

Los adolescentes en el siglo XXI

Adolfo Perinat Maceres (coordinador)
Antonio Corral Iñigo
Isabel Crespo García
Edelmira Domènech Llabería
Silvia Font Mayolas
José Luis Lalueza Sazatornil
Isabel S. Larraburu
Gerardo Martínez Criado
Albert Moncada
Maria Raguz
Héctor Rodríguez-Tomé



Los adolescentes
en el siglo XXI

Los adolescentes en el siglo XXI

Un enfoque psicosocial

Adolfo Perinat Maceres (coord.)

Antonio Corral Iñigo

Isabel Crespo García

Edelmira Domènech Llabería

Silvia Font Mayolas

José Luis Lalueza Sazatornil

Isabel S. Larraburu

Gerardo Martínez Criado

Albert Moncada

Maria Raguz

Héctor Rodríguez-Tomé



EDITORIAL UOC

Primera edición: abril 2003

© Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya

© Antonio Corral Iñigo, Isabel Crespo García, Edelmira Domènech Llabería, Silvia Font Mayolas, José Luis Lalueza Sazatornil, Isabel S. Larraburu, Gerardo Martínez Criado, Albert Moncada, Adolfo Perinat Maceres, Maria Raguz, Héctor Rodríguez-Tomé, del texto

© Editorial UOC, de esta edición

Aragó, 182, 08011 Barcelona

Material realizado por Eurecamedia, SL

Impresión:

Diseño: Manel Andreu

ISBN: 84-8318-300-5

Depósito legal:

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea éste eléctrico, químico, mecánico, óptico, grabación, fotocopia o cualquier otro, sin la previa autorización escrita de los titulares del copyright.

Coordinador

Adolfo Perinat Maceres

Autores

Antonio Corral Iñigo

Profesor Titular de Psicología Evolutiva. Universidad Nacional a Distancia (UNED).

Isabel Crespo García

Profesora ayudante. Departamento de Psicología de la Educación. UAB.

Edelmira Domènech Llabería

Catedrática de Psicopatología Infantil. UAB.

Silvia Font Mayolas

Profesora asociada. Departamento de Psicología. Universidad de Girona.

José Luis Lalueza Sazatornil

Profesor Titular de Psicología Evolutiva. Departamento de Psicología de la Educación. UAB

Isabel S. Larraburu

Psicóloga clínica. Chile.

Gerardo Martínez Criado

Profesor Titular de Psicología Evolutiva. Universidad de Barcelona.

Albert Moncada

Psicólogo. Instituto Municipal de la Salud. Terrassa.

Adolfo Perinat Maceres

Catedrático de Psicología Evolutiva. UAB.

Maria Raguz

Profesora del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Perú.

Héctor Rodríguez-Tomé

Investigador del Centre National de la Recherche Scientifique. París.

Índice

Prólogo	17
Capítulo I. La adolescencia: perspectiva sociohistórica	21
Adolfo Perinat	
Introducción	21
1. La adolescencia-juventud en la Europa preindustrial	22
1.1. Los umbrales de la Edad Moderna	23
1.2. Años de transición (siglos XVII y XVIII)	29
1.3. El capitalismo agrario y la proto-industrialización	30
1.4. La ascensión de la burguesía. Hacia una nueva concepción de la familia y del futuro de los hijos.....	33
1.5. La escuela y la escolarización	36
2. De la Revolución Francesa a la Revolución Industrial: finales del siglo XVIII a finales del siglo XIX	40
2.1. La adolescencia y juventud en las clases trabajadoras.....	41
2.2. La adolescencia y juventud en los estratos sociales superiores.....	45
3. El siglo XX: el cénit de la adolescencia	51
Capítulo II. Los adolescentes de la “era global”.	
Comienzos del siglo XXI	59
Adolfo Perinat	
1. El escenario de la adolescencia actual: la sociedad del cambio de siglo	61
1.1. Transformación del trabajo humano	61
1.2. Transformaciones en la esfera familiar	62
1.3. Transformaciones ideológicas.....	64

1.4. Transformaciones culturales: del auge de una cultura adolescente-juvenil a la cultura global.....	67
2. Los adolescentes de la sociedad española de cambio de siglo	71
3. Epílogo: sociedad, ámbitos educativos y desarrollo adolescente	80

Capítulo III. Pubertad y psicología de la adolescencia

Héctor Rodríguez-Tomé

1. Formas y contenidos de la maduración puberal	88
2. Los tiempos de la pubertad	90
2.1. Cronología de los cambios	90
2.2. Secuencias evolutivas	92
3. Del cuerpo infantil a la morfología adulta	93
3.1. La maduración en las chicas	94
3.2. La maduración en los chicos.....	94
3.3. Repercusiones de la pubescencia.....	95
3.4. El acné juvenil	96
3.5. Las ginecomastias del varón.....	97
3.6. A propósito del estirón.....	98
4. La puesta en marcha del aparato reproductor	100
4.1. La menarquía.....	100
4.2. La experiencia íntima de las reglas	102
4.3. Eyaculaciones y espermatogénesis	103
5. El avance secular de la pubertad.....	104
6. Representaciones de sí y autoestima	107
6.1. Las imágenes del propio cuerpo.....	107
6.2. La autoestima	109
7. Cogniciones, afectos y conductas	110
8. Pubertad y sexualidad.....	112

Capítulo IV. Adolescencia y relaciones familiares.....

José Luis Lalueza e Isabel Crespo

1. Contexto sociocultural de las relaciones familiares	120
1.1. La transformación de la familia patriarcal.....	121

1.2. Cambio social y perspectivas actuales	127
2. El impacto de la adolescencia en el sistema familiar	130
2.1. La familia como sistema abierto	131
2.2. La adolescencia como perturbación que transforma el sistema familiar	132
2.3. La adolescencia como transición ecológica en el ciclo vital de la familia	135
3. Estilos educativos y la transición adolescente	138
Capítulo V. Adolescentes escolares	141
Adolfo Perinat	
1. El colegio, el instituto como “marco” institucionalizado	142
2. La respuesta adolescente a las funciones instructiva y socializadora del sistema escolar	144
2.1. Los adolescentes y el proceso de transmisión/adquisición de conocimientos escolares	145
2.2. La adolescencia y el fracaso escolar	148
2.3. La contribución escolar a la socialización de los adolescentes	151
3. Los alumnos adolescentes, actores en el escenario escolar	154
Capítulo VI. Entre adolescentes: la importancia del grupo en esta etapa de la vida	159
Gerardo Martínez Criado	
Introducción	159
1. El grupo de iguales (<i>peer group</i>): elementos conceptuales	160
1.1. Grupo de compañeros y amigos	161
1.2. Organización estable y dinámica	162
1.3. Cambios en la forma del grupo	162
1.4. Nuevas incorporaciones	164
1.5. Comentarios a este modelo de cambio del grupo adolescente	165
2. Actividades y funciones	166
2.1. Exploración del mundo de los adultos	167
2.2. Funciones del grupo adolescente	169

3. Homogeneidad de los componentes, conformidad al grupo y otros aspectos organizativos	170
3.1. Homogeneidad	170
3.2. Conformidad y jerarquía.....	171
3.3. Conflictos externos e internos al grupo.....	172
4. Personalización de las relaciones	174
4.1. Algunas relaciones preferentes para ciertos temas fundamentales, momentos de crisis y tipos de solución	175
4.2. Primeras relaciones de interés exclusivo.....	176
5. Objetivo: conseguir pareja	177
5.1. Primeras salidas estratégicas.....	178
5.2. Las primeras relaciones sexuales	179
5.3. El fracaso amoroso.....	180
Conclusiones	182
Capítulo VII. Adolescentes y salud sexual y reproductiva	185
Maria Raguz	
1. La salud sexual y reproductiva: un derecho de las y los adolescentes.....	185
2. La realidad de la salud sexual y reproductiva adolescente en el mundo	188
3. El embarazo y la maternidad y paternidad adolescente	193
Apéndice	200
Capítulo VIII. El mundo intelectual del adolescente	203
Antonio Corral Iñigo	
1. Paradigmas evolutivos tradicionales y marcos conceptuales contemporáneos	204
2. Las capacidades intelectuales del adolescente.....	207
3. La lógica dialéctica frente a la lógica formal.....	210
4. ¿Qué cambia durante la adolescencia?.....	213
5. Habilidades específicas construidas durante la adolescencia	215

6. El mundo intelectual y su conexión con otros sistemas psicológicos	220
Capítulo IX. Perturbaciones en el desarrollo adolescente: depresiones, trastornos alimenticios, drogadicción, tabaquismo	225
Edelmira Domènech, Isabel P. Larraburu, Albert Moncada, Sílvia Font-Mayolas	
1. Trastornos de estado de ánimo en los adolescentes: depresión y labilidad afectiva	225
Edelmira Domènech	
1.1. La depresión en los adolescentes	226
1.2. La labilidad afectiva.....	230
2. Trastornos de la conducta alimentaria: anorexia y bulimia	232
Isabel P. Larraburu	
2.1. Consideraciones diagnósticas	233
2.2. Etiología.....	235
2.3. Clasificación por el peso	236
2.4. Anorexia nerviosa.....	237
2.5. Bulimia nerviosa.....	238
2.6. Los síndromes parciales y las adolescentes en riesgo. Trastornos de la conducta alimentaria no especificados	240
3. Drogadicción.....	241
Albert Moncada	
3.1. Situación actual del consumo de drogas en la población adolescente	244
3.2. El consumo de drogas durante la adolescencia: ¿por qué?.....	246
3.3. ¿Todo consumo es problemático?.....	248
3.4. La prevención	249
4. Los adolescentes y el consumo de tabaco	251
Sílvia Font-Mayolas	
4.1. El proceso de convertirse en fumador regular	253
4.2. Estrategias de intervención	256
 Bibliografía.....	 261

Prólogo

Parece que la adolescencia es un tema que sigue promoviendo, quizá en mayor medida que ningún otro, un intercambio vivo de opiniones entre científicos sociales (psicólogos), padres de familia, educadores e instancias ciudadanas. A todos les preocupa, ante todo, *comprender mejor* el fenómeno de la adolescencia en vistas a *una reciprocidad de actuación* constructiva con los adolescentes. Es muy posible que sea irreal la pretensión de entender, de una vez por todas, lo que es la adolescencia. Los adolescentes cambian de una generación a otra al ritmo de la cultura, aunque quizás no tanto como para que haya que redescubrirlos cada vez. Tampoco existe un único prototipo de adolescente: el que crece en nuestros países tecnológicamente avanzados. Sin embargo, existe algo por debajo de tanta variación cultural, de desarrollo económico, de estructuras sociales, etc. que nos impele a considerar la adolescencia como un fenómeno universal: se trata del hecho biológico de tener acceso a la madurez reproductora, la pubertad. No vale la pena discutir si es el fenómeno biológico-hormonal o su reconocimiento social lo que constituye el factor decisivo. Ambos están inseparablemente ligados entre sí. Si el primero es universal y sigue un proceso bien canalizado, el segundo –sus repercusiones sociales– se halla, en cambio, sujeto a miles de interpretaciones culturales o condicionantes sociales. La gran tesis de este libro –si podemos darle tan solemne apelativo– es que hay que aproximarse al fenómeno de la adolescencia desde este doble ángulo: el biológico y el psicosocial.

El sustrato biológico de la adolescencia queda magistralmente expuesto en el capítulo 3 (H. Rodríguez-Tomé), donde se analiza en detalle la irrupción de la pubertad. Pero ya desde ahí se apuntan las resonancias psicológicas y sociales que el paso a la pubertad evoca en la persona adolescente. La misma impresión; a saber, ningún fenómeno biológico que tiene asiento en el ser humano sucede en un *vacío social*, se extrae de la exposición de María Raguz en el capítulo 9. Claramente se nos hace ver que el ejercicio de la sexualidad, ya desde la adoles-

cencia, cuenta con unos tremendos condicionantes culturales que se hacen más patentes (o hirientes) en situaciones que Oscar Lewis caracterizó como *la cultura de pobreza* y que ella describe de manera punzante.

Las dimensiones típicamente psicosociales del fenómeno de la adolescencia quedan reflejadas en los capítulos que tratan, respectivamente, de la familia (capítulo 4, por José Luis Lalueza e Isabel Crespo), de la escolaridad (capítulo 5, por Adolfo Perinat) y de las amistades (capítulo 6, por Gerardo Martínez Criado). Los adolescentes de referencia son los que viven a nuestro lado; es decir, los del área de Europa occidental. Reconocemos que hay mucho de simplificación al tratar la desconcertante variedad de adolescentes (empezando por la diferencia de sexos) como un sólo tipo ideal. No podemos asegurar que se ajusten a aquél de la misma manera los adolescentes de clases acomodadas que los de las desfavorecidas, los urbanos que los rurales, los que han crecido en familias bien estructuradas que aquellos cuyos padres están separados (familias uniparentales), los adolescentes hijos de inmigrantes y los autóctonos. También los adolescentes se diferencian entre sí, incluso dentro de una misma clase social, por sus historias de vida: la atención y el afecto que les han dedicado sus padres, su currículum escolar, sus amistades, sus aficiones, su carácter. Los autores de estos capítulos se han esforzado por buscar un compromiso entre lo que puede llamarse *el patrón común* adolescente y las peculiaridades que constituyen la diferencia, algo parecido a lo que en estadística se conoce por *moda y dispersión*.

Este libro se abre con dos capítulos un tanto *anómalos* a cargo de Adolfo Perinat: el primero sobre la “Historia de la adolescencia” (que podría también titularse “Los adolescentes en la historia”), y el segundo sobre “Los adolescentes de comienzo del siglo XXI”. En otras palabras, la doble perspectiva temporal y de actualidad. Estos temas no suelen tratarse en los manuales de adolescencia que circulan por el mercado, y en ello estriba su excepcionalidad. Su inclusión responde a las preocupaciones que ya hemos mencionado. Una es que hay que contemplar a los que hoy llamamos adolescentes en contextos histórico-culturales del pasado y, al indagar en su vida dentro de sociedades tradicionales, imaginar cuáles pudieron ser su psicología y sus vivencias en la transición a la adultez. Con toda seguridad, fueron muy distintas de las actuales. En cuanto al capítulo que retrata la adolescencia actual, seguramente es incompleto y parcial. Es el peligro de los “grandes frescos”, aunque, esperamos, esté compensado por

su vivacidad y la cercanía que nos proporciona con respecto al fenómeno adolescente en los albores del siglo XXI.

