). Muchos modelos de desarrollo de la identidad asumen un proceso de *desidentificación*, donde los jóvenes deben luchar en contra de una forma de ser (habitualmente cultural) para tener éxito. Esto es particularmente cierto en el caso de adolescentes de grupos no dominantes cuyo desarrollo de la identidad se describe como un rechazo a las formas culturales nativas para ponerse a favor de las prácticas dominantes (FORDHAM y OGBU, 1986; STEELE, 1997). De forma diferente, el desarrollo positivo de la juventud requiere ver la adolescencia como un recurso para ser aprovechado más que como un obstáculo a superar. Requiere aceptar múltiples rutas dentro del comportamiento “normativo”, en lugar de catalogar como patológica toda ruta que no siga el modelo mayoritario (LEE *et al.*, 2003; SPENCER y MARKSTROM-ADAMS, 1990). Margaret Beale Spencer (1999, 2006) describe las “identidades emergentes” como formas de ser que son una respuesta a los estímulos estresantes que actúan sobre los individuos mientras éstos aprenden a actuar en el mundo. Las identidades emergentes proporcionan nuevos recursos para afrontar de forma creativa experiencias estresoras. Cuando las identidades positivas son vistas como respuestas adaptativas, el objetivo en las intervenciones con adolescentes es

proporcionar oportunidades para el desarrollo de esas identidades emergentes más que sustituir las formas de ser de diferentes comunidades culturales.

Los investigadores han encontrado un valor especial en las organizaciones artísticas juveniles debido a su apoyo a la implicación de los adolescentes en procesos vinculados al desarrollo de la identidad (HEATH, 2000; BALL y HEATH, 1993; McLAUGHLIN, IRBY y LANGMAN, 1994; WORTHMAN, 2002). De acuerdo con Hansen *et al.* (2003), “el uso por parte de los adolescentes de actividades juveniles para el trabajo de la identidad está muy extendido” (p. 48). Por todo el mundo, los programas artísticos juveniles como el Programa Nacional de Artes Juveniles en Irlanda, La Asociación Nacional de Teatros Juveniles en Inglaterra y el Centro Carclew de Artes Jóvenes en Australia, son ampliamente reconocidos como espacios que promueven el desarrollo positivo de los jóvenes. Las organizaciones artísticas permiten múltiples caminos hacia el desarrollo positivo, creando la posibilidad de que los adolescentes puedan utilizar sus recursos personales y culturales para construir su identidad, en lugar de rechazar esos recursos para tener éxito en la vida adulta. Esto es particularmente importante en el caso de jóvenes marginados, quienes a menudo se sienten alienados por las instituciones mayoritarias y tienen dificultades para hacer compatibles sus recursos culturales con las expectativas de las instituciones (RESNICK y PERRET-CLERMONT, 2004).

Desarrollo positivo y participación en procesos de creación artística

El movimiento para el desarrollo positivo de la juventud ha abierto un espacio para que en la conceptualización de la adolescencia se pase de un modelo de “tormenta y estrés” a entender esta etapa del desarrollo como una época en la que hay que implicarse en formas culturales de ser. En mi investigación, estoy interesada en cómo ocurre el desarrollo de una identidad positiva y, en particular, en la relación entre los procesos de creación artística y el desarrollo. Algunas organizaciones artísticas tienen características específicas que apoyan el desarrollo positivo de los jóvenes que se sienten marginados en las instituciones generales. Como describen Wiley y Feiner (2001): “Uno de los objetivos centrales del teatro basado en la comunidad ha sido el de incrementar las oportunidades de los grupos marginados y oprimidos para representarse a sí mismos y al mundo que les rodea como medio para reafirmar su propia identidad” (p. 122).

En el resto de este artículo describo mis investigaciones con organizaciones que trabajan con jóvenes para que éstos participen en la creación artística a partir

de sus historias y vidas. Por otro lado, también parto de otros trabajos sobre participación en procesos de creación artística y la importancia de tal participación en el desarrollo de la identidad.

Cómo las prácticas de las organizaciones juveniles basadas en el arte pueden ser vistas como un proceso dramático

“El proceso dramático” es el relato, adaptación y representación de las narrativas de las experiencias personales (HALVERSON, 2005, 2007, 2008). Cada una de estas tres fases es un aspecto único del proceso de creación artística que, tomadas de manera conjunta, recogen los aspectos estructurales básicos sobre cómo los jóvenes participan en el proceso de narración y representación. Las investigaciones iniciales sobre el proceso dramático se han centrado en la forma teatral del arte (HALVERSON, 2007; McLAUGHLIN *et al.*, 1994; WILEY y FEINER, 2001; WORTHMAN, 2002). En el *Albany Park Theatre Project* (APTP), por ejemplo, los cofundadores Laura Wiley y David Feiner describen su trabajo con jóvenes como “concebir, escribir y poner en escena una representación” (2001, 125). Más recientemente, la investigación se ha extendido a los espacios digitales de creación artística, sobre todo la narración digital de historias (HULL y KATZ, 2006; NELSON, HULL y ROCHE-SMITH, 2008) y la creación de películas (FLEETWOOD, 2005; HALVERSON y GIBBONS, en prensa; HALVERSON *et al.*, 2009; MAYER, 2000). En todos estos casos, el proceso dramático sirve como un espacio vivo para la exploración y la presentación de la identidad, especialmente sobre temas relevantes para la comunidad participante.