El capítulo 8, “El mundo intelectual del adolescente”, a cargo de Antonio Corral, trata el tema del desarrollo cognitivo en esta fase de una manera mucho más amplia y novedosa de lo que se venía haciendo hasta ahora. Piaget deja de ser el punto de referencia obligado, y el panorama se abre hacia la metacognición (reflexión sobre los procesos cognitivos íntimos), la diversidad de facetas de la inteligencia (adolescente), la presencia de lo narrativo, etc. El autor trasciende lo estrictamente cognitivo y ofrece una visión comprensiva de la mente en la adolescencia.

Finalmente, el libro se corona con un extenso capítulo, yuxtaposición de la experiencia de psicólogos clínicos, sobre lo que públicamente hemos llamado “Perturbaciones en el desarrollo de los adolescentes”. Sus centros de interés respectivo son las depresiones y estados de labilidad afectiva (Edelmira Domènech), las anorexias y bulimias nerviosas (Isabel P. Larraburu), las drogadicciones (Albert Moncada) y el tabaquismo (Silvia Font). Los padres y los educadores, en general, leerán con mucho provecho las consideraciones de estos especialistas ya que no se limitan a plantear las cuestiones preocupantes de la salud adolescente sino que, a partir de su experiencia, sugieren vías de intervención.

Siguiendo las sugerencias del editor, hemos querido hacer un libro, más que estrictamente académico, asequible a todos aquellos padres, educadores sociales, estudiantes de psicología y profesionales en general que se interesan o tienen trato directo con adolescentes. La aceptación que se le dispense nos dirá si hemos acertado o no.

Como coordinador del libro, me siento obligado a expresar mi sincero agradecimiento al equipo de Editorial UOC, con Isaías Taboas al frente, que, en todo momento, me ha alentado en la consecución del proyecto y ha esperado pacientemente a que el conjunto de autores lo pusiéramos a punto.

Adolfo Perinat
Catedrático de Psicología Evolutiva
Universidad Autónoma de Barcelona
Barcelona, septiembre de 2002

Capítulo I

La adolescencia: perspectiva sociohistórica

Adolfo Perinat

Introducción

La adolescencia es una fase del ciclo vital que se inicia con la pubertad. La expresión *fase del ciclo vital* sugiere que ha de hacerse su estudio relacionándola con las otras fases del mismo: niñez, juventud y adultez. Sólo dentro de esta perspectiva cobra sentido la representación que sostenemos de la adolescencia como una *edad de transición*. La adolescencia puede ser estudiada desde diversos ángulos; al menos dos: el psicológico y el sociológico. Obvio es decir que son complementarios. Los psicólogos se centran en lo que podríamos llamar *estados anímicos* y *modalidades de comportamiento de la adolescencia*; resulta imposible desligarlos. Unos y otros serán el objeto de nuestra descripción y nuestro análisis a lo largo de este libro. Pero la adolescencia tiene también una dimensión sociológica. Aquí podemos preguntarnos por las actividades que la sociedad prescribe/tolera/prohíbe a sus adolescentes, y por la manera como éstos se hacen presentes dentro de ella (actores que *desempeñan algún papel*). Muchos rasgos de comportamiento son asumidos por los adolescentes *porque les son propuestos por la sociedad adulta como propios de ellos*. Esto no quiere decir que los roles y los modos de comportarse adscritos sean meros *disfraces para salir a escena*; acaban asumiéndolos plenamente, forman parte de su identidad en esa fase de la vida. Tampoco afirmamos que la adolescencia (o la infancia, la adultez, la vejez) se configure por una sobredeterminación de lo social sobre lo individual: existe una tensión dialéctica entre lo que la persona escoge ser y lo que la sociedad le impone/propone que ha de representar en el escenario de la vida. Los adolescentes, y más aún los niños, tienen poca capacidad de elección; una de las tareas de la adolescencia (o, al menos, eso pensamos los sesudos adultos) es *aprender a seleccionar*.

Estas ideas nos inducen a articular las determinaciones intrínsecas de ser adolescente con los determinantes socioculturales que hacen que la experiencia íntima y la social de ser adolescente no sean, concretamente en España, las mismas a finales del siglo XX que en los años de la posguerra (como testimonia, por ejemplo, Carlos Barral en *Años de penitencia*). En términos generales, adoptamos la tesis de que es inviable una psicología de la adolescencia al margen de una sociología y, más concretamente, al margen de un análisis sociohistórico de la coyuntura social en que cada generación de adolescentes se ubica. Prescindir de este marco amplio sería lo mismo que sustentar una visión esencialista de la adolescencia: una fase de la vida que existiría por *imperativos de edad*, caracterizable por pautas de comportamiento generadas en un vacío social y que, por tanto, trasciende las épocas históricas o la diversidad de las culturas. Sería el caso de quienes la hicieran pivotar exclusivamente sobre el fenómeno biológico de la pubertad. La aproximación sociohistórica a la adolescencia que exponemos seguidamente se justifica dentro de nuestra opción teórica amplia.

Antes de abordarla hemos de delimitar nuestros propósitos. Es evidente que la adolescencia que va a ser objeto de esta *aproximación* no va a cubrir todas las épocas históricas ni todos los continentes y culturas. Centraremos nuestra exposición en Europa Occidental desde los comienzos de la Edad Moderna (siglos XV-XVI) hasta hoy. Aparte de razones de documentación, existe una teórica; a saber: *quién es adolescente y qué es ser adolescente* son ideas (representaciones) que han sido, en algunos momentos históricos, muy distantes de las actuales, o incluso inexistentes. Que siempre haya habido individuos de edades comprendidas entre doce y catorce años y dieciséis y dieciocho años no quiere decir que sean vistos por su grupo social y por ellos mismos como *adolescentes*. La aproximación histórica tiene por objetivo, entonces, asomarnos a esas otras representaciones y modos de ser de *la misma* edad de la vida, dejarnos sorprender por sus contrastes y, en esa prospección, encontrar la veta profunda sobre la que se remodela un siglo tras otro la representación de una edad de la vida que hoy llamamos *adolescencia*.

1. La adolescencia-juventud en la Europa preindustrial

El periodo preindustrial en que vamos a situar, de entrada, la adolescencia transcurre desde el siglo XV hasta mediados del siglo XIX, que consagra el triunfo

de la Revolución Industrial. Coincide *grosso modo* con la Edad Moderna de los historiadores clásicos. Los franceses son más proclives a denominar esta época *l'ancien Régime* y últimamente los antropólogos han acuñado el término de *sociedades precapitalistas*. Las fronteras temporales de cada una de estas denominaciones son fluidas y debatibles.

1.1. Los umbrales de la Edad Moderna

Adolescencia viene del latín *adolescencia* (de *adolescere*, 'crecer'). En una vieja recopilación del saber enciclopédico de la Antigüedad se habla de las edades de la vida y, entre ellas, aparece la *adolescencia*: el periodo entre los catorce y los veintiún años. Sin embargo, a lo largo de la época medieval, queda innominadamente incluida en otra fase de edad más amplia: la *juventud*, una fase intermedia entre la infancia y la adultez. Aunque sea una trivialidad, gran parte del significado social de la juventud proviene de su relación con las otras fases del ciclo vital. La adultez ocupa el cénit de este último y el estatus social de los jóvenes (de cualquier época) se configura a partir de lo que les acerca y les separa de los adultos. Esto justifica la representación social del joven como *transeúnte hacia la adultez*. El núcleo del estatus de adulto, simplificando las cosas, se configura por sus funciones sociales básicas: la de constituir una familia y la de producción económica. En definitiva, la pregunta de cómo eran los jóvenes de antaño o el estudio de cómo son los adolescentes hoy inevitablemente remite a estos dos aspectos que histórica y socialmente están interconectados. Esto conduce a la siguiente tesis: *el conocimiento de cómo ha sido la juventud (la adolescencia) en una época histórica es inseparable del de la organización familiar y el modo de producción económica*.

La Europa Occidental es, a todo lo largo de la Edad Media y Moderna, una sociedad predominantemente agrícola. Una fotografía de satélite tomada periódicamente a partir del año 1000 hubiera mostrado una enorme masa forestal que poco a poco iba quedando salpicada por *claros*: campos de cultivo y de pasto con cabañas de hábitat y pequeñas aldeas. Las tierras son propiedad de los señores que las ceden (bajo diversos tipos de contrato) a los siervos que las trabajan. Las escasas ciudades eran, a finales del siglo xv y aun en el xvi, lo que hoy

llamamos un pueblo grande y sólo una pequeña parte de la población habitaba en ellas. La economía de la gente agricultora era fundamentalmente *producción para el uso y consumo*, pero la gran masa de los aldeanos no poseían ni tierra ni brazos suficientes para cultivarlas y subvenir a sus necesidades; por ello se dedicaban a trabajos complementarios: jornaleros, fabricación de objetos caseros, tejidos, etc. La circulación de moneda era escasa y el modo de transacción habitual era el trueque. Las nociones de acumulación, provecho, rendimiento y capital eran totalmente ajenas a aquellas mentalidades. El campesino de estos siglos tenía una concepción relajada del trabajo: una vez que sus objetivos de uso y consumo eran alcanzados, descansaba. El elemento social sobre el que básicamente se articulaba toda esta vida laboral y de producción era la familia. Analizar sus características demográficas y su ciclo de vida nos lleva a descubrir que entre la producción (medios de subsistencia) y reproducción (fecundidad) existe una profunda interdependencia, un bucle que las regula en reciprocidad (Levine, 1987).

La familia modal que vive del terruño durante estos siglos XV a XIX es la nuclear: una pareja con un promedio de cuatro a seis hijos. De todos modos, el detalle de los recuentos (registros parroquiales) revela una gran dispersión. Las familias de los hacendados (señores o terratenientes, que aparecen ya a finales del siglo XV) son más prolíficas y, sobre todo, están rodeadas de gran número de criados de ambos sexos. En la mentalidad de la época también éstos son parte de la familia. Existen también familias de tipo patriarcal en las que conviven dos o más generaciones con parientes colaterales. El ciclo de vida de una familia comienza, obviamente, con el matrimonio, pero el casamiento exige que se posea una parcela de tierra, condición necesaria de subsistencia. La tierra es objeto de transmisión hereditaria (no la posesión en los campesinos, sino la explotación). Aquí se fragua una intensa dinámica social en la que se regulan las herencias, las relaciones entre padres que legan en vida y sus hijos que se hacen cargo de la explotación, y, de rechazo, determina la edad de acceso al matrimonio. Ésta se sitúa entre los veinticinco y treinta años para los mozos y en una fecha algo más temprana para la mujer. El joven es ahora reconocido socialmente ya como adulto; el matrimonio, por tanto, es un auténtico rito de paso de la juventud a la adultez.

Los primeros años de la pareja eran duros porque habían de realizar el laboreo de la tierra solamente con su esfuerzo. La familia debía reclutar algún criado o bien hacer contraprestaciones de trabajo a los que la ayudaban. En este marco,

los hijos adquieren un gran valor como fuerza de trabajo, pero en los primeros años son sólo fuente de gastos. Además, la mortalidad infantil es galopante. Los de cuatro a seis hijos que constituyen la prole que sobrevive supone un número de alumbramientos bastante mayor, con los peligros inherentes para la vida y salud de las madres. Los niños se incorporan a las tareas familiares de subsistencia desde los cuatro o cinco años (situación que persiste hoy día en el Tercer Mundo). Si el número de bocas que alimentar excede las posibilidades de la familia, se busca a los hijos acomodo fuera; eso suele suceder en torno a los siete u ocho años. (Otra manera de poner coto al exceso de hijos entonces era el infanticidio.) A partir de ese momento, y pese a su edad, el chico recibe la denominación de *joven*. Así pues, *en la gran masa del pueblo y entre los siglos XV y XIX, la juventud (adolescencia) es un amplio período del ciclo vital que transcurre entre que al niño/niña se le emancipa de la familia donde ha nacido hasta que forma la suya propia*. Es un periodo de transición y de aprendizajes, pero estas palabras adquieren un sentido bastante distinto en el contexto social que estamos describiendo. Por eso, es necesario adoptar la mirada de un antropólogo para captar los matices que en aquella época lejana tiene la juventud.

Entre las diversas cuestiones que orientan la indagación de lo que culturalmente significa ser joven (adolescente) en la Europa preindustrial, destacan las siguientes: ¿qué actividades le son propias? ¿Cuál es su estatus social? En esa Europa, la actividad masiva era el trabajo del campo, una actividad poco especializada y carente de tecnología. También existían actividades artesanas (tejedores, herreros, carpinteros, etc.), pero constituían *variantes* de la actividad agrícola, porque era la tierra –su posesión o explotación– lo que constituía el centro de la existencia de los individuos. Otras actividades a las que se entregaba la gente eran las militares y las *literarias*. Para las primeras, asunto de la nobleza, se reclutaba, al parecer, un escaso número de jóvenes, mientras que el acceso a las segundas (universidades, conventos) era restringido: teología, derecho, humanidades. La gran masa de europeos de finales de la Edad Media comenzaba a trabajar de niños, continuaba trabajando de jóvenes y, más adelante, de adultos, en actividades propias de una economía familiar centrada en la tierra. Esto significa que la idea de *futuro* no comportaba, a diferencia de hoy, un componente imaginario y prospectivo ni de búsqueda de alternativas personales en vistas a *ser alguien* en la vida. Significa también que las habilidades del trabajo eran adquiridas como parte de la actividad rutinaria: la gran escuela era la vida. Aquí es donde adquie-

re su sentido peculiar, insólito para nosotros, la institución de la servidumbre y su variante de aprendizaje artesano.

Ha quedado consignado que los niños pasaban a ser jóvenes (socialmente hablando) cuando salían de la familia. La costumbre era ponerlos a trabajar como criados en otra familia. Este trasiego no sólo afectaba a los hijos de los campesinos en razón de la necesidad, sino también a los de los señores y hacendados. Los servidores domésticos trabajaban en el campo, en las granjas con los animales y, en casa de los señores, ellas servían directamente a la señora y algunos de ellos eran secretarios o escuderos. Otro tanto cabe decir, *mutatis mutandis*, en las casas de los menestrales. Los potentados acogían un gran número de criados, no tanto en razón de sus necesidades sino como signo de estatus social y también como forma de reciprocidad para con su gente: “La antigua aristocracia multiplicaba sus domésticos y sus carrozas. Pero no era solamente por vanidad sino también por deber hacia sus clientes: había que tomar como sirvienta a la hija de la granjera, como secretario al ahijado de un pariente,... No empezaban preguntándose si tenían necesidad o no, sino si estaban dispuestos a acudir en ayuda de sus clientes” (Flandrin, 1976). Entre los criados no se establecían distinciones en virtud del rango social de origen: todos servían la mesa y todos se sentaban a comer junto con los señores.