Relato de historias. Tradicionalmente, el relato de historias se ha llevado a cabo en organizaciones juveniles (YBO) a través de talleres guiados por adultos, que piden a los jóvenes la explicación y recolección de sucesos e historias basadas en experiencias personales o generales (p.e. “cuéntanos sobre alguna ocasión en la que escondiste algo”). En algunos casos, tener una historia que contar es un requisito para entrar en la organización. En estas ocasiones se pide a los jóvenes que expliquen su historia en un proceso de solicitud de entrada a la organización en el que compiten con otras personas (HALVERSON y GIBBONS, en prensa). Los métodos para contar las historias van desde la escritura privada e individual a presentaciones orales preparadas y sesiones grupales en las que se narran historias improvisadas. Las historias contadas en estos espacios sirven posteriormente como base de producción artística en dos sentidos: (1) cada participante produce su propio trabajo, (2) grupos de participantes trabajan juntos para construir una representación artística de una narración individual. En *Reel Works Teen Filmmaking* todos los participantes producen un documental corto de tres actos basado en una

experiencia personal o en un tema que es importantes para ellos. Sin embargo, en *About Face Youth Theatre* (AFYT) los jóvenes y el equipo organizador participan en “reuniones sobre el guión”, encuentros donde examinan las historias que han sido contadas, determinan los temas predominantes que emergen de esas historias y luego eligen las historias que mejor representan esos temas para hacer un guión para la representación (HALVERSON, 2007).

Adaptación de historias. La adaptación supone la transformación de las narrativas personales (construidas durante la fase de relato de historias) en una representación artística. Esta fase requiere que los jóvenes expresen las ideas centrales de sus historias utilizando las herramientas del medio artístico con el que están trabajando. En una historia digital, por ejemplo, la adaptación incluye la creación de un guión y la elección de imágenes y música que acompañan a ese guión (HULL y KATZ, 2006; NELSON *et al.*, 2008). En la creación de un documental, la adaptación implica la edición de una película muy larga, creando transiciones entre las escenas y determinando cómo diferentes momentos de la película se relacionan entre sí (HALVERSON, en prensa; HALVERSON y GIBBONS, en prensa). Si el proceso es individualizado o no, también afecta la adaptación. En las organizaciones donde los jóvenes producen su propio arte, las decisiones de representación son hechas individualmente con la ayuda de mentores y la retroalimentación de iguales. En el *Street Level Youth Media Summer Arts Apprenticeship Program*, los jóvenes eligen un medio (sonido, vídeo o diseño gráfico) y lo usan para crear una pieza alrededor del tema de la “identidad”. En organizaciones donde los jóvenes trabajan en conjunto, los grupos deben “llegar al método deseado de representación” (WILEY y FEINER, 2001, 127) a través de extensas negociaciones sobre cómo mantener la integridad de la narración de un individuo o de una idea temática mientras que simultáneamente se comunican valores que son importantes para todo el grupo (FLEETWOOD, 2005; HALVERSON, 2007). Un aspecto clave del proceso de adaptación cuando éste tiene carácter grupal es la atención a las palabras exactas que los jóvenes utilizan en sus sesiones originales de narración (HALVERSON, 2007; WILEY y FEINER, 2001). Tanto en los procesos individuales como de grupo, la adaptación es iterativa; los cambios se realizan en los guiones teatrales mientras los jóvenes determinan “lo que va bien” y los productores hacen cortes en las películas y las exponen a crítica antes de realizar el producto final. Cómo las audiencias externas recibirán el producto es un tema central de las conversaciones (HALVERSON, 2008; HALVERSON *et al.*, 2009; HEATH, 2004; WILEY y FEINER, 2001; WORTHMAN, 2002).

Representación de las historias. Todo el proceso siempre culmina en representaciones públicas donde los participantes tienen la oportunidad de mostrar su trabajo ante una audiencia. Compartir públicamente las representaciones

de las narraciones personales es un componente crucial de la construcción y representación de la identidad. La identidad es un constructo social que tiene significado en espacios sociales compartidos. La construcción de una representación artística que no es compartida con el público no permite a los jóvenes experimentar el poder y el valor de lo que han creado. El producto final toma muchas formas, incluyendo una producción teatral completa, una película, una instalación en una galería de arte, o compartir públicamente los productos a través de redes sociales en páginas web. Mientras en las representaciones no es usual que los narradores de historias aparezcan como ellos mismos (HALVERSON, 2005); en los documentales e historias digitales no es común que los jóvenes no aparezcan como ellos mismos. La representación final es un componente necesario del proceso, y aunque representa una pequeña parte del tiempo empleado en el proceso dramático, la atención a la representación final y su audiencia ocupan un lugar central en el proceso.

Cómo el proceso dramático permite a los adolescentes explorar sus posibles autoconceptos

La “exploración de los posibles autoconceptos” (MARKUS y NURIUS, 1986) es uno de los mecanismos primarios para que los jóvenes se involucren en el desarrollo positivo de la identidad. Los posibles autoconceptos son las ideas tanto deseadas como temidas acerca de quién ser. Son también una conexión entre la cognición (cómo me veo a mí mismo) y la motivación (pasos que tengo que dar para llegar a esa imagen), conectando las concepciones del autoconcepto pasadas, presentes y futuras. Una exploración productiva de los posibles autoconceptos engloba un balance de lo que se desea y lo que se teme, reconociendo de manera simultánea aquello en lo que nos queremos convertir y aquello en lo que tenemos miedo convertirnos (OYSERMAN y JAMES, 2008).