Se concebía la servidumbre de los jóvenes como una forma de educación, parte del aprendizaje para la vida.

Esta sociedad agrícola precapitalista constituye un tejido social tupido en el que existen, ¡cómo no!, rivalidades, venganzas, fraudes y exacciones pero, a la vez, un intenso *espíritu comunitario*:

“Los campos y pastos comunales alimentaron un vigoroso espíritu cooperativo en la comunidad. En los Midland ingleses las personas habían de trabajar unas junto a otras amigablemente, ponerse de acuerdo sobre las rotaciones de cultivos, los periodos de acceso a los pastos comunales, la conservación y mejora de los prados, el desbroce de las canalizaciones de riego, el cercado de las piezas. Trabajaban duramente codo a codo en los campos y marchaban juntos del pueblo a los trozos, de la granja al hogar mañanas y atardeceres. Todos dependían de los recursos comunes para calentarse, para cubrirse, para el alimento del ganado. En esta puesta en común de muchas de sus necesidades de vida *aprendían los jóvenes a disciplinarse y a someterse a las reglas y costumbres de su comunidad.*”

Levine (1987). *Reproducing Families. The Political Economy of English Population History.*

Ni totalmente dependientes ni del todo independientes, el estatus de los jóvenes de la época puede caracterizarse como de *semidependencia* (Gillis, 1981): laboral y económicamente dependían de sus amos y señores, pero gozaban de una cierta autonomía para organizarse colectivamente consiguiendo, por su modo de asociarse, una presencia en la sociedad muy característica.

Justamente este último aspecto es el que los historiadores subrayan como una de las manifestaciones más genuinas del *ser joven* en la Europa preindustrial. La sociedad medieval poseía un sentido de la fiesta que los tiempos modernos, al imponernos una ética del trabajo como vocación, nos han hecho perder. Las fiestas de aquel tiempo no eran, a diferencia de las nuestras, un alto en el trabajo; eran una manifestación más de las solidaridades comunales. Los jóvenes, además de participar en ellas, crearon las suyas propias, que rememoraban los mitos paganos del ciclo anual: desfiles, bailes, romerías, carnavales en los solsticios de verano e invierno, épocas de sementera y recolección, etc. Actuaban colectivamente a través de grupos que llamaron *abadías* o *reinos* (una parodia de las instituciones sociales del mismo nombre) a cuya cabeza estaba el *señor del desgobierno*. Escenificaban, en registro burlesco, acontecimientos que había vivido la comunidad; la farsa se convertía así en una crítica que irritaba a los personajes aludidos pero que, a la vez, prevenía actuaciones que a los jóvenes (y al pueblo) se les antojaban abusivas. Eran habituales las *cencerradas* nocturnas a vecinos que habían contravenido alguna costumbre o dejado de cumplir alguna obligación social, por ejemplo, al viudo de edad que se casaba por segunda vez con una jovencita o al marido que no *metía en cintura* a su mujer. Estas *sociétés joyeuses* (otro nombre que recibían en Francia) ejercían un cierto control sexual sobre sus miembros, concretamente en lo tocante al matrimonio. Impedían, más bien de forma indirecta que directa, casamientos prematuros o de quienes no dispusieran de medios de subsistencia propios y vigilaban los amoríos de las chicas casaderas de la comunidad, a las que consideraban *propiedad* suya. En otros aspectos, su sexualidad era mucho más disoluta: frecuentaban las casas de prostitución (práctica socialmente aceptada para los solteros) y a veces protagonizaban violaciones colectivas a alguna muchacha de dudosa reputación. Una variante de las *sociétés joyeuses* eran las fraternidades y *compagnonages* que reunían a los aprendices de artesanos. Estas agrupaciones no sólo procuraban protección a los jóvenes aprendices contra los frecuentes abusos de los patronos sino que también crearon una red de *albergues* para los que se desplazaban de un lugar a otro por Europa a la bús-

queda de nuevo maestro y mejores condiciones de trabajo. Una vieja costumbre exigía, en efecto, que el aprendizaje de un oficio se llevase a cabo con varios maestros y en diferentes lugares, dando pie a lo que se conocía como *le tour de France* (en París y en algunas capitales de provincia francesas existen todavía los *Compagnons*). La misma costumbre existía entre los estudiantes que pasaban de universidad en universidad tomando lecciones de profesores afamados.

Las sociedades de juventud medievales y de la Edad Moderna constituyen un *fenómeno sociológico* típico, sin paralelo hoy en día. Es cierto que los aspectos festivos y ruidosos, el gusto por la farsa y la desmesura, siguen siendo característicos de la adolescencia-juventud de nuestros días. Desde este ángulo, *nihil novum sub sole*; pero la manera como ese tipo de comportamientos colectivos es contemplado y valorado por cada sociedad –la de hoy y la que estamos describiendo– son sumamente diferentes. Uno de los aspectos subrayados por los historiadores es la profunda connivencia que había entonces entre adultos y jóvenes a la hora de perpetrar éstos sus desmanes. La imprescindible función de crítica social era implícitamente confiada a estos *guardianes del desorden* (Schindler, 1996), y al ser realizada en forma de parodia, celebrada por el público, evitaban un enfrentamiento directo con las autoridades, blanco de su escenificación. Como agudamente escribe Natalie Davis (1987),

“aquel licencioso desorden no era una rebelión. Se hacía en servicio de la comunidad, sacando a escena las diferencias entre los distintos estadios de la vida, poniendo en evidencia las responsabilidades futuras de estos jóvenes al casarse y ser padres, contribuyendo a mantener las cosas en su punto dentro del matrimonio y a que perdurase la continuidad biológica en el pueblo”.

Natalie Davis (1987). *Society and Culture in Early Modern France*.

En otras palabras, los grupos de jóvenes en aquella época estaban integrados en la comunidad, participaban intensamente en la vida cotidiana de los conciudadanos (pueblos grandes y menos grandes), contribuían, a través de rituales lúdicos socialmente aprobados, a mantener la consistencia del tejido social. La adolescencia-juventud preindustrial era una *etapa de transición*, pero en un sentido bastante distinto de lo que es hoy día. Se trataba de la transición de quienes aprendían para la vida inmersos en la vida; o sea: un aprendizaje implícito que se desprende de la participación en lo cotidiano. Hoy día, hemos establecido la transición como *una moratoria* ante la vida adulta (Schindler, 1996); se lleva a

cabo a través de un aprendizaje explícito que se plasma en un discurso, sobre todo escolar. Nuestra sociedad segrega a los adolescentes de la vida para enseñada *narrársela* a través de las representaciones que se transmiten en la escuela.

1.2. Años de transición (siglos XVII y XVIII)

Hasta aquí, el telón de fondo sobre el que se proyectan las transformaciones sociales –demográficas, económicas y de mentalidad– que irán ajustando el perfil del adolescente a la figura que hoy nos es familiar. Sería, con todo, un error extraer de aquí la idea de una sociedad *patriarcal*, inamovible durante siglos, que iba ahora a comenzar a evolucionar bajo el impacto de las transformaciones que acompañan el nacimiento de la Edad Moderna. Ciertamente, no. La sociedad que hemos esbozado había visto pasar por sus tierras los ejércitos de los reyes y mesnadas de los señores feudales, había sido diezmada por la peste negra desde mediados del siglo XIV y padecido las consecuencias de un enfriamiento climático a finales del mismo siglo. Desde el ángulo religioso había sido sacudida por el cisma de Occidente y ya en el siglo XVI por la Reforma luterana y sus epígonos: calvinismo y anglicanismo. Sin embargo, el tejido social descrito siguió, hasta el siglo XVIII e incluso parte del XIX, encuadrando imperturbadamente la vida y la actividad de subsistencia de la gran mayoría de la población europea: una economía familiar centrada en la tierra y un ciclo vital determinado por la herencia y el matrimonio más bien tardío. Los hijos tenían una función predominantemente económica dentro de la familia, en el sentido de que su permanencia en ella o su regreso (ya adultos) quedaban supeditados a continuar la labor de los padres a cambio de proveer a su subsistencia en edad avanzada. Como sólo un hijo heredaba (el primogénito), los restantes tenían que *buscarse la vida* y en ello apenas contaban con la ayuda de los padres: todo dependía de su habilidad o buena suerte.

Lenta, muy lentamente, este panorama va a sufrir profundas transformaciones que gestarán la Revolución Industrial a finales del siglo XIX. Estas transformaciones –clave para entender nuevas maneras de ser adolescente o joven– son:

- socioeconómicas (emergencia del capitalismo agrario y proto-industrial),

- sociofamiliares (ascensión de la burguesía urbana) y de
- mentalidad (una nueva visión de la niñez y una redefinición del papel de la familia frente a los hijos).

Obviamente, existe una profunda conexión entre estos aspectos, así como con una de sus consecuencias más trascendentales en lo que atañe a la niñez y adolescencia: la idea de que su preparación para la vida se ha de realizar confinada en el ámbito de la institución escolar. Estas transformaciones no se dan simultáneamente en toda la Europa de los siglos XVI a XIX; cada país las acoge a su ritmo diferenciado, pero todas han acabado penetrando nuestra sociedad europea del siglo XXI, y homogeneizándola.

1.3. El capitalismo agrario y la proto-industrialización

Aparece primero en Inglaterra, ya en el siglo XVI, y va a acentuarse en los siguientes siglos, al tiempo que se generaliza en toda Europa occidental. La tierra que explotaban los paisanos les es implacablemente sustraída por los señores, y también por una clase de agricultores en ascenso: los terratenientes. Los terrenos comunales son cercados (*enclosures*), su explotación se hace extensiva y se especializa en vistas al comercio. Aunque los aldeanos retienen parcelas para el consumo familiar, éstas son cada vez más reducidas, insuficientes para sus necesidades, y se ven obligados a completar su peculio como jornaleros de quienes se las han arrebatado. Por esta misma época y por las mismas razones económicas, en muchas pequeñas comunidades aldeanas empieza a simultanearse el trabajo del campo con una pequeña actividad *industrial* manufacturera a la que el comercio, aún local-regional, va a dar salida. En una palabra, la subsistencia familiar pasa, a lo largo de estos siglos, a depender progresivamente de un salario (la tierra sigue siendo un bien simbólico, pero se hace complementaria como medio de vida). Dado que la nueva forma de trabajo se contabiliza y se paga a la pieza, toda la familia suma sus brazos convirtiéndose en unidad de producción. ¿Cuáles son las consecuencias de esta nueva dinámica socioeconómica y cómo repercute en la juventud? La primera y más general es que provoca la proletarización de los paisanos y pequeños agricultores. Se les arrebató el control de

su propia actividad, se ven obligados a venderla; una venta que además está sometida a incertidumbres que escapan del horizonte mental de gente pegada al terruño: decisiones de personas inaccesibles, dificultades de aprovisionamiento de materia prima, fluctuaciones de la demanda, etc. En tal coyuntura, las familias se atrincheran sobre sí mismas; de rechazo, se pone en marcha el proceso de disolución de las solidaridades comunales. Dado que el nivel de subsistencia de cada familia depende del número de brazos, se pone a los hijos a trabajar desde muy pequeños:

“Entre los nueve y los doce años los niños eran iniciados en los trabajos de la rueca y el telar, se les empleaba en remendar los vestidos y reparar el calzado. Tenían que vigilar el fuego del hogar, lavar los vestidos y ponerlos a secar, cuidar de los animales domésticos, sacar el ganado a pastar. De los doce a los quince años se les conferían mayores responsabilidades: cuidar de los hermanitos pequeños, ir al mercado y realizar faenas más gravosas; también se les podía exigir que aportasen dinero a casa trabajando como jornaleros en la recolección. Los mayores de quince años eran ya considerados como adultos aunque les faltasen años aún para su plena madurez física y para conseguir las habilidades del operario. Sería, de todas maneras, un craso error despreciar el valor de uso que realmente tenían para la familia estos trabajos y actividades, considerarlos como un beneficio marginal que apenas compensaba el “agujero” que suponía su sustento. Los hijos, ellos y ellas, eran parte de un “equipo” en el que todos trabajaban codo a codo, un equipo que era más que la suma de sus miembros. Cuando penetramos en la lógica con que esta fuerza de trabajo se reproducía, comprendemos que los hijos eran una fuente económica que podía expandirse o contraerse ocasionalmente.”

Levine (1987). *Reproducing Families. The Political Economy of English Population History*.

En definitiva, allí donde las familias adoptan esta forma de *economía mixta* los hijos ya no son colocados como criados fuera a los seis o siete años; permanecen en casa. Las relaciones familiares cobran forzosamente otro cariz: probablemente al desapego que implicaba y se seguía de su emancipación sucede una atmósfera de mayor intensidad de intercambios y, también, de conflictos. Uno que se percibe en el horizonte inmediato es que la autoridad del *paterfamilias* puede verse desafiada en la medida en que el tema de la herencia (quién se queda con la tierra y, por tanto, quién puede casarse) deja de ser crucial. Con la posibilidad de un salario, el matrimonio se hace más accesible y, de hecho, disminuye la edad de los contrayentes en tres o cuatro años: *la transición de la juventud se hace más corta*. Una consecuencia de todo esto fue, en Inglaterra, el *boom* demográfico

co que se produjo entre 1680 y 1820 (*the long eighteen century*). Sería ingenuo inferir que la proto-industrialización que hemos delineado (y que –hay que insistir– consiste en la lenta superposición de una economía basada en el trabajo asalariado y la acumulación de capital sobre la tradicional de un trabajo agrícola destinado al consumo inmediato de la comunidad familiar) proporcionó trabajo y salario al exceso de población. Ya desde el tiempo de Enrique VIII (1491-1547), en Inglaterra cunde la alarma social por el gran número de mendigos y vagabundos que pululan por el reino y a los que se aplica una cruel represión. Muchos de ellos eran jóvenes, huérfanos, sin familia. Pese a las limitaciones de que ésta adolecía, los historiadores reconocen que era un punto de anclaje irremplazable: sólo a través de ella era posible la inserción en el tejido local-comunitario. Otras dos modalidades de drenaje del exceso de población a la búsqueda de medios de subsistencia fueron la emigración a América y la inmigración a las ciudades que, con el comercio y primeros amagos de lo que después fue la industrialización, crecieron con gran rapidez: Londres pasa de tener 50.000 habitantes en tiempos de Enrique VIII a medio millón en 1700; París cuenta en 1684 (Luis XIV) con, aproximadamente, la misma cifra de población. Las ciudades de provincia adquieren también relativa importancia y son sede de un comercio floreciente con ramificaciones cada vez más extensas.

La lenta y progresiva implantación del capitalismo supone en el *orden de las relaciones sociales*, la descomposición del orden patriarcal. Las *formas de solidaridad comunitaria* tradicionales son sustituidas por relaciones contractuales. Los *terrateñientes* en ascenso social y la *pequeña nobleza* provinciana ya no acogen en régimen familiar a los adolescentes de sus vecinos; les repugna que sus hijos se mezclen con ellos y marcan cada vez mayores distancias relegándolos a un mundo aparte (ya no comen a la mesa de los señores y duermen en la cuadra o debajo de la escalera). Lo que era una *forma de educación* se convierte en un *servicio doméstico* en el sentido actual: asalariados o jornaleros. El dinero en mano favorece la proliferación de nuevos hogares y consecuentemente procura a los propietarios mano de obra abundante y barata para la explotación del campo a gran escala. Es una variante de la proletarización antes comentada, pero que tiene las mismas consecuencias para la juventud: su suerte queda ligada a la de la tierra o a la de las incipientes manufacturas.

Otra vieja institución medieval que se mantiene es la del aprendizaje artesano. Es, con todo, un número relativamente reducido de jóvenes el que pueden

colocarse allí y aspirar a situarse socialmente. Cada maestro, en efecto, acoge periódicamente a un muchacho (generalmente de dieciocho a veinte años) y le va enseñando, mediando un contrato, las artes del oficio a lo largo de tres o cuatro años. El régimen patriarcal exigía que el aprendiz sirviese en contraprestación. Pero se impone poco a poco la costumbre de exigir una pensión a la vez que el trato y las exigencias se hacen más tiránicas. La obtención del grado de maestro a lo largo de los siglos XVII y XVIII se torna complicada y está sometida a enormes arbitrariedades. Los litigios entre maestros y aprendices son frecuentes. Los *compagnonages* surgieron como respuesta a la necesidad de los aprendices y *compagnons* (el grado inmediatamente inferior al de maestro) de protegerse colectivamente de los abusos de los maestros artesanos. Tenían el rango de sociedades secretas con sus preceptos, obligaciones y ritos de iniciación. Los *compagnonages* son ramificaciones especializadas de las sociedades de jóvenes que perduran a lo largo de estos siglos y, con una versatilidad admirable, sirven de base a sus reivindicaciones.

1.4. La ascensión de la burguesía. Hacia una nueva concepción de la familia y del futuro de los hijos

La burguesía cobra notoriedad como estrato social en los inicios de la Edad Moderna en Europa. Las grandes monarquías centralizadoras (España, Francia e Inglaterra) que la inauguran se distancian de la nobleza y sus intrigas para confiar muchos asuntos de gobierno y administración territorial a personajes, hijos de familias acomodadas pero sin blasones. Por otra parte, el comercio experimenta un gran impulso: productos que tenían sólo circulación local pasan a ser objeto de transacción entre regiones: tejidos, minería, metales, especias, etc.

El estudio clásico sobre el personaje burgués se lo debemos a Werner Sombart (1913). El personaje burgués aparece en el Renacimiento. Su representante es el comerciante florentino, un hombre rico, de vida holgada y lujosa, pero sin despilfarro; sobre todo, impone orden en la administración de su casa. La burguesía y el desarrollo del capitalismo están estrechamente emparentados. Sin embargo, aunque el burgués de primera hora buscaba enriquecerse aceptaba unas “reglas de juego” (comercial) que nos resultan chocantes. Consideraba deshonesto tanto defraudar, haciendo pasar por buenos productos de mala calidad, como arrebatar la clientela a los competidores;

consideraba indigno hacer publicidad de sus productos. El talante de este burgués, viejo estilo, frente al maquinismo fue humanitario. En algunos momentos, empresarios que tenían manufacturas de tejidos rechazaron las máquinas porque adoptarlas “tendría como efecto privar de su pan a una muchedumbre de personas que viven de la tejería. Lo cual sería inadmisible”.

Burgueses son también los grandes banqueros que proveen de fondos a las Coronas persistentemente arruinadas a causa de sus ambiciones de conquista y extensión territorial. La burguesía, denostada por la nobleza, que considera el comercio y la actividad manual como propios de la plebe, se va haciendo un lugar respetable en la sociedad. En los siglos XVI y XVII la engrosan particularmente los letrados (jueces, abogados, notarios, consejeros,...) y los funcionarios (tesoreros, inspectores, oficiales de municipios, escribanos,...). A los comerciantes, que están en su origen, hay que añadir en el siglo XVIII los fabricantes (tejidos, imprenta, metalurgia, carbón) y también la burguesía terrateniente que promueve la explotación *capitalista* del campo. La burguesía crea la mentalidad moderna del trabajo como *ethos*; es decir: lo reviste de valor moral. El burgués asume una responsabilidad social creando bienestar y visión revolucionaria con respecto a la que había sustentado el mundo medieval: “El burgués está persuadido de cumplir una misión y de contribuir más que ningún otro a que reine la paz entre las naciones divididas” (Snyders, 1965). En una genial pirueta que conjura la presencia de lo divino en el seno de la actividad humana, la burguesía cree ver en su prosperidad material el signo de la bendición de Dios (la famosa tesis de Max Weber en su *Ética protestante y el espíritu del capitalismo*). De rechazo, la miseria, el vagabundeo sin oficio, la orfandad (que suele precederles fatalmente) son condenables y punibles. Los pobres serán, de hecho, equiparados a los malhechores y encerrados en hospitales-prisión (el tema de Michel Foucault en *Vigilar y castigar*, 1975).

En las filas de la burguesía se gesta una nueva visión de la familia y de los hijos. Ello va a repercutir forzosamente en su manera de entender *cómo debe ser un adolescente y qué tipo de actividades le son propias*. Son varios y de índole diferente los factores que van a entrar en juego. En primer lugar, las nuevas actividades (*terciarias*, según la moderna terminología) a que se entrega la burguesía exigen una preparación más especializada para sus hijos y herederos que sólo la escuela parece estar en condiciones de dar. Por lo tanto, aunque la costumbre de colocarlos como aprendices (*pasantes* diríamos hoy) en familias de parientes o

de asociados persista, la escuela va a cobrar un nuevo protagonismo, aunque no de inmediato. Por otra parte, tanto la Reforma como la Contrarreforma (Concilio de Trento) promueven un cambio de ideas bastante radical en lo que respecta a las relaciones de padres e hijos. En la visión medieval, la paternidad se contemplaba como una réplica de la de Dios Padre; el discurso de teólogos y moralistas sólo habla de los derechos de los padres y de los deberes de los hijos. Ahora se inculca a los padres que tienen deberes para con sus hijos y una responsabilidad en que estos sigan su *vocación* al trabajo. Esto no sólo conecta con el renovado recurso a la escuela sino que descubre una concepción de la actividad (llamémosla *profesional*) abierta a posibilidades que exigen una preparación *ad hoc* que habrán de procurarles (Flandrin, 1976).

Philippe Ariès, en su célebre monografía *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, habla de un sentimiento nuevo de acercamiento a los hijos, de la intimidad que empieza a cultivarse en la familia de estos siglos. Se trata, sin duda, de la familia burguesa, porque entre la nobleza persiste la idea de que entre cónyuges y con los hijos las relaciones han de ser reguladas por un ceremonial de fría y distante cortesía. El repliegue intrafamiliar que se da en los jornaleros agrícola-manufactureros en razón de la concentración de brazos para la producción se corresponde en la familia burguesa con esta revigorización de la vida familiar. Si bien en ambos estratos se dan nuevas condiciones de vida *objetivamente iguales* (convivencia más intensa, participación en el trabajo de la mujer e hijos, la autoridad paterna se suaviza), en la burguesía reina otra perspectiva de futuro, próspero y abierto en posibilidades, y de confianza en los frutos de la propia actividad, inexistentes en la masa proletaria. Una de las manifestaciones del nuevo *esprit du temps* fue la reticencia de los padres a que los hijos permaneciesen tiempo lejos de la familia, lo cual era obligado allí donde la escuela estaba fuera de la localidad en que se ubicaba la casa familiar. Parece ser que la multiplicación de escuelas y colegios en la Francia de principios del siglo XVII tiene mucho que ver con esto. Ariès también menciona –dentro del nuevo sentimiento de la infancia que se despierta en estos años– la representación (*avant* Rousseau) del niño como ser inocente y del imperativo de preservar esa inocencia. Todo lo cual se va a traducir en la concepción, que ya forma parte de nuestra mentalidad, de un *mundo infantil* segregado y distinto del mundo adulto.

Se pueden añadir muchos más detalles, no sólo positivos, acerca de lo que el advenimiento de la burguesía supuso para la sociedad europea en estos siglos.

Aquí nos hemos limitado a lo que concierne a las relaciones intrafamiliares. Hemos querido así sentar un marco para entender cómo la clase de edad de los doce a catorce años en adelante empieza a ser considerada y socialmente tratada desde esta época. Sus líneas maestras quedan excelentemente resumidas en el siguiente texto:

“En el siglo XVIII progresa el sentido del hogar, de la vida en común de la pareja y sus hijos. El elemento nuevo que de aquí surge es la confianza en el niño. Ésta aparece como algo inseparable de la confianza en el porvenir. La burguesía transformó el matrimonio y, a la vez, toda la atmósfera familiar. Una de sus características es preparar lenta, cuidadosa y amorosamente el porvenir de cada hijo. La burguesía constituye una sociedad en la que las situaciones ya no están determinadas rígidamente por el nacimiento, una sociedad que, sobre todo en sus comienzos, conoce una fluidez real. [...] El burgués percibe una posibilidad de promoción y de avance para sus hijos, siente que su triunfo depende en una gran parte de sus esfuerzos como padre.”

Snyders (1965). *La pédagogie en France aux XVII et XVIII siècles*.

1.5. La escuela y la escolarización

La escuela, venerable institución medieval asociada a la clero, se va a hacer en la sociedad de la Europa moderna un sitio importante, hoy imprescindible. En el seno de la escuela se genera una nueva visión de la adolescencia y juventud radicalmente diferente de la que hemos perfilado. La escuela no descubre ni impone una nueva manera de ser adolescente o ser joven; asume y reinterpreta, dentro de su universo institucional, las representaciones de la niñez y juventud que toman cuerpo en una sociedad en la que la burguesía hace cuña, consolidándose como estrato entre la nobleza y el mundo de los artesanos y de la plebe. Hemos aludido hace un momento al nuevo sentimiento de la infancia y de la familia que emerge en los siglos XVI y XVII. ¿Cómo se traslada ello al mundo escolar y cómo repercute, a la larga, en la adolescencia?

El tema de la escuela ha de abordarse a partir de la gran institución escolar medieval que es la universidad. Aunque ésta, al llegar la Edad Moderna, sigue acogiendo sólo a una porción minoritaria de la gran masa de jóvenes de la pobla-

ción, en su seno se va a fraguar la gran transformación social que va ser el origen del moderno adolescente.

La universidad de esta época persiste considerando *jóvenes* a la amplia franja de edad que hemos señalado para la época tardo-medieval. Así, en sus aulas, hasta bien entrado el siglo XVI, estaban mezclados los adultos y los niños (desde los ocho a los veinte años o más). Fuera de ellas, aquel mundillo de escolares campaba por sus respetos. Los escolares se alojaban en casas o bien de clérigos, mediante un contrato parecido al de los aprendices, o bien en casas de los ciudadanos. Una reducida fracción vivía en los colegios universitarios, que eran, desde los siglos XII y XIII, fundaciones para los estudiantes pobres. En los siglos XV y XVI se perfila la tendencia a separar a los escolares más pequeños (de ocho a quince años) de los adultos confinándolos en los colegios (universitarios) que empiezan a impartir docencia (la Gramática). Ariès señala que el colegio universitario es el *adelantado* de la *nouvelle sensibilité* hacia la niñez que aparece en la Edad Moderna; cumple esa función al segregar la franja de edad y crear para ellos un *espacio* que luego será un *mundo* de actividades *propias*, de existencia social, a otra escala que el del adulto. Contemporáneamente, los colegios universitarios experimentan la evolución que los lleva de ser lugares de residencia (internados en el sentido actual) a escuelas donde asisten también los escolares externos. Continúan existiendo entre ellos los lazos de camaradería típicos de las asociaciones medievales, pero sus algaradas colectivas y desorden de vida empiezan a ser objeto de rechazo social creciente. Las reformas instauran una reglamentación disciplinaria que refuerza el carácter cuasi monacal (pseudo-religioso, dice Ariès) que arrastraba desde sus orígenes.

“Hay una larga historia de las regulaciones que se van imponiendo a los escolares de los colegios (*universitarios*). Adoptan la forma de códigos de conducta e imponen un estilo de vida que dicta la manera de ocupar todos los momentos del día. Es la evolución que lleva de una administración colegiada a un régimen autoritario, de una comunidad de maestros y escolares a un rígido gobierno de estos últimos por parte de los primeros. Esta separación de maestros y escolares es un “progreso” que emana de un (*nuevo*) espíritu de autoridad que entró en conflicto con las viejas tradiciones consagradas por los estatutos. Pero esta evolución se corresponde con un movimiento general en toda la sociedad que la encaminaba hacia las formas políticas del absolutismo que comenzó a tomar cuerpo en el siglo XV (Louis XI, Commines, Maquiavelo). Su coronación se da cuando los *magister* son reclutados en las comunidades religiosas y quedan separados “naturalmente” de los escolares; cuando el gobierno del colegio coincide con el gobierno de los superiores religiosos de la comunidad. Y, sobre todo, cuando este

ordenamiento de la enseñanza estaba particularmente preocupado por el desarrollo del espíritu de obediencia y decidido a sustituir los viejos principios de disciplina basados en la edad por un nuevo carácter de eficiencia semimilitar.”

Ariès (1973). *L'enfant et la vie familiale dans l'Ancien Régime*. (Entrecomillados y cursiva añadidos).

La alusión, en el último párrafo, a los jesuitas y sus colegios es meridiana. En efecto, la Compañía recoge *el testigo* de los colegios universitarios y lo traspone a sus célebres colegios-internados que han servido de modelo a las instituciones de enseñanza secundaria actual. El colegio moderno aparece regido por una autoridad jerárquica y en él se impone un rígido sistema disciplinario: vigilancia ininterrumpida, castigos corporales y delación mutua de los estudiantes. Persiste aún la mezcolanza de edades en las aulas hasta bien entrado el siglo XVIII. El prototipo del colegial entre los siglos XVI y XVIII es el interno. La función del internado, escribe Snyders, es “instaurar un universo pedagógico marcado por dos rasgos esenciales: separación del mundo y, en su interior, vigilancia constante del alumno” (Snyders, 1965). Es otra consecuencia de la ideología (profundamente impregnada de jansenismo) a través de la cual los siglos XVII y XVIII contemplan a la niñez: un estado de perversión secuela del pecado original.