El proceso dramático resulta muy apropiado para proporcionar a los adolescentes oportunidades para explorar sus posibles autoconceptos. Esto se consigue de una forma muy directa cuando los jóvenes representan historias de otros ante una audiencia pública. En su descripción de *Teen Talk*, un programa teatral llevado a cabo a través de un centro de tiempo libre para chicos y chicas, McLaughlin *et al.* (1994) transportan a los lectores al viaje experimentado por una actriz en el curso de una interpretación determinada:

“Durante la próxima media hora Rosa es, al mismo tiempo, una madre embarazada, la desconsolada amiga de una víctima fallecida en la carretera por causa del alcohol, y la hija de unos padres abusadores. Cuando no

representa uno de estos personajes, Rosa es telonera y escenógrafa mientras otros representan escenas” (pp. 76-77).

Rosa tiene la oportunidad de experimentar con autoconceptos que nunca había imaginado por sí misma. ¿Cómo sería ser una madre adolescente? Rosa es capaz de meterse dentro de ese papel sin tener que quedarse embarazada. La habilidad para experimentar con diferentes escenarios con limitadas consecuencias sociales, lo que McLaughlin *et al.* describen como “la oportunidad para vislumbrar alternativas” (p. 107), es una parte integral a la hora de representar la vida de otros.

Wiley y Feiner (2001) describen cómo una de las jóvenes participantes en APTP, con esclerosis múltiple, tiene la oportunidad de probar distintos tipos de autoconceptos físicos: “saborea la oportunidad de abandonar su reputación como patosa, y el resto del grupo la apoya a la hora de adoptar un personaje con pocas líneas de diálogo pero con una presencia física tremenda” (p. 128). De esta forma, mientras esta participante siempre tiene que mantener su identidad como una persona con discapacidad, el proceso dramático le ayuda a verse a sí misma como una persona que puede expresarse físicamente y que puede ser tomada en serio.

Oyserman y sus colaboradores han sugerido que explorar posibles autoconceptos puede ser más problemático para aquellos jóvenes que se sienten marginados en contextos dominantes (OYSERMAN, BYBEE y TERRY, 2006; OYSERMAN, GANT y AGER, 1995). En sus trabajos sobre el rendimiento escolar de los adolescentes afroamericanos, estos autores observan que hay una fuerte desconexión entre las concepciones de estos jóvenes sobre autoconceptos académicos exitosos y la consecución e incluso experimentación de los mismos. Para estos jóvenes, el desarrollo positivo implica más que simple exploración: “Aunque a veces es conceptualizada como una moratoria psicosocial en la que se prueban una selección ilimitada de identidades, la adolescencia parece implicar una restricción de alternativas para muchos jóvenes” (OYSERMAN *et al.*, 1995, 1216). Lo que esto implica es que los jóvenes que se encuentran con dificultades en contextos tradicionales necesitan apoyo externo para el desarrollo de posibles autoconceptos que les lleven a resultados positivos (KAO, 2000; OYSERMAN y JAMES, 2008).

La organización *About Face Youth Theatre* (AFYT) trabaja con jóvenes que se identifican como lesbianas, gays, bisexuales, transexuales y *queer* (LGBTQ), una población cuyos retos de desarrollo incluyen aprender a gestionar una identidad estigmatizada (HALVERSON, 2005; HETRICK y MARTIN, 1987). Los jóvenes LGBTQ necesitan apoyo adicional para el desarrollo de posibles autoconceptos

positivos en la adolescencia. La participación en el proceso dramático parece cumplir esta función de apoyo. Como en los dos ejemplos previos, en la AFYT los jóvenes asumen la identidad de diferentes personas en el curso de una producción teatral. Al hacer esto, tienen la oportunidad de probar muchos autoconceptos sin que todas esas identidades realmente influyan en sus vidas más allá de la representación. Para un chico gay que adoptó el rol de un miembro transexual de la AFYT, volverse una persona que anteriormente no se había imaginado fue liberador. En una entrevista, describe este sentimiento: “es como presentarse, es un todo; tengo diferentes partes de mí, desde luego, pero es algo totalmente diferente que sucede en el escenario, es muy liberador”.

Conviene señalar que muchas de las investigaciones acerca de la exploración de posibles autoconceptos en el caso de jóvenes de comunidades marginadas se centran en la desconexión entre los autoconceptos sociales y académicos. Dado que el contexto juega un papel muy importante en la disponibilidad de los posibles autoconceptos, los jóvenes pertenecientes a comunidades que parecen no construir identidades positivas en relación al logro académico parecen necesitar intervenciones externas para alcanzar esos autoconceptos (OYSERMAN *et al.*, 2006). Considerar el proceso dramático como mecanismo que permite la exploración de los posibles autoconceptos dibuja un panorama distinto. En este proceso, los posibles autoconceptos se crean a través de la narración de las experiencias de otros y del desarrollo de la propia narrativa en una representación pública. Una joven participante en el *Street Level Youth Media* creó una aplicación de audio donde narró su experiencia como superviviente de abuso físico. Por medio del proceso dramático esta joven consiguió representarse a sí misma como una superviviente y compartir esa identidad con otros. En el proceso, aprendió que no sólo era una superviviente sino también una artista y una comunicadora con algo importante que decir; un autoconcepto que se hizo posible no a través de una intervención académica externa, sino a través del proceso de creación de una representación artística de sus propias experiencias.