El gran logro de los colegios fue, muy particularmente, domeñar el turbulento mundo estudiantil, “una muchedumbre heteróclita, exuberante de vitalidad, siempre dada a la farsa, enormemente propensa a las agresiones nocturnas y algaradas ciudadanas” (Snyders, 1965). Su clientela era la nobleza, la burguesía ascendente y escasos individuos del mundo de la plebe (que, por añadidura, eran los de mayor edad en las aulas).

La nobleza, en el fondo, fue ajena a la institución del colegio. Persistía en ella el ideal del guerrero medieval, valeroso y diestro en el manejo de las armas y menospreciaba las letras. Sus hijos pasaban fugazmente por el internado y se incorporaban al ejército en plena adolescencia. Podría, entonces, pensarse que la burguesía, con su concepción comercial y, hasta cierto punto, tecnológica del mundo, trataría de que sus hijos recibieran una enseñanza acomodada a sus pretensiones e ideales mundanos. Nada de esto.

Al colegio como enclaustramiento correspondía un universo pedagógico también cerrado, ajeno al mundo en que aquellos muchachos iban a convertirse en hombres: la lengua colegial seguía siendo el latín, apenas algo de escritura y cál-

culo; la tarea escolar era el comentario y la disertación sobre los clásicos grecorromanos y, muy particularmente, la *disputatio*: discusión pública entre alumnos al estilo de los grandes retóricos de la antigüedad y de las universidades medievales. Sin embargo, estas prácticas servían para hacerse un lugar en una sociedad donde el trato mundano y el saber hablar tenían un valor preeminente.

La suerte de los hijos jóvenes de la gran masa de familias de estratos inferiores, del campo y de la ciudad, apenas varía en estos siglos. Ya hemos visto las transformaciones que afectan a los agricultores con los primeros amagos de la industrialización y cómo ello repercute en la adolescencia-juventud. El mundillo popular de las ciudades experimenta un notable crecimiento en el siglo XVII y siguientes. Los niños pululan por las calles, perturbando la vida pública, a la espera de poder situarse en la vida. Aparecen, en este contexto social y en las ciudades importantes, las escuelas parroquiales en que se enseña a los *hijos de los artesanos y de los pobres* rudimentos de lectura, escritura y aritmética (que, si eran de algún interés para los burgueses, en absoluto lo eran para estos chicos); pero, sobre todo, se les adoctrina en la religión y se les inculcan los principios morales y de buena conducta social (J.B. de la Salle, 1706). A escala reducida, la escuela parroquial es una réplica del colegio-internado. Ni que decir tiene que estos chicos abandonan la escuela apenas sus padres encuentran una colocación para ellos como criados, aprendices o jornaleros. Un detalle significativo de cómo el trabajo de los hijos prevalecía frente a toda otra consideración escolar es que, por ejemplo, en la región de la Champagne (Reims) estaban previstas vacaciones en octubre para la recolección de la uva.

La significación de todo este proceso, que afecta a los niños y a los que hoy calificamos de adolescentes y jóvenes, es múltiple. En primer lugar, *emerge la representación de la infancia y la niñez* (lapso aún no bien delimitado) como una fase específica de la vida, segregada de la de los adultos. Esta segregación tiene su exponente más notorio en la escuela: se instituye el mundo escolar como el ámbito de vida propio de una niñez prolongada hasta los dieciséis o dieciocho años. La escuela –la propiamente dicha y el colegio– no se conciben desde el ángulo de la instrucción útil para la vida, sino *del cultivo de la religión y educación para la vida social*. Hay un propósito explícito de romper las viejas solidaridades juveniles y de sometimiento a un régimen autoritario y disciplinario. (La historia de la escolarización muestra que este propósito tardó en imponerse aún más de doscientos años: su pleno triunfo se da en el siglo XX.) Este modelo es el que

hace suyo la burguesía, y de aquí se exportará hacia *arriba*; a la nobleza, que pierde influencia en la vida social con el advenimiento de la burocracia, la industria y el comercio; y hacia “abajo”, a las clases menesterosas que se incorporarán a la escuela a comienzos del siglo XX.

2. De la Revolución Francesa a la Revolución Industrial: finales del siglo XVIII a finales del siglo XIX

La Revolución Francesa marca el fin de *l’Ancien Régime*. Es el umbral (y detonante) de los cambios, en la vida socioeconómica y en el ámbito mental, que verán la luz en el periodo que la sigue. El siglo XIX se nos presenta así como el escenario de una lenta pero irresistible mutación económico-social (la Industrialización) que va a repercutir decisivamente en la familia y, subsiguientemente, en sus hijos adolescentes o jóvenes. Ya hemos avanzado que los progresos de la industrialización corren parejos con la regresión y lenta disolución del régimen patriarcal familiar. Ahora bien, el alumbramiento de una nueva forma de vida y relaciones familiares que el siglo XIX trae consigo no se da con el mismo dramatismo en quienes viven en el ámbito de la subsistencia que en los que poseen tierras o disfrutan de los beneficios de la producción industrial. En unos y otros, el papel de los hijos es radicalmente distinto; también son distintas las actividades que a éstos les son asignadas. Para captar la honda transformación que sufre la familia basta contraponer, en breves trazos, el régimen patriarcal a la familia *moderna*. El primero está *ligado a la tierra* como bien material y simbólico; *la unidad social es la familia-hogar*, a cuya pervivencia todos los miembros deben contribuir; su persistencia generacional se logra a través de *la herencia*, entendida ésta como traspaso de bienes materiales (tierras, dinero,...). En contraste, la familia que se delinea en los siglos XVIII y XIX en las clases pudientes basa su estatus social no en la posesión de la tierra (aunque ésta sigue siendo simbólicamente un bien preciado), sino en actividades *profesionalizadas*: producción, gestión, administración, etc. Esta profesionalización la detenta el cabeza de familia, con lo cual se convierte en la única fuente de recursos (monetarios). Dentro de las familias, hijos e hijas empiezan a ser considerados en sí y no en función de lo que

aportan a la economía familiar; surge otra visión prospectiva: los hijos ya no nacen con un pan debajo del brazo sino con *un porvenir*. Es por esta razón por lo que la herencia de familia patriarcal se anticipa a la manera de inversión: a los hijos (no tanto a las hijas) se les dará una habilitación en forma de estudios y carreras. La consecuencia global de todo ello es que la función económica de los hijos deja paso a nuevas funciones que son afectivas y simbólicas: la perpetuación del linaje y el sentimiento de orgullo paterno/materno.

Una vez más, hay que insistir en que ésta no es una conmoción traumática, sino una paulatina transformación que inician las clases favorecidas y que, sólo ya bien entrado el siglo XX, se hará extensible a los hijos o nietos de los proletarios de la Industrialización. Vamos a detallar ahora cómo la adolescencia-juventud de cada uno de estos dos grandes estratos sociales experimenta esta mutación.

2.1. La adolescencia y juventud en las clases trabajadoras

La instauración de las manufacturas caseras, que caracteriza la fase de proto-industrialización europea, se prolonga hasta bien entrado el siglo XIX. El crecimiento demográfico desbordante que la acompaña obedece a una lógica: a mayor número de hijos, mano de obra más abundante y mejor economía familiar. Paradójicamente, esto mismo actúa de freno a la generalización del maquinismo, ya que inicialmente era más rentable la producción repartida entre muchas manos que intensificada en la máquina. La fábrica, que acabará por triunfar, implica concentración de obreros, y ya en el segundo cuarto del siglo empieza la emigración masiva hacia los complejos industriales que circundan las ciudades o que se constituyen ellos mismos en pequeñas aglomeraciones (por ejemplo, las colonias textiles en Cataluña).

Las tensiones, a la vez centrípetas y centrífugas, a que se ven sometidas las familias se intensifican. En lo que respecta a las primeras, es obvio el interés por retener el mayor tiempo posible a los hijos e hijas jóvenes, dada su contribución a la economía familiar; pero la parte del salario que guardan éstos les permite gozar de un cierto poder adquisitivo y ello actúa de incentivo para independizarse totalmente, casarse y constituir una nueva unidad de producción y consu-

mo. A la espera de consumir este propósito, el estado de semidependencia de los jóvenes se va relajando; adoptan costumbres hasta ahora reservadas a los adultos, como el juego y la frecuentación de tabernas. También el sexo se hace más libre, en parte porque las muchachas entran en intensa competición por el matrimonio. Aunque no es consecuencia directa de esto último, los demógrafos constatan un incremento notable de hijos ilegítimos. La razón última radica en que en los noviazgos se prolongan indefinidamente a falta de medios para formalizarse.

Persisten las sociedades de jóvenes (*compagnonages*) y sus tradiciones de fiestas y algaradas nocturnas, pero su capacidad de convocatoria empieza a canalizarse hacia objetivos más políticos: manifestaciones y revueltas reclamando salarios más elevados, exigiendo la abolición de los privilegios de los gremios y la supresión del celibato para acceder al grado de Maestro. Gillis sostiene que las revoluciones y movimientos de protesta de la primera mitad del siglo XIX son el efecto de la tremenda desazón (incertidumbre y desesperanza) que invadió a los que vivían del trabajo de sus manos ante las transformaciones de la modernización industrial: “Las muchedumbres de 1830 y 1848, como anteriormente las de 1789 [en Francia], estaban compuestas mayormente por respetables artesanos ya establecidos, comerciantes y aprendices de grado superior que luchaban a la defensiva, aunque con las armas de la democracia, contra un mundo que percibían cada vez más extraño. Los que se iniciaban en esas actividades o buscaban entrar en ellas fueron los que más ardientemente se comprometieron” (Gillis, 1981).

Éste es el marco socioeconómico en que ha de ubicarse la adolescencia-juventud de una gran masa de europeos a lo largo del siglo XIX. Sin exageración, puede afirmarse que la industrialización reposa, en gran medida, sobre el trabajo de los niños y mujeres, primero en la familia unidad de producción y luego en la fábrica. Las primeras fábricas funcionaban en régimen de reclusión. Allí eran materialmente encerrados los huérfanos, los aprendices recogidos en las parroquias, y otros niños y obligados a trabajar al lado de vagabundos, trabajadores temporeros, delincuentes y mujeres sin familia. Aunque también encuadraba a varones adultos, la fábrica provocaba en los nacidos en la tradición artesana un intenso rechazo por la pérdida de personalidad, la disciplina del ritmo de producción y la *indignidad* de trocar sus habilidades de manufactureros por un salario. El autor de quien extraemos este comentario, Levine (1987), añade que en las

fábricas de Manchester, en 1816, trabajaban 6.253 niños frente a 6.687 adultos, de los cuales las tres cuartas partes eran mujeres. Se calcula que hacia 1825 los niños constituían en Inglaterra el 25% de la fuerza de trabajo. En 1897, trabajaban en las industrias francesas 223.385 adolescentes varones y 210.182 adolescentes mujeres (Perrot, 1996). En ambos países se da, a lo largo del siglo XIX, un intenso movimiento filantrópico que busca mejorar las condiciones de vida y de salubridad de los hijos de los trabajadores. Una ley de 1841 prohíbe, en Francia, que hasta los dieciséis años trabajen los domingos ni más de doce horas diarias; en 1892 se prohíbe contratar en las fábricas a menores de trece años. De todos modos, ésta era, aproximadamente, la edad en que tradicionalmente chicos y chicas entraban a trabajar como asalariados, coincidente con el *rito de paso* de su primera comunión. Estos hitos y estas medidas legislativas que “se tomaron invocando un crecimiento inacabado o una menor resistencia a la fatiga contribuyen a perfilar a lo largo del siglo una categoría de trabajadores más jóvenes (de los doce a los dieciséis o de trece a dieciocho años) que se corresponde a la adolescencia” (Perrot, 1996).

Dentro del taller artesano, la vida tampoco era fácil para estos muchachos. Si entraban allí a la manera de los aprendices tradicionales, se veían sometidos a los abusos de los patronos o a la brutalidad de los obreros adultos. En muchos casos, se veían obligados a realizar faenas puramente materiales sin ningún aprendizaje en contrapartida. Las deserciones y la búsqueda de un nuevo trabajo eran proverbiales, lo cual creó una imagen de juventud rebelde y desaprensiva (en ocasiones revolucionaria). Otros muchos adolescentes se iniciaron en el trabajo de la mano de sus padres, también obreros. Era la *herencia* que podían dejarles. Michelle Perrot (1996) ofrece una larga lista de oficios y trabajos en los que “los obreros reclutaban de preferencia a sus hijos, a los que enseñaban las artes del oficio”: cinteros, esquiladores, guanteros, ebanistas, cuchilleros, curtidores, fábricas de porcelana, altos hornos, minería, etc.

“Los jóvenes se veían a la vez protegidos y dirigidos, apoyados y gobernados por esa realidad ambivalente que es la familia. La cual, inmersa en una serie de obligaciones encontradas, se esforzaba por optimizar sus recursos y decidía muchas cosas: la formación, el empleo, la colocación, los desplazamientos, el uso del salario, la marcha y la formación de nuevas parejas...”

Perrot (1996). *La juventud obrera. Del taller a la fábrica.*

Aquí subyace una serie de tensiones generacionales que los jóvenes estaban prontos a resolver independizándose; un recurso de los padres era retener las cartillas de trabajo de sus hijos, requisito legal para un contrato de trabajo. A finales de siglo y con la generalización de la escolaridad, la cartilla fue sustituida por el certificado de estudios primarios.

No entraremos en el detalle de las infrahumanas condiciones de vida del proletariado obrero en el siglo XIX (hábitat, higiene, salud, *accidentes laborales*, mortalidad, etc.), acerca de los cuales existe abundante documentación, oficial y novelada (véanse, por ejemplo, para Inglaterra –la cuna de la Industrialización–, la obra de Engels *La situación de la clase obrera en Inglaterra* o las populares novelas de Dickens). Son todos éstos antecedentes necesarios en el intento de responder (quizás con rodeos y sólo indirectamente) a la cuestión que nos atañe: ¿quién es un adolescente trabajador en el siglo de la Revolución Industrial? Sobre este telón de fondo obrerista y proletario del siglo XIX se destacan algunos temas de siempre: la búsqueda de independencia frente a la familia, los grupos de camaradería y amistad, a los que podemos añadir la sexualidad adolescente o juvenil. Indudablemente, estos aspectos psicológicos no son vividos de la misma manera por la adolescencia-juventud trabajadora que por quienes pasan sus años de adolescencia-juventud en los colegios, como enseguida veremos. Pero es que tampoco el reclamo de independencia frente a la familia en los adolescentes obreros tiene el mismo significado que el que hoy en día exhiben nuestros adolescentes. Otro tanto cabe decir de los grupos de camaradas (*peer group*): tanto para los hijos de los proletarios como para los hijos de las clases acomodadas, hoy y ayer, son instancias de socialización. Pero ésta se incardina en mundos muy diferentes: el de la *cultura de pobreza* (futuro sin perspectivas, búsqueda de satisfacciones intensas pero accesibles, conflictos dirimidos por la violencia, signos de prestigio en la fuerza bruta, etc.), y el de la burguesía. Es más, la versión que tenemos de los grupos de jóvenes proletarios (bandas, *gangs*) nos la dan los estudiosos que pertenecen al mundo culto, y es la representación de unos marginales, cuando no delincuentes. En cuanto a la sexualidad adolescente o juvenil, hoy hemos caído en la cuenta de que es vivenciada a través de una amalgama de expectativas y de temores (representaciones simbólicas) que son los que la sociedad adulta proyecta. Ello aparece claro en los adolescentes de la respetable sociedad victoriana. ¿En qué medida podemos decir lo mismo de sus coetáneos de las clases desfavorecidas?

2.2. La adolescencia y juventud en los estratos sociales superiores

El historiador Gillis (1981) apunta que es en el último tercio del siglo XIX cuando cristaliza en la Europa de la burguesía la representación actual del adolescente (*the discovery of adolescence*). Sea cual fuere el crédito que merece una precisión de fechas de esta índole, sí es cierto que, a lo largo de todo este traumático siglo XIX, existen abundantes detalles en la vida social y en el ámbito de las ideas que han contribuido a configurar esta nueva fase de la vida. Hemos hecho una breve alusión a ello al comienzo del presente apartado; vamos ahora a ampliar este panorama.

En la desaparición de la concepción utilitaria de la prole desempeña un papel decisivo el factor demográfico: el control de la natalidad reforzado por la disminución de la mortalidad infantil. Ambos se generalizan entre los estratos superiores de la sociedad; sólo bien entrado el siglo XX se hará extensivo a los estratos inferiores. Paralelamente, la actitud *sentimental*, cuyos brotes y primera floración proceden de la época precedente, se hace extensiva a los hijos e hijas de mayor edad. Sentimentalismo llama a proteccionismo y este último aboca, casi inevitablemente, a que los hijos entren en un estado de mayor dependencia. Todo ello comportará importantes transformaciones en la psicología de las personas jóvenes y en la manera como la sociedad entera va a contemplarlos y tratarlos.

El *boom* de la escolarización que se produce a lo largo del siglo es una de sus más inmediatas consecuencias; pero la escolarización generalizada es también causa de que se acentúe esta dependencia: la escuela la cultiva en su propio funcionamiento y la proyecta en la familia al obligarla a organizarse en torno a la actividad escolar de los hijos. En este sentido, se hace plausible la afirmación de que la adolescencia es un producto de la escolarización. Sin embargo, la adolescencia no es el resultado *único* de la escolarización; quizás esta última sea sólo el ejecutor de propuestas educativas que en algún grado son tributarias de ideas y de miras que impregnan la sociedad, sobre todo sus clases dirigentes. Hay que tener presente al respecto el clima social que impera en Europa, particularmente en la primera mitad del siglo XIX. Es un periodo de inestabilidad salpicado por numerosas revoluciones nacionales que delatan los profundos reajustes que está padeciendo la sociedad. Es el siglo que se inicia con el movimiento romántico, y que acaba con el socialismo y la Internacional; es el siglo de los avances cien-

tífico técnicos. Todo él está repleto de contradicciones económico-sociales que sumieron a la sociedad europea en un profundo desconcierto. En las clases bienpensantes se produce una intensa reacción, que asume las propuestas de pedagogos, pensadores y reformadores políticos de educar a la juventud en la rectitud moral y solidez intelectual. Quizás también aquí influyera la enfática consideración romántica de la juventud como promesa de regeneración social.

Entre romanticismo y la adolescencia o juventud se han tejido curiosas afinidades. El primer movimiento romántico, el *Sturm und Drang* (hacia 1776), fue obra de un grupo de jóvenes poetas (Goethe, Schiller) y es un estallido de protesta contra las instituciones, contra el despotismo ilustrado, contra el envaramiento cortesano; es asimismo una rebelión estética contra el clasicismo barroco: el poeta, el artista, ha de dar rienda suelta a la imaginación, a la fantasía, liberándose de la tiranía de las reglas (Tollinchi, 1989). El movimiento romántico es el que establece el culto a la juventud como promesa de regeneración social. Así, la juventud ya no sería una fase de transición sino un momento vital en el que se genera incesantemente la necesaria renovación social. Otro nexo importante entre el movimiento romántico y la juventud proviene del culto a la Edad Media que aquél puso de moda. El Medievo es retratado como un mundo de relaciones caballerescas, poblado de valerosos nobles, damas esbeltas y suspirantes, castillos escarpados, templos góticos. Allí reina el *amour courtois*. Tennyson, en su obra *Los idilios del Rey Arturo* recrea ese mundo de caballeros y torneos con una intención inequívocamente moralizante: la traición de Percebal y Ginebra al rey Arturo es la corrupción y desintegración moral que nos acecha a todos. Este retorno a la Edad Media trae consigo una exaltación de la castidad juvenil.

En Inglaterra las *public* y *grammar schools*, en Francia los *lycées*, en Alemania los *gymnasium*, en España los Institutos, y, por todas partes, los colegios religiosos están convencidos de dar cumplimiento a las aspiraciones sociales creando un universo escolar *protegido*, donde la preparación para la vida se hace mediante el estudio de las humanidades y la disciplina rígida. La autovaloración de esta institución escolar claustral le lleva a la pretensión de sustituir a las familias en su función educativa. De ahí que los internados sean la expresión más acabada de un ideal educativo repleto de incoherencias.

Los educadores de la época y los higienistas *descubren* el fenómeno de la pubertad masculina (no se olvide que la población escolar interna era únicamente de este sexo) y las secuelas del *vicio solitario* ensombrecen la imagen revivificadora del adolescente escolarizado. El pensamiento romántico, con su exaltación de la Edad Media y la idealización del *amor espiritual* (por ejemplo, Tanhauser o Parsifal), añadió sus matices a la imagen del adolescente, pero la institución escolar

se encargó de reinterpretar las proezas caballerescas en el plano de las competiciones deportivas. El invento, que fue también innovación, partió de Inglaterra, que lo impuso a su juventud de élite confinada en las *public schools* (que no tenían nada de *públicas*); poco a poco se extendió a todo el continente. El ideal de joven fue sesgándose: el cultivo de los principios morales fue sustituido por el de la fortaleza física. Finalmente, esta última, consagrada por la *performance* deportiva, se convirtió en indicio seguro de una buena salud espiritual. Es lo que irónicamente se ha denominado *el cristiano musculoso*. Como reverso de la medalla, se tildaba de depravados a aquellos muchachos que se desentendían del ejercicio físico o que, por razones de salud u otras, les resultaba insoportable.

“La esencia de la masculinidad’, tal como la generación de Arnold¹ la había concebido, a saber, autonomía espiritual y madurez intelectual, fue sustituida por el énfasis en la proeza física o en el poder de la voluntad. Este nuevo culto a la masculinidad generó otras virtudes nuevas. El ideal espartano reemplazó al platónico y “fraternidad” vino a significar afinidad física, no espiritual. Los sucesores de Arnold hicieron pensar que ser bueno era una función de la salud y de la recia musculatura. [...]. Creció la importancia de los deportes en equipo y, hacia 1880, los juegos eran obligatorios en la mayoría de las escuelas [en Inglaterra]. Su justificación fue que contribuían a que muchachos de diferente clase y procedencia fueran educados en un mismo *esprit de corps*. Uno de los grandes abogados del deporte escolar sostenía que aquí estaba la clave de la formación de una nueva élite nacional compuesta por los mejor adaptados entre la aristocracia y la clase media.”

Gillis (1981). *Youth and History*.

La última frase de la cita trae los ecos inconfundibles del darwinismo social, muy en boga durante el último cuarto del siglo. Ya en esas fechas los fundamentos de la educación se buscan de manera progresiva en la biología y la psicología. Pero, además, la expresión *élite nacional* recoge otro de los grandes motivos políticos del siglo: el resurgir de los nacionalismos y del culto a la patria que culminará en los delirios arios del Tercer Reich.

1. Thomas Arnold (1795-1842) fue director de la *public school* de Rugby a partir de 1828. Aquí impulsó una prudente reforma en los programas de instrucción, por ejemplo, abriendo la puerta al estudio de las lenguas y de las ciencias de la naturaleza. Pero en su ideario prevalece el principio de que “la instrucción del escolar debía estar subordinada a la educación del gentleman y ésta a la del cristiano”. (Vaughan y Archer, 1971). Arnold consideraba crucial la formación en los deberes ciudadanos (*citizenship*) pero la hacía pivotar sobre la formación religiosa. La religión, sostenía, es una fuerza integradora; el cristianismo practicado promueve el orden de la sociedad. Se trata, en definitiva, de un credo auténticamente conservador en el sentido actual de este vocablo.

Romanticismo, nacionalismos y conservadurismo, adelantos científicos en medicina e higiene, la psicología naciente son, entre otros, los hilos de una trama sobre la que se teje la educación –familiar y escolar– que reciben los niños de las buenas familias a finales de siglo. Resulta muy difícil, por no decir imposible, ponderar la influencia de esa amalgama de ideas, porque una cosa es la expresión que de ellas encontramos en los filósofos y pedagogos y otra es la praxis escolar, que no puede reducirse a la de las escasas instituciones que han pasado a la historia. Es una conquista del siglo la extensión de la escolaridad (primaria) a todos los estratos sociales, consecuencia del valor que la sociedad adjudica a la educación. A ella contribuye la acción de los pensadores y agentes sociales que tratan de paliar los excesos del capitalismo industrial y de sentar las bases de lo que paulatinamente será el estado del bienestar. Influyó mucho también el gran atractivo que, sobre las familias en vías de ascenso social, ofrecía el modelo de trato que daban a sus hijos las clases medias y superiores. El siglo XX, con su extensión y prolongación de la escolarización obligatoria y la *democratización* de la enseñanza universitaria, afincará en la sociedad la idea de que la única vía de acceso a la vida profesional adulta pasa por la institución escolar.

El panorama de la institución escolar decimonónica ha de complementarse investigando cómo pudo contribuir a configurar la personalidad de los adolescentes. Porque la adolescencia es más que un estrato de edad: es una manera de *ser* y de *estar* en la sociedad. ¿En qué medida las características que le atribuimos (algunas de ellas, por lo menos) son fruto de la educación? Más concretamente, ¿cómo el mundo emocional y la pubertad eran vividos dentro de un régimen de disciplina y encierro? ¿Cómo influía la disrupción de los lazos familiares y el alejamiento de los paisajes de infancia en las personas de los educandos? ¿Cómo se configuraban las relaciones entre compañeros y qué aprendían unos de otros en su larga permanencia en el colegio (internado)?

La vida disciplinada y reclusa que caracterizó la *buena educación* del siglo XIX no se instauró en los colegios de un día para otro. Las tradiciones de autogobierno de los estudiantes no habían sido totalmente laminadas y la pugna de los maestros y vigilantes por imponer su autoridad no sólo provocaba incidentes de todo tipo (fugas, protestas, actos de lesa indisciplina, peleas) sino que erigió al profesorado y al alumnado en enemigos irreconciliables. Aparte de los legendarios castigos corporales, existían en los colegios auténticos calabozos para los alum-

nos. En estas condiciones la educación moral y en valores humanos no podía tener demasiado éxito. La formación colegial se encaminaba, pues, a poblar la mente de conocimientos. No existía una preocupación educativa por el mundo de los sentimientos de los niños y adolescentes. Peor aún, la educación en el orden, la disciplina y mortificaciones pretendía contrarrestar la permisividad y el sentimentalismo familiares, considerados nocivos para el ideal del hombre que pretendían que fuera su obra. Éste es uno de los puntos que alimentó la desconfianza que albergaban los colegios frente a la educación familiar. Los testimonios ulteriores de muchos de estos niños o adolescentes dan claramente a entender el desamparo sentimental que sufrían (uno de ellos confiesa que se acostaba al principio todas las noches con el rostro vuelto en dirección al hogar paterno...). Algunos encontraban una compensación en criar animalillos, otros en relaciones *sentimentales* que establecían con sus compañeros. Aunque aquí uno está inclinado a percibir la sombra de la sexualidad puberal, de hecho las *relaciones amistosas*, tal como las interpretamos hoy día, constituyen una gama muy variada de soluciones al problema de represión sentimental colegial. En la Alemania prusiana no prevaleció el internado pero las exigencias de los *gymnasium*, agravadas por la rigidez del trato familiar, dieron lugar a una ola de suicidios entre aquellos adolescentes “estrechamente confinados en sus casas y cuyo único contacto permitido con el mundo era a los efectos de su educación formal” (Gillis, 1981).

A propósito de los estudiantes universitarios ingleses del primer cuarto de siglo, Gillis (1981) comenta que “era una generación que podía dar rienda suelta al llanto sin que por eso fueran tildados de afeminados. Cultivaban una cálida y abierta amistad [...]. Asociaban su masculinidad a normas morales elevadas, un tanto pretenciosas, que creían que les preservaban tanto de las cosas de la niñez como de la permisividad adulta”. Este ideal masculino tiene poco que ver con el *militarista* que se fue imponiendo a lo largo del siglo. Pero las necesidades emocionales de los muchachos persistieron por debajo de las buenas maneras en que eran adiestrados. Las amistades en el internado, al estar bajo la sospecha de los tutores, se hicieron más clandestinas y, lo que es peor, se tiñeron de culpabilidad. No siempre tenían una componente sexual explícita: muchas veces era fantasmática (era la sustitución obligada de una mujer imaginaria por un prepúber que ostentaba ciertos caracteres femeninos). De todos modos, la masturbación y los contactos sexuales no podían por menos de ser frecuentes.

La masturbación (que los victorianos denominaban *self-abuse*) fué objeto de ansiedad social creciente desde finales del siglo XVII. Los médicos y moralistas atribuían a la masturbación las más terribles consecuencias: desde la impotencia a la epilepsia pasando por la melancolía y la depresión que lleva al suicidio. Un notable médico inglés, el Dr. Maudsley, escribía en 1867 que “la masturbación está en los orígenes de una particular y desagradable forma de locura (insanity) caracterizada por una exacerbada sensibilidad hacia sí mismo y sentimiento de orgullo”. Un poco más tarde, tanto la melancolía como la masturbación serían diagnosticadas como algo inherente al proceso de la adolescencia y no un vicio particular. Hay algo de consolador y también de terrible en esta sustitución de la moral por la psicología. Es consolador el cambio de actitud de esta generación *ilustrada*. Lo terrible hubo de ser que los adolescentes, al sentirse bajo el imperio de una *ley de la naturaleza*, experimentaron mucha mayor confusión y ansiedad que bajo el antiguo régimen de los principios morales. (Véase en Caron, 1996, una interesante exposición de este tema en su estudio de los internados del siglo XIX).