Cómo el proceso dramático permite a los adolescentes experimentar la destipificación

La *destipificación* significa la redefinición de una categoría social de forma que deja de basarse en estereotipos (JENNESS, 1992). La destipificación supone el co-desarrollo por parte de un individuo de una comprensión cada vez más matizada de una categoría social (p.e. “lesbiana” o “afroamericano”) y la disposición de la persona para incluirse a sí misma en esa categoría. Esta idea está enraizada en el trabajo de sociólogos que establecen que los individuos dan sentido a sus

mundos sociales a través de la percepción y la estructuración de tipos categóricos denominados “tipificaciones” (McKINNEY, 1969). Como sistema de creación de sentido, las personas construimos tipificaciones para todo lo que existe en el mundo que nos rodea, incluidas las personas (SCHUTZ, 1962). Desde un punto de vista evolutivo, el proceso de destipificación está normalmente provocado por una crisis que impulsa a los individuos a repensar su lugar dentro de una categoría social determinada (JENNESS, 1992).

La concepción inicial de Jenness sobre la destipificación estaba basada en sus investigaciones con mujeres que adoptaban identidades lesbianas positivas. Aunque esta población tiene unas necesidades únicas de desarrollo, la destipificación es un proceso aplicable a otros colectivos. Cross (1994) compara su modelo *Nigrescence* de “convertirse en negro” con el proceso de los miembros de la comunidad LGBTQ en relación al reconocimiento público de su opción sexual. En el modelo de Cross, un sentido positivo de identidad negra se desarrolla cuando un individuo experimenta un evento o series de eventos que “destruyen el actual sentimiento de la persona sobre sí misma y su interpretación de la condición de los negros en América” (CROSS, PARHAM y HELMS, 1991, 324). Estos eventos son similares a los sucesos de crisis descritos por Jenness y pueden ser entendidos como ejemplos de destipificación.

Centrándose de una forma más general en la población adolescente, Brown, Mory y Kinney (1994) describen las caracterizaciones que los adolescentes hacen sobre sus iguales como *caricaturas*, que cumplen una función similar a las tipificaciones. La construcción de tipificaciones o caricaturas es una forma por la cual los adolescentes empiezan a construir una identidad social, lo que Newman y Newman (2001) describen como “un precursor y una variable explicativa en la formación de la identidad individual” (p. 516). Las caricaturas (o tipificaciones) preceden a la construcción de entendimientos matizados de las identidades sociales y de los lugares que los individuos ocupan en esos grupos sociales. Tales entendimientos matizados se construyen a medida que el grupo social “adquiere cada vez significados más concretos y precisos, connotaciones positivas y aplicabilidad personal” (JENNESS, 1992, 66).

La destipificación es un valioso concepto para entender el desarrollo de la identidad adolescente en las organizaciones artísticas juveniles. En la destipificación, una persona cuestiona las características de pertenencia a una categoría social. El proceso dramático promueve ese proceso porque los jóvenes trabajan para construir representaciones alternativas de sí mismos como individuos y como miembros de comunidades. Cuando los adolescentes se introducen en el proceso dramático, sus experimentos con identidades les distancian de los criterios de

pertenencia de sus roles de identidad actuales. Por ejemplo, Nicole Fleetwood (2005) describe cómo los jóvenes afroamericanos crean auto-identidades raciales estereotipadas en el proceso de producción de vídeo digital al hacer elecciones que implican el uso de imágenes estereotipadas que hacen que sus identidades sociales sean fácilmente identificables para una audiencia externa. La decisión de incluir por ejemplo la imagen de unos chicos afroamericanos adolescentes en una pista de baloncesto es controvertida para los jóvenes afroamericanos que buscan cómo representar sus experiencias “reales”. Estas experiencias pueden ser consideradas un cliché o un estereotipo, pero al mismo tiempo son relevantes para sus vidas como individuos. Esta yuxtaposición permite a los adolescentes ver cómo encajan o no en los estereotipos que han creado, destipificando así la categoría social y sus relaciones con esa categoría.

En *Mission Tales*, una película producida por el Media Education Center, uno de los argumentos se centraba en “clips de inmigrantes hostiles propietarios de tiendas y una rebelde y victimizada juventud negra... los [jóvenes productores de las películas] justificaron el uso de esos clips con el argumento de que la historia está basada en una experiencia real” (FLEETWOOD, 2005, 167). Fleetwood señala que en la creación de estas imágenes, los jóvenes productores están materializando nociones estereotipadas de la actitud racista de los inmigrantes hacia los afroamericanos y las actitudes intolerantes de los afroamericanos hacia los inmigrantes. Sin embargo, los jóvenes usan el proceso de creación artística para hacer más sofisticadas y complejas –o destipificar– la interacción entre esos grupos: “Pero al mismo tiempo, los productores de MEC modifican los clips al permitir al espectador acceder a los pensamientos [del joven negro en la película] y, lo que es más importante, parando la violencia racial y xenófoba de este personaje contra el propietario” (p. 168). Para construir una identidad que incluya una categoría socialmente marginada, la destipificación como proceso sugiere que los individuos deben trabajar hacia una representación más compleja y no estigmatizada de la categoría social, al mismo tiempo que los individuos se empiezan a ver a sí mismos como miembros de ese grupo. El proceso de producción de vídeo digital implica la construcción de representaciones tipificadas de los grupos sociales marginados a los que pertenecen, yuxtapuestas con experiencias personales más idiosincrásicas. A través de la combinación de imágenes tipificadas de identidades sociales con narrativas de experiencias personales en un único producto artístico, los jóvenes exploran activamente la relación entre cómo se ven a sí mismos, cómo otros los ven a ellos y cómo encajan en sus comunidades (HALVERSON, 2008).

En todas las formulaciones teóricas sobre la destipificación se concibe que el proceso se desencadena con un suceso que representa una “crisis”, un acontecimiento que hace a los participantes repensar una categoría de identidad

social y el lugar que ellos ocupan dentro de esa categoría (CROSS, 1994; JENNESS, 1992; LEE *et al.*, 2003). Para los miembros de la AFYT, el mero hecho de participar es una forma de revelación de la identidad personal puesto que al convertirse en miembros de la AFYT los jóvenes se etiquetan a sí mismos como parte de la comunidad LGBTQ. Para la mayoría de estos jóvenes, ser parte de la AFYT significa desarrollar una comprensión de la categoría social LGBTQ y representarla a una audiencia pública. Esta audiencia a menudo incluye familiares y amigos, así como otros jóvenes y familias que se enfrentan a situaciones similares.

Esta relación entre tipificación social y experiencia individual no podría darse sin el ambiente que ha sido diseñado en YBO. Los jóvenes artistas que lideran la actividad construyen las actividades de narración, adaptación y representación de tal manera que en el curso de su trabajo los jóvenes participantes experimenten la relación entre esas fases. Por ejemplo, adaptar una narrativa personal a una obra destinada a la representación pública permite a los jóvenes construir complejas representaciones de identidades LGBTQ. Al crear versiones escritas de las narrativas de los individuos, los jóvenes toman decisiones que implican mantener la integridad de las historias originales mientras retratan su comunidad. Por ejemplo, para un grupo de jóvenes el proceso de adaptación implicó la incorporación de la identidad sexual de los personajes en la obra, pero sin confundir la actividad sexual con sexualidad. En la adaptación se entendió la sexualidad como uno de los aspectos centrales de su pertenencia a la comunidad LGBTQ. El reto, como ellos lo vieron, fue asegurarse de que la audiencia identificaba que los personajes eran gay sin representar una relación sexual que no existía en la narración original (HALVERSON, 2007). El guión resultante era una versión que incluía múltiples voces que recogían tanto la perspectiva de los narradores como de los adaptadores, ya que los personajes representaron la juventud LGBTQ desde el punto de vista de los adaptadores al tiempo que también representaban las especificidades individuales de la historia original. Al dar forma a narrativas que serán representadas teatralmente y que representan la vida de la juventud AFYT, los adaptadores crearon personajes LGBTQ destipificados que tenían rasgos reconocibles como miembros de su comunidad.

Cómo el proceso dramático construye identidades individualistas y colectivistas

El proceso dramático puede ser usado para apoyar la identidad como rasgo de los individuos o como elemento que identifica a los miembros de una comunidad. Spencer y Markstrom-Adams (1990) señalan que el modelo dominante

para el desarrollo de la identidad que posiciona al sujeto como el centro “sirve como un instrumento heurístico que posibilita entender los procesos de identidad de la juventud Anglo, pero las formulaciones conceptuales para dichos procesos entre los grupos de jóvenes minoritarios en América es escasa” (p. 304). Como sucede con muchos procesos del desarrollo, se asume que el modelo para describir la forma como los jóvenes de grupos mayoritarios experimenta la construcción y la representación de la identidad servirá directamente para explicar los mismos procesos en el caso de la juventud que experimenta dificultades en entornos tradicionales. Los procesos dramáticos pueden permitir a los adolescentes experimentar que su identidad se desarrolla o bien en oposición a la comunidad o como una expresión de la misma. La representación pública puede entonces ser utilizada para proveer a los adolescentes con oportunidades para reflexionar acerca de los modelos culturales que guían las primeras representaciones identitarias.

Un análisis comparativo del propósito, proceso y productos de dos organizaciones juveniles centradas en la producción artística sugiere que la forma como estas dos organizaciones conciben y llevan a cabo sus trabajos da forma a cómo el desarrollo de la identidad como constructo es entendido (HALVERSON *et al.*, 2009). En el *Reel Works Teen Filmmaking* en Nueva York, el desarrollo de la identidad gira en torno al desarrollo individual (cómo la persona se ve a sí misma, cómo otros la ven y cómo ésta encaja en las comunidades a las que pertenece). La misión de la organización, el camino por el que sus líderes describen su trabajo, el proceso de hacer películas y las películas en sí mismas reflejan el desarrollo positivo de los individuos como el objetivo básico a conseguir. Aunque las comunidades a las que esos jóvenes pertenecen tienen un papel destacado tanto en los procesos como en los productos de creación de arte digital (BING-CANAR y ZERKEL, 1998; MAYER, 2000), la unidad que se pretende cambiar es el desarrollo de la identidad de los miembros individuales de las comunidades marginadas. Esta conceptualización individualista de la identidad es consistente con otras investigaciones sobre el proceso dramático y su papel en el desarrollo de la identidad (FLEETWOOD, 2005; HULL y KATZ, 2006; WILEY y FEINER, 2001; WORTHMAN, 2002).

De forma diferente, el proceso dramático en *In Progress* cuestiona situar a los individuos en el centro del desarrollo de la identidad. En St. Paul, Minnesota, *In Progress* lleva a cabo un programa llamado *Ogichidaakweg*, designado para los jóvenes nativos americanos que viven en las comunidades de la reserva Anishinaabe en Minnesota. Tanto el funcionamiento como los resultados de esta organización indican que el concepto de desarrollo de la identidad como proceso individual no es ni un constructo universal ni tiene por qué ser el centro de los procesos artísticos donde los jóvenes representan sus historias de vida. En *In Progress*, los jóvenes participantes son inseparables de las comunidades

Anishinaabe a las que pertenecen, y así se refleja en el proceso dramático. El director artístico apunta lo siguiente sobre los resultados finales:

“No solamente estás captando la historia del artista individual, sino que también tiene sentido indígena, ya que es una historia colectiva de la comunidad y de la gente, y de la atemporalidad de las muchas historias que están dentro de ella”.