No pueden calificarse de prácticas homosexuales sino de una sexualidad de reemplazo, una *válvula de escape* para muchachos que pasaban todo el año encerrados (sólo tenían seis semanas de vacaciones) y que raramente salían de paseo por los alrededores. Algunos, más osados, hacían sus escapatorias. No es seguro que corrieran las aventuras que luego describían a sus compañeros pero en aquel mundo que excluía a la mujer con tanto encono, ésta estaba presente en las mentes calenturientas de los chicos y toda ocasión para evocarla se hacía creíble. Paradójicamente, actos sexuales, como sorprender a dos chicos en la misma cama, no eran tan duramente castigados como los de indisciplina. La razón era que reconocer su existencia atentaba al prestigio del centro. Tampoco la sociedad de finales del XIX quiso enterarse de los avatares de la sexualidad de sus hijos confiados a los internados y externados. Era un tema objeto de un silencio cargado de tabúes (y esta situación no cambió mucho a lo largo del siglo XX).

El colegio-internado participa mucho de lo que Goffman (1965) ha descrito como *institución totalitaria (total institution)*, “un lugar de residencia y trabajo donde un gran número de personas, segregadas del mundo exterior durante un periodo relativamente largo, llevan colectivamente una vida reclusa cuyas pautas están minuciosamente reguladas”. La institución total ahoga todo germen de individualismo, impone un humillante trato uniformizador y remodela la personalidad de los internados que han de adaptarse a ese entorno social. Los muros –materiales y simbólicos, a la vez– dan pie a que se cree entre ellos una cultura propia que provee de artilugios para eludir la reglamentación sofocante. Si los internos, como es el caso que nos ocupa, son niños y adolescentes, uno

puede imaginar cuál fue la contribución de este tipo de instituciones a la formación de la personalidad de sus alumnos. “El fomento de la personalidad autónoma no era un objetivo a alcanzar sino a combatir, aun a costa de eliminar a quienes se negaran a dejarse cortar por el único patrón” (Caron, 1996). Los colegios lograron que sus alumnos aprendieran la maneras corteses de conducirse en público, que (muchos de ellos) cultivaran el triunfo escolar como signo de prestigio, que tuvieran acceso al mundo (desconocido) a través del discurso monológico del maestro/profesor... Lograron también, en las postrimerías del siglo, una victoria definitiva sobre la indisciplina colegial y obtuvieron el refrendo social en su ahínco por cercenar lo que podríamos llamar libertad, capacidad de iniciativa o espontaneidad juvenil. Una victoria pírrica, pues, como comenta Gillis, por debajo de esas *aguas tranquilas* existía un fondo agitado por intensas perturbaciones emocionales, que médicos y psicólogos vincularon sin empacho a la transición de la niñez a la adultez. El resultado final, según el mismo autor es que:

“Lo que eran normas de una clase social concreta, producto de una evolución histórica, fueron asumidas y propagadas por la literatura médica y psicológica como el atributo ‘natural’ de la adolescencia. Esta transmutación, por imperativo social, de valores sociales en leyes naturales era una secuela de la nueva visión materialista de las clases medias en la segunda mitad del siglo XIX [...]. El conformismo, el privarse de satisfacciones, la dependencia –todos ellos elementos funcionales de un tipo de educación peculiar de una clase social– se convirtieron así en las pautas reconocidamente positivas de la conducta humana.”

Gillis (1981). *Youth and History*.

3. El siglo xx: el cénit de la adolescencia

En 1904, Stanley Hall se hace el heraldo del *descubrimiento* de la adolescencia en su monumental *Adolescence: Its Psychology and Its Relation to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Darwiniano y recapitulacionista convencido, sostuvo que la evolución apuntaba hacia una raza humana superior y que en los jóvenes estaba la clave de este gran destino. La adolescencia era para Hall un auténtico renacer, ya que en ese momento salían a la luz los rasgos superiores de los humanos y “la plasticidad del adolescente era la mejor esperanza del

progreso evolucionista de la humanidad” (Grinder y Strickland, 1963). Desde sus comienzos, había que establecer la separación de los sexos: las chicas, prepararse para la maternidad; y los chicos, para ser buenos ciudadanos, socialmente útiles. Para ello pone “énfasis en la educación y el cultivo del cuerpo, el patriotismo, la disciplina militar y la educación en la industriosisidad” (*ibid.*).

El pensamiento de Hall es bastante representativo de las corrientes ideológicas que alumbraron la adolescencia. El cambio de siglo trae consigo una intensa *laicización* de los ideales educativos que lo habían regido en sus comienzos. Cristianización, salvación, *conversión*, ideas-fuerza que sustentaban la acción educativa en la primera mitad del XIX, acabaron siendo sustituidas en sus postrimerías por biología, psicología, medicina –la ciencia, en general– como nuevo fundamento ideológico.

Es inmediato recoger los ecos de los descubrimientos de Pasteur, por ejemplo, en el siguiente extracto: “Así como el interés público dictaba la inmunización de todos los niños contra ciertas enfermedades contagiosas, así el futuro de la nación requería la ‘inmunización’ de toda la joven generación frente a la diversas enfermedades sociales a las que la sociedad urbana e industrial era particularmente susceptible” (Gillis, 1981). La salvación cristiana había que realizarla aquí y ahora, en el mundo, y, adoptase o no el cariz de una utopía (como la que predicaba Hall), la idea de que el porvenir se jugaba en la niñez y juventud había calado hondamente en la sociedad. El movimiento general en pro de la escolarización era una pieza esencial en todo esto.

Sin embargo, la democratización de la instrucción no fue ni acelerada ni universal. Contemplados en perspectiva histórica, los contados adolescentes-escolares de primera hora no fueron sino privilegiados exentos de ganarse el pan mediante el trabajo de la fábrica o del campo, lo cual era el destino de la gran masa de sus coetáneos. En una doble y sagaz maniobra, sus padres extrapolaban la noción de trabajo a las ocupaciones de sus hijos en la escuela y lo impusieron como *el único trabajo adecuado a los de su edad*. El reconocimiento tácito del rol de estudiante como el modelo distintivo (el que crea la *distinción*, como diría Bourdieu) para una franja de edad instaura el valor simbólico de la escolaridad. Su extensión sigue un doble impulso:

1) Descendente. En el origen de éste, están las buenas intenciones de los legisladores de hacer accesibles a todos los beneficios de la instrucción y educación.

2) Ascendente. Se sigue de la atracción que sobre las clases inferiores ejerce el prototipo de adolescente que proponen las clases acomodadas.

Pero la extensión de la escolaridad tenía que ir necesariamente acompañada de la elevación del nivel económico de las clases trabajadoras. Esta condición se fue verificando sólo muy lentamente en la primera mitad del siglo; se ha hecho realidad después de la Segunda Guerra Mundial. Como resultado, el asistir o no a la escuela, la utilidad o no utilidad de los aprendizajes que ésta proporcionaba, trazó una línea divisoria que delimitaba el umbral de pobreza o de subsistencia.

El ingreso temprano en el mundo del trabajo, el callejeo y descontrol de los niños y adolescentes proletarios, su desventura y conocimiento de la vida, etcétera... todo ello era la antítesis del modelo de adolescente burgués. A su retardada inserción en el mundo adulto se contraponía la rápida iniciación del *golfillo*. La precocidad que caracteriza a éste ha hecho, desde entonces, que toda precocidad mundana sea sospechosa. La escolarización obligatoria provocó asimismo una enorme resistencia en los jóvenes de las clases en ascenso, que no veían ningún provecho en ella y que, por añadidura, sufrían los efectos de la disciplina y el control que le eran intrínsecos.

La sociedad proclama que la escuela es instrucción y preparación para la vida; se calla que es también un eficaz medio de control. Justifica este último por la inestabilidad y vulnerabilidad *inherentes* a la adolescencia. Sin negar que exista una propensión de los adolescentes hacia la inestabilidad y vulnerabilidad, no cabe duda de que un entorno social complejo, como el de la sociedad industrial, actuaba más intensamente de desencadenante de ambas. Una solución (impensable) sería la de reducir la complejidad del entorno; es más factible acentuar el control y la protección. Se crea así una espiral en *feedforward* entre vulnerabilidad, inestabilidad y protección. En lo que va de siglo, la sumisión de los adolescentes al control adulto ha sufrido un incremento espectacular. Hemos hablado abundantemente del de la escuela; abordemos a continuación, por un momento, el que ejercieron las instituciones extraescolares dedicadas a la niñez y juventud.

Ya hemos comentado que el siglo XIX fue profundamente contradictorio. Al lado de la explotación humana que implantó la Revolución Industrial, surgió en el seno de un estrato *intelectual* (universitarios, eclesiásticos, docentes, etc.) un vasto movimiento en pro de las clases necesitadas. La legislación social fue

uno de sus frutos. Este movimiento se alimentaba, por un lado, del altruismo compasivo promotor de la beneficencia y, por otro, del temor que suscitaban las reivindicaciones del movimiento obrero. En efecto, circula en la sociedad inglesa de finales del XIX la inquietante impresión de que la Industrialización, pese a sus éxitos económicos, había comprometido el orden social y que la depravación que estigmatizaba a los desheredados se iba implacablemente extendiendo a las capas sociales superiores.

El desconcierto y el malestar eran compartidos y profundos. Se confundía lo que eran efectos de las condiciones de vida y trabajo de las masas con lo que – se suponía– era efecto de la inferioridad *natural* (racial) de las capas proletarias.

La medicina –la clínica– llega en ese momento a su madurez (Claude Bernard escribe su *Introducción a la medicina experimental* y Pasteur hace sus geniales descubrimientos). La sociedad se apodera metáforicamente de los conceptos de enfermedad, contagio, inmunización, curación, tratamiento para abrir un nuevo campo semántico en el que la acción social cobraría un sentido. Obsérvese que esta trama de metáforas presuponía instalado el mal; consiguientemente, la acción sólo podía ser remediadora. Los destinatarios más inmediatos de la misma serían primeramente los niños y, como los jóvenes estaban siendo asimilados a marchas forzadas a los primeros, también ellos iban a ser objeto de la preocupación preventivo-curativa de los mayores. Así, la adolescencia, comenta Gillis (1981) “se ve, de pronto, en el centro de la batalla contra la decadencia”. Pero no solamente entraban en juego estas consideraciones clínicas.

Es un momento en Europa en que la reunificación alemana bajo Bismark y la también reciente de Italia enfrenta potencialmente a naciones con naciones. La guerra de los Boers (1899-1902) excita los sentimientos patrióticos de los ingleses y en el Imperio, como en Alemania, se cuenta con la juventud para la revigoriación y triunfo de la causa nacional. Una vez más, se traslada a la educación la responsabilidad del futuro: mejoras sociales, defensa de la patria, formación en la responsabilidad democrática son ideas guía para la formación escolar y paraescolar.

Porque aparece la idea de que, complementariamente a la escuela, había que crear espacios y actividades educativas; no dejar a los chicos a su aire porque están perdidos (la desconfianza en la naturaleza humana que se traduce en negar radicalmente las virtualidades del niño frente al mal ubicuo es otro de los grandes *motivos* que mueve a la sociedad). Aquí está el origen de los movimientos de edu-

cación extracurricular (diríamos hoy) que se ponen en vigor. Malestar social, prejuicios eugénicos y exacerbaciones patrióticas, una fe (alimentada por el miedo) en la educación enfocada como control e indoctrinación son los ingredientes que van a constituir la razón de ser de los movimientos de *salvaguarda* de la niñez y adolescencia.

Personajes bien intencionados, con una buena dosis de paternalismo, imbuidos de la idea romántica de que la juventud es promesa de una sociedad mejor, salen al encuentro de los muchachos de los suburbios con miras regeneradoras. Una de sus estrategias fue aprovechar las agrupaciones espontáneas de jóvenes, servirse de sus tradiciones y costumbres asociativas con propósitos de elevación moral y cívica. Nacieron así, bajo la tutela de los adultos, un sinnúmero de agrupaciones juveniles que han seguido proliferando en el siglo XX. Las clases medias no tardaron en entender que estas asociaciones, tuteladas por los adultos, les venían como anillo al dedo para llenar los *momentos muertos* en que sus chicos no estaban por la actividad escolar o la convivencia familiar.

Las agrupaciones juveniles que tuvieron mayor éxito fueron los Boy Scouts en Inglaterra (1908) y los Wandervogel en Alemania (1901). Sus estilos de conducta eran dispares. Los *boy-scouts* aparecían disciplinados, representativos de las buenas maneras británicas y con un aura deportiva, emanación de la aristocracia de su país; los *wandervogel* eran anticonvencionales, cultivaban la libre expresión de sus sentimientos y tenían una reputación de ser sexualmente desenvueltos. Pero, por detrás de estas imágenes, existía un trasfondo común. Eran, para empezar, formas de encuadramiento estrechamente tuteladas por los adultos y con fines de preservación. Una gran pretensión de sus mentores fue que los muchachos no quedasen contaminados por las ideas e inquietudes políticas que prendían en los agitadores y revolucionarios. Un apoliticismo ingenuo, puesto que la mayoría de las veces en la neutralidad política subyace la opción conservadora de mantener el *statu quo*.

Los *Boy Scouts* fueron fundados por el General Baden Powell, héroe de la guerra de los Boers, en 1908. Un "scout" es, en términos militares, un explorador de avanzadilla, un ojeador que informa de los movimientos del enemigo. El *boy scout* queda pues investido, al menos en sus comienzos, de retazos de virtudes militares a la vez que cultiva una vida campestre (no hay exploradores de salas o recintos cerrados...). "La ideología que subyace al movimiento scout –dice un historiador del mismo, bastante crítico con sus realizaciones– en una mezcla del social-imperialismo de que estaba impregnada la persona de Baden Powell, del omnipresente darwinismo social y del culto a la eficiencia nacional de los años del rey Eduardo" (Springhall, cit. por Gillis, 1981).