La misión de *In Progress* indica que el desarrollo de la identidad de la comunidad y su preservación es un objetivo viable porque la forma como los líderes de la organización entienden el proceso dramático indica que los individuos construyen las identidades al servicio de la comunidad. Lo que se construye es una identidad comunitaria: la forma como una comunidad se ve a sí misma, la forma como otros la ven, y la forma como esta comunidad encaja dentro de la sociedad.

In Progress y *Reel Works* promueven distintas conceptualizaciones de la identidad: (1) un constructo interdependiente, colectivista, y (2) un constructo independiente, individualizado (TRIANDIS, 1995). Normalmente, la unidad de análisis para la conceptualización de la identidad está en el nivel personal (p.e. una persona tiene una orientación colectivista hacia la identidad) o en el nivel nacional (p.e. los americanos son individualistas y los japoneses colectivistas) (MARKUS y KITAYAMA, 1991). Mi propuesta es tomar la organización como unidad de análisis. En comparación a investigaciones previas que describen las organizaciones como formas de promover la típica orientación individualista americana hacia la identidad (KIM *et al.*, 1994), la comparación entre *Reel Works* e *In Progress* indica que las organizaciones tienen sus propias concepciones de identidad, basadas en las comunidades en las cuales se sitúan, lo que se refleja en cómo construyen el proceso dramático. Entender esta relación nos ayuda a desarrollar modelos más sofisticados de desarrollo de la identidad adolescente, particularmente para las comunidades no mayoritarias, a quienes a menudo les han sido impuestos modelos culturales dominantes en los que no encajan.

Por qué la producción artística es importante

En este artículo he defendido un cambio en cómo pensamos sobre el desarrollo de la juventud y, específicamente, sobre la identidad. En lugar de ver el desarrollo adolescente como un período de riesgo, y la identidad como algo que requiere una deconstrucción para alcanzar el éxito, propongo teorizar la adolescencia como un período de esperanza, apoyado por organizaciones que dan a los adolescentes oportunidades de participación sostenida en actividades que tienen sentido para

ellos. El modelo ecológico de Spencer (1999, 2006) contempla esta perspectiva positiva, subrayando el papel que la identidad juega a la hora de promover un enfoque no deficitario al desarrollo, particularmente para el caso de los grupos marginados. El trabajo que las y los jóvenes realizan en las organizaciones dedicadas al arte permite reformular la adolescencia como un período de esperanza. Concretamente, los procesos de creación artística permiten a los adolescentes la construcción de identidades que requieren que los jóvenes usen sus recursos culturales y sociales, en lugar de que rechacen sus formas culturales de ser para alcanzar identidades académicas positivas (OYSERMAN y JAMES, 2008; STEELE, 1997).

El proceso dramático no es un fenómeno que suceda de forma natural, es un conjunto de actividades estructuradas por artistas para implicar a los jóvenes en la narración, adaptación y representación de sus historias. Monitores adultos crean un entorno de aprendizaje para que los adolescentes participen en todas las fases del proceso dramático, desde la recogida de historias a la adaptación, el ensayo y la representación. La narración, adaptación y representación de historias tiene las características de entornos de aprendizaje diseñados para que los jóvenes produzcan arte autobiográfico. Se trata de un trabajo más específico que el de las organizaciones dedicadas al arte en general, pero lo suficientemente abarcador como para extenderse entre organizaciones que utilizan diferentes medios artísticos, de forma que se identifique lo que es común en varios medios de producción artística que son tratados de forma independiente. El proceso dramático muestra no sólo la forma como el desarrollo positivo de la identidad se estructura para la juventud, sino que también permite ver que las experiencias de desarrollo positivo pueden ser diseñadas para conseguir ese desarrollo. Podemos construir de forma activa espacios de aprendizaje donde los jóvenes aprendan a construir identidades positivas a través de producciones artísticas.

No tenemos modelos definitivos que expliquen cómo se produce el desarrollo de la identidad, incluso no tenemos consenso sobre si la identidad es una característica de los individuos, las comunidades o de ambos. Más bien utilizamos metáforas como “explorar posibles autoconceptos” o “destipificación” para describir cómo las personas jóvenes se mueven hacia una comprensión metacognitiva de cómo se ven a sí mismos, cómo los ven los demás, cómo encajan dentro de sus comunidades, y las formas como estas concepciones enlazan o no. El proceso dramático recoge todas esas metáforas para describir ese constructo que llamamos “identidad”. El relato, la adaptación y la representación narrativa de la experiencia personal trata fundamentalmente sobre la construcción de la representación de la “persona”, sea cual sea el significado que le demos a “persona” (*self*). En el proceso dramático, las representaciones que se crean de la propia persona son híbridas, construidas

cuando los jóvenes combinan sus voces individuales con las de otros. Esto sucede en el momento en que los jóvenes piden ayuda a miembros de la comunidad para realizar sobre su propio trabajo, en la adaptación de las palabras de los otros, y en la adopción de la “persona” de otros. Las obras artísticas resultantes son “representativas de algo más allá del autoconcepto” (HEATH, 2004, 68-69), obras vivas de un trabajo con el que la juventud desarrolla un sentido del autoconcepto o persona, pudiendo éste ser individualista, colectivista o una combinación de ambos.

El estudio del proceso dramatúrgico es una extensión del movimiento del desarrollo positivo de la juventud y que se centra en cómo determinadas actividades promueven el desarrollo positivo, especialmente en grupos marginados. Para los jóvenes que se sienten excluidos de las instituciones mayoritarias, el proceso dramatúrgico tiene el potencial de ser especialmente efectivo a la hora de animarlos a construir y expresar identidades positivas en público. Cross (1994) señala que cuando los afroamericanos se enfrentan con una experiencia de cambio en su proceso de desarrollo de la identidad están preparados para participar en un proceso dramatúrgico: “Esta elevada energía fuerza a la persona a buscar la auto-expresión, llevándola así hacia la poesía, el arte o, usando expresiones más vulgares, hacia fantasías sobre la derrota y la destrucción de su enemigo” (p. 122). Quisiera instar a las y los lectores que trabajan para generar trayectorias de desarrollo positivo en jóvenes estigmatizados, que consideren el potencial del proceso dramatúrgico para fomentar el desarrollo de una identidad positiva.

Referencias bibliográficas

- ARNETT, J. J. (1999). “Adolescent storm and stress, reconsidered”. *American Psychologist*, 54(5), 317-326.
- BALL, A. y HEATH, S. B. (1993). “Dances of identity: Finding an ethnic self in the arts”. En S. B. Heath y M. McLaughlin (Eds.), *Identity and inner city youth: Beyond ethnicity and gender* (pp. 69-93). New York: Teachers College Press.
- BING-CANAR, J. y ZERKEL, M. (1998). “Reading the Media and Myself: experiences in critical media literacy with young Arab-American women”. *Signs*, 23(3), 735-743.
- BROWN, B. B., MORY, M. y KINNEY, D. A. (1994). “Casting adolescent crowds in relational perspective: Caricature, channel, and context”. En R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullotta (Eds.), *Advances in adolescent development: Vol. 6: Personal relationships during adolescence* (pp. 123-167). Newbury Park, CA: Sage.
- Carnegie Council on Adolescent Development (1992). *A matter of time: Risk and opportunity in the nonschool hours*. New York: Carnegie Corporation.

- CROSS, W. (1994). "Nigrescence theory: Historical and explanatory notes". *Journal of Vocational Behavior*, 44, 119-123.
- CROSS, W., PARHAM, T. y HELMS, J. (1991). "The stages of Black identity development: Nigrescence models". En R. Jones (Eds.), *Black psychology* (pp. 319-338). Berkeley, CA: Cobb & Henry.
- FLEETWOOD, N. R. (2005). "Authenticating practices: Producing realness, performing youth". En S. Maira y E. Soep (Eds.), *Youthscapes: The popular, the national, the global* (pp. 155-172). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- FORDHAM, S. y OGBU, J. U. (1986). "Black students' school success: Coping with the burden of 'acting White'". *The Urban Review*, 18(3), 176-206.
- HALVERSON, E. R. (2005). "InsideOut: Facilitating gay youth identity development through a performance-based youth organization". *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5(1), 67-90.
- HALVERSON, E. R. (2007). "Listening to the voices of queer youth: The dramaturgical process as identity exploration". En M. V. Blackburn y C. Clark (Eds.), *New directions in literacy research for teaching, learning and political action*. New York: Peter Lang Publishing.
- HALVERSON, E. R. (2008). "From one woman to everyman: The reportability paradox in publicly performed narratives". *Narrative Inquiry*, 18(1), 29-52.
- HALVERSON, E. R. (en prensa). "Film as identity exploration: A multimodal analysis of youth-produced films". *Teachers College Record*, 112(9).
- HALVERSON, E. R. y GIBBONS, D. (en prensa). "'Key moments' as pedagogical windows into the digital video production process". *Journal of Computing in Teacher Education*.
- HALVERSON, E. R., LOWENHAUPT, R., GIBBONS, D. y BASS, M. (2009). "Conceptualizing identity in youth media arts organizations: A comparative case study". *E-Learning*, 6(1), 23-42.
- HANSEN, D., LARSON, R. y DWORKIN, J. (2003). "What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences". *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55.
- HEATH, S. B. (1998). "Working through language". En S. M. Hoyle y C. T. Adger (Eds.), *Kids talk: Strategic language use in later childhood* (pp. 217-240). New York: Oxford University Press.
- HEATH, S. B. (2000). "Seeing our way into learning". *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 121-132.

- HEATH, S. B. (2004). "Risks, rules, and roles: Youth perspectives on the work of learning for community development". En A. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun, y B. Burge (Eds.), *Joining society: Social interaction and learning in adolescence and youth* (pp. 41-70). New York: Cambridge University Press.
- HETRICK, E. y MARTIN, A. D. (1987). "Developmental issues and their resolution for gay and lesbian adolescents". *Journal of Homosexuality*, 14, 25-43.
- HIRSCH, B. (2005). *A place to call home: After-school programs for urban youth*. Washington, DC: American Psychological Association.
- HULL, G. A. y KATZ, M. (2006). "Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling". *Research in the Teaching of English*, 41(1), 43-81.
- JENNESS, V. (1992). "Coming out: Lesbian identities and the categorization problem". En K. Plummer (Ed.), *Modern homosexualities*. London: Routledge.
- KAO, G. (2000). "Group images and possible selves among adolescents: Linking stereotypes to expectations by race and ethnicity". *Sociological Forum*, 15(3), 407-430.
- KIM, U., TRIANDIS, H.C., KÂGITÇIBASI, C., CHOI, S. y YOON, G. (1994). *Individualism and Collectivism: theory, methods, and applications*. Thousand Oaks: Sage.
- LARSON, R. W. (2000). "Toward a psychology of positive youth development". *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- LARSON, R., HANSEN, D. y WALKER, K. (2005). "Everybody's gotta give: Development of initiative and teamwork within youth programs". En J. Mahoney, R. Larson y J. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- LEE, C. D., SPENCER, M. B. y HARPALANI, V. (2003). "'Every shut eye ain't sleep': Studying how people live culturally". *Educational Researcher*, 32(5), 6-13.
- LERNER, R. M. (2005). "Promoting positive youth development through community and after-school programs". En J. L. Mahoney, R. W. Larson y J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development* (pp. ix-xii). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LERNER, R. M. y BENSON, P. L. (Eds.) (2003). *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice*. Norwell, MA: Kluwer.
- MAHONEY, J. L., LARSON, R. W. y ECCLES, J. S. (2005). *Organized activities as contexts of development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MARKUS, H. y KITAYAMA, S. (1991). "Culture and Self: implications for cognition, emotion, and motivation". *Psychological Review*, 98, 224-253.

- MARKUS, H. y NURIUS, P. (1986). "Possible selves". *American Psychologist*, 41, 954-969.
- MAYER, V. (2000). "Capturing cultural identity/creating community". *International Journal of Cultural Studies*, 3(1), 57-78.
- McKINNEY, J. C. (1969). "Typification, typologies, and sociological theory". *Social Forces*, 48(1), 1-12.
- McLAUGHLIN, M. W., IRBY, M. A. y LANGMAN, J. (1994). *Urban sanctuaries: Neighborhood organizations in the lives and futures of inner-city youth*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- National Research Council (2000). *After-school programs to promote child and adolescent development: Summary of a workshop*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council (2002). "Community programs to promote youth development". En J. Eccles y J. Gootman (Eds.), *Committee on Community-Level Programs for Youth*. Washington, DC: National Academy Press.
- NELSON, M. E., HULL, G. y ROCHE-SMITH, J. (2008). "Challenges of multimedia self-presentation: Taking, and mistaking, the show on the road". *Written Communication*, 25(4), 415-440.
- NEWMAN, B. M. y NEWMAN, P. R. (2001). "Group identity and alienation: Giving the We its due". *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 515-538.
- OYSERMAN, D., BYBEE, D. y TERRY, K. (2006). "Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action". *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 188-204.
- OYSERMAN, D., GANT, L. y AGER, J. (1995). "A socially contextualized model of African-American identity: Possible selves and school persistence". *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1216-1232.
- OYSERMAN, D. y JAMES, L. (2008). "Possible selves: From content to process". En K. D. Markman, W. M. P. Klein, y J. A. Suhr (Eds.), *Handbook of imagination and mental simulation* (pp. 373-394). New York: Taylor & Francis Group.
- PERRET-CLERMONT, A., PONTECORVO, C., RESNICK, L., ZITTOUN, T. y BURGE, B. (Eds.). (2004). *Joining society: Social interaction and learning in adolescence and youth*. New York: Cambridge University Press.
- RESNICK, L. y PERRET-CLERMONT, A. (2004). "Prospects for youth in post-industrial societies". En A. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun y B. Burge (Eds.), *Joining society: Social interaction and learning in adolescence and youth* (pp. 11-25). New York: Cambridge University Press.

- ROTH, J., BROOKS-GUNN, J., MURRAY, L. y FOSTER, W. (1998). "Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations". *Journal of Research on Adolescence*, 8, 423-459.
- SCHUTZ, A. (1962). *Collected Papers, Vol. 1: The Problem of Social Reality*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- SOEP, E. (2006). "Critique: Assessment and the production of learning". *Teachers College Record*, 108(4), 748-777.
- SPENCER, M. B. (1999). "Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity-focused cultural ecological perspective". *Educational Psychologist*, 34(1), 43-57.
- SPENCER, M. B. (2006). "Phenomenology and ecological systems theory: Development of diverse groups". En W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 829-893). New York: Wiley.
- SPENCER, M. B., y MARKSTROM-ADAMS, C. (1990). "Identity processes among racial and ethnic minority children in America". *Child Development*, 61, 290-310.
- STEELE, C. (1997). "A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and academic performance". *American Psychologist*, 52(6), 613-629.
- TANNOCK, S. (1998). "Noisy talk: Conversation and collaboration in a youth writing group". En S. M. Hoyle y C. T. Adger (Eds.), *Kids talk: Strategic language use in later childhood* (pp. 241-265). New York: Oxford University Press.
- TRIANDIS, H.C. (1995). *Individualism and Collectivism*. Boulder: Westview Press.
- WILEY L. y FEINER, D. (2001). "Making a scene: Representational authority and a community-centered process of script development". En S. C. Haedicke y T. Nellahus (Eds.), *Performing democracy: International perspectives on urban community-based performance* (pp. 121-142). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- WORTHMAN, C. (2002). *"Just playing the part": Engaging adolescents in drama and literacy*. New York: Teacher's College Press.
- YOUNISS, J. y HART, D. (2005). "Intersection of social institutions with civic development". En L. A. Jensen y R. W. Larson (Eds.), *New horizons in developmental theory and research* (pp. 73-82). San Francisco: Jossey-Bass.
- ZITTOUN, T., PERRET-CLERMONT, A. y PONTECORVO, C. (2004). "Overview of the volume". En A. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun y B. Burge (Eds.), *Joining society: Social interaction and learning in adolescence and youth* (pp. 20-40). New York: Cambridge University Press.