De hecho, *scouts* y *wandervogel* fueron impregnándose de un belicoso nacionalismo y patrioterismo que salió descaradamente a la luz en vísperas de la Primera Guerra Mundial. En particular los *boy-scouts* pasaban sus años en un escenario de juegos, rituales, cantos, normas, jerarquías y uniformes (con no pocas reminiscencias militares), ingeniosos inventos que los singularizaban como adolescentes y que creaban en ellos una ilusión de autonomía y toma de iniciativas que en el fondo les estaba vedada. El encuadramiento les confinaba, a ellos y a los *wandervogel*, a un *mundo a la medida adolescente* en el que se hablaba de libertad, existía la camaradería, se cultivaba la disciplina y el esfuerzo físico, pero todo se consumía y se consumaba allí dentro. Los padres de estos muchachos (más tarde también las muchachas), pertenecientes a las clases medias, podían estar tranquilos sabiendo que sus hijos estaban vigilados, que iban formándose en un estilo de actividades apropiadas y en un ambiente que era continuación y contribuía a su vida familiar y escolar. Con las agrupaciones juveniles tuteladas por los adultos culmina el proceso histórico que crea la adolescencia: un grupo de edad protegido y dependiente, dedicado exclusivamente a *prepararse para la vida* e incitado a postponer indefinidamente responsabilidades y compromisos sociales.

Éste es el punto de vista sociológico. Como es obvio, estas *condiciones del entorno*, creaban a su vez una psicología del adolescente en ese juego causal circular que ya hemos desvelado. Fue obra de psicólogos y pedagogos inducir este *prototipo* de adolescente interpretando unas cuantas características, hijas de una coyuntura sociofamiliar, como algo naturalmente constitutivo de la adolescencia. He aquí algunas de ellas y su tratamiento (que contribuye a afirmarlas):

- La inestabilidad de carácter llamaba al encuadramiento y la disciplina, creando tranquilizadoras apariencias.
- La sexualidad puberal era torpedeada por el *principio* de que la convivencia debilitaba la masculinidad; era *superada* por el ascetismo deportivo o la sublimación católico-romántica de la mujer.
- El compañerismo se expresaba en la *libertad vigilada* de las actividades diseñadas por los adultos.
- Sin compromisos y responsabilidades que acarrearán consecuencias serias, lo que asumían eran ensayos intrascendentes.

- La prolongación de la vida escolar alejaba el horizonte de la entrada en la vida y alimentaba una *dependencia adaptativa* a la familia.

Este tipo ideal de adolescente es el que ha ido perviviendo durante buena parte del siglo XX, recién concluido. Evidentemente, con grandes variaciones dentro de las naciones de Europa, marcadas bastantes de ellas por las dos guerras mundiales y, concretamente la española, por la guerra civil. El último tercio del siglo es testigo de la mutación que ha sufrido (y sigue sufriendo) este modelo de adolescente heredado de sus comienzos. Las páginas siguientes de este libro pretenden dar cuenta de cómo son los adolescentes hoy. Este telón de fondo histórico previo, pese a ser un esbozo incompleto y no sin sesgos de interpretación, contribuirá a perfilar su retrato.

Capítulo II

Los adolescentes de la “era global”. Comienzos del siglo XXI

Adolfo Perinat

Introducción

El retrato del adolescente que hemos presentado en el capítulo 1 no sufrió grandes variaciones durante la primera mitad de siglo XX en Europa. Sin duda, las dos grandes guerras que lo han marcado y las circunstancias de extrema tensión social que las precedieron y acompañaron han tenido que producir su impacto en los adolescentes, ya inmediatamente, ya a través de los adultos que las vivieron. El caso de los adolescentes de la posguerra española, donde los vencedores impusieron su conservadurismo nacional-católico sería digno de estudio. ¿Eran (éramos...) muy distintos aquellos adolescentes de los que nos rodean hoy? Pese a la distancia en el tiempo y a las circunstancias sociales tan dispares, ¿nos trae el comportamiento de los chicos y chicas hoy ecos de cómo nos sentíamos entonces? La respuesta –bastante salomónica– es que los adolescentes de hoy comparten trazos comunes con los de los años cuarenta a sesenta, pero, al mismo tiempo, nos parecen muy distintos. Sobre todo ellas, las chicas. Esto abre una vez más la discusión de si existe una *naturaleza adolescente*, un sustrato inmanente cuyas manifestaciones comportamentales aparecen, en perspectiva histórica, distintas aunque *en el fondo* no lo son tanto.

Que se dan ciertas constantes en los adolescentes/jóvenes de todos los tiempos lo demuestran fragmentos (si no son apócrifos) como el siguiente:

“La juventud de ahora ama el lujo, tiene pésimos modales y desdeña autoridad, muestra poco respeto por sus superiores y prefieren insulsas conversaciones al ejercicio. Son ahora los tiranos y no los siervos de sus hogares. Ya no se levantan cuando al-

guien entra en su casa. No respetan a sus padres. Conversan entre sí cuando están en compañía de sus mayores. Devoran la comida y tiranizan a sus maestros.”

Atribuido a Sócrates. Citado por Taracena del Piñal, 1997.

Obviamente, esta descripción contiene un matiz caricaturesco. Existen otras similitudes entre adolescentes de distintas épocas más dignas de énfasis y que guardan profunda relación con los cambios puberales. Éstos no sólo afectan al cuerpo, sino que con seguridad se extienden a los centros nerviosos superiores y, por consiguiente, inducen cambios en las mentes humanas al llegar la adolescencia.

Ahora bien, las transformaciones intrínsecas de cada niño al llegar a la adolescencia se conjugan con las influencias procedentes de su medio social y las peculiaridades de éste. De ahí que existan diferencias –en épocas y entre lugares– en la manera como cada generación adolescente vive su adolescencia.

¿En qué medida las características de la sociedad de finales del siglo XX, comienzos del XXI, inciden en *ser adolescente*? En línea con la tesis del capítulo anterior, queremos mostrar que los adolescentes de hoy tienen que *ser distintos* de los de hace veinticinco o treinta años porque el entorno social se ha trasmutado. *Ser distintos* quiere decir no sólo adoptar comportamientos conforme a nuevos patrones (impensables hace unos años) sino que se *sientan a sí mismos*, frente al mundo y frente a sus mayores, diferentemente a como se sentían los adolescentes de antaño. (Esto último, obviamente, es una reflexión del psicólogo o sociólogo observador, fuera del alcance de los propios adolescentes, ya que cada adolescente *hic et nunc* está imposibilitado de hacer juicios comparativos con los de épocas pretéritas.)

Su *búsqueda de identidad* está abierta a una profusión de modelos, muchos de ellos (los que les ofrecen los media) más imaginarios que reales. *Miran hacia el futuro* con otra prospectiva, aunque sólo sea porque la representación de aquél se construye hoy sobre un imaginario cultural colectivo de dimensiones inusitadas:

- globalización de la economía,
- red de comunicaciones mundial al alcance de todos,
- representación de un mundo en progreso imparable,
- incertidumbres ecológicas y económicas,
- y otras, que integran el panorama de comienzos de siglo.

En este capítulo hacemos primero un recorrido, a vista de pájaro, de los cambios sociales que han sobrevenido en la segunda mitad del siglo XX, cambios que se han acelerado vertiginosamente en las dos últimas décadas. Sobre este telón de fondo proyectaremos un esbozo o perfil de los adolescentes de hoy, en un intento de extraer qué es lo que siguen teniendo en común con los de años atrás y qué es lo que hace su novedad. Ambos aspectos son las dos caras de la misma moneda. Nuestros adolescentes de referencia son los españoles del último cuarto de siglo con la salvedad de ciertos detalles que corresponden a los de su última década.

1. El escenario de la adolescencia actual: la sociedad del cambio de siglo

Pocas personas de cierta edad estarán en desacuerdo con la afirmación de Hobsbawm (1995): “Los años sesenta hasta el final de siglo han sido el escenario de las transformaciones más intensas, rápidas y universales de la humanidad”. Nuestros adolescentes han nacido en la década de los ochenta, en el cénit de este periodo. ¿Cómo es ese mundo en acelerada transformación que los acoge?

1.1. Transformación del trabajo humano

En los países del hemisferio occidental el trabajo ha sufrido un cambio paulatino pero decisivo, al desplazarse definitivamente la producción hacia el sector terciario y cuaternario: servicios y empleos en empresas de economía, mundo de las finanzas y alta tecnología incardinados en áreas urbanas, antiguas o de nueva creación. Se profetiza la aparición de la empresa virtual: un retículo organizacional no materializado en un espacio concreto cuyos miembros están comunicándose en tiempo real mediante telesistemas. El sector primario (agricultura, minería), pese a sus esfuerzos de modernización, se encuentra en irremediable retroceso. El fin del mundo rural se corresponde con el incremento exponencial del modo de vida urbano. El sector secundario (la manufactura y los montajes, sobre todo)

ha emigrado a países de mano de obra barata, lo cual ha abierto las puertas al fenómeno de globalización. Esta *deriva continental* ha ocasionado una fuerte crisis en el empleo en el mundo occidental europeo. Pese a ello, gozamos hoy de una gran prosperidad económica: la capacidad adquisitiva y de consumo de gran parte de la población alcanza niveles muy elevados. Urbanización y predominio de trabajo en los sectores terciario y cuaternario han tenido sus antecedentes y sus consiguientes en el ámbito de la educación. Un bucle –autopropulsado– activa este proceso: es fruto del impulso sin precedentes que ha experimentado la instrucción, a todos sus niveles y en todas las capas sociales; simultáneamente, la creación de nuevos empleos alimenta la demanda creciente de formación, sobre todo universitaria, y su especialización. La consecuencia, en lo que concierne a la adolescencia y juventud, es que se prolongan los años de estudio y se pospone la entrada en el mercado de trabajo. O, dicho de otra manera, la plena independencia económica se alcanza más cerca de los treinta años que de los veinte.

1.2. Transformaciones en la esfera familiar

Corren parejas a la revolución sexual, aunque no son únicamente debidas a ésta. El descubrimiento de los medios anticonceptivos está en el origen de drásticos cambios no sólo en el ámbito de la sexualidad sino en la situación de la mujer y en las relaciones de pareja. Su más inmediata consecuencia ha sido una planificación familiar efectiva. Los anticonceptivos proveen de procedimientos adecuados, pero los motivos de disminución de la natalidad son de otra índole: los hijos no sólo han dejado de tener un valor económico o de *seguro de vejez* sino que son anti-económicos.

La Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios (CEAC-CU) ha presentado, en el año 1999, un informe sobre “Lo que cuesta un hijo” (*El País*, 25/01/2000). Aunque la muestra es escasa, las cifras sirven de orientación. El primer año de vida la criatura supone un gasto adicional, grosso modo, entre 835.200 y 1.277.200 ptas. Esta cantidad comprende alimentación, vestimenta, educación (guardería), atención médica, equipamiento (habitación, cuna, biberones, bañera, etc.), más extras. Entre 1 y 3 años el gasto asciende y se cifra entre 978.300 y 1.403.300 ptas. Entre los 3 y los 12 años la educación, si es privada, se lleva la parte

del león pero también sube el vestuario y los gastos de *vida social*. El abanico se extiende entre 615.927 y 1.679.459 ptas. De los 12 a los 16 años, sube la alimentación y el equipamiento casero (equipo de música, ordenador, bicicleta o moto,...), más la paga semanal. El total oscila entre 738.618 y 2.203.368 ptas. A partir de los 16, crece aun más el gasto de alimentación, la ropa (*de marca*), el ocio (salidas y discotecas). Si a esta edad el chico/chica se hace con un teléfono móvil, es otro gasto a sumar. La cuenta se sitúa entre 833.991 y 2.063.541 ptas. El promedio del gasto es de unas 800.000 ptas. (4.800 euros) al año.

Persiste su valor simbólico: perpetuación del linaje, inversión afectiva, reconocimiento social (siguiendo la ancestral tradición que considera la familia infértil como una anomalía).

Los anticonceptivos han sido el punto final del multiseccular esfuerzo humano por separar la actividad sexual de su secuela natural: la procreación. Ha habido, consecuentemente, una liberalización de la sexualidad, aunque no todavía de sus tabúes. La actitud de la sociedad es hoy mucho más permisiva frente a la sexualidad que hace pocos años. Esto tiene unas repercusiones en la relación entre adolescentes púberes de ambos sexos que serán enseguida comentadas.

En cuanto a la crisis de la familia o, en términos más suaves, las nuevas formas de agrupación familiar, en ella han incidido, además de la *revolución sexual*, razones de índole socioeconómica (acceso masivo de la mujer al trabajo) y rechazo de una ideología patriarcal (división de roles y sumisión de la mujer, contra los cuales militan los movimientos de liberación de la mujer). Por añadidura, el control social sobre el matrimonio se ha relajado como consecuencia de la actitud permisiva frente a la sexualidad, y también porque la red social, árbitro y censor en las pequeñas comunidades o en las familias extensas, se halla al margen de las decisiones de familia nuclear, típicamente urbana. La vida en pareja se ha tornado inestable (divorcios en aumento); o bien resulta tan incierta que los jóvenes se resisten al compromiso (parejas de hecho). Entre las múltiples repercusiones que este proceso de cambio familiar tiene sobre el desarrollo infantil y adolescente hay que señalar dos:

- 1) La presencia de los padres en el hogar es más esporádica, con lo cual el control de los hijos pasa (a tenor de la edad) a otras personas o a las instituciones escolares y paraescolares. Conseguir una relación padres/hijos de calidad exige un esfuerzo cada vez mayor a los adultos.

2) Muchos niños y niñas crecen en familias monoparentales (generalmente a cargo de las madres), ya sea porque sus padres se han divorciado o, con menor frecuencia, porque su madre es soltera y sin pareja. El último escalón de este proceso es la procreación/adopción de hijos por parte de personas homosexuales.

No se nos alcanzan todavía las repercusiones que estas mutaciones familiares van a tener sobre la socialización de las nuevas generaciones, en particular en su fase adolescente.

1.3. Transformaciones ideológicas

Afectan al modo de *ver el mundo* (en las ciencias humanas el apelativo genérico *visión del mundo* suele expresarse, ya en francés, como *l'esprit du temps*, ya en alemán, *zeitgeist* o *weltanschauung*), de conducir la propia vida orientándola hacia qué metas, adoptando qué valores. Las transformaciones en el dominio de las ideas y representaciones sociales lo son del sistema significados que sustentan la vida social. Son, en definitiva, transformaciones culturales.

La revolución cultural de fin de siglo es tecnológica, pero los intensos cambios en la manera de vivir acarrearán otros en las normas, metas y valores que ordenan la vida. Son estos últimos los que nos interesan. Sus raíces se encuentran en dos procesos sociales convergentes. Por un lado, el debilitamiento de los vínculos de relación humana tradicionales, que son los de parentesco, vecindad y comunidad de *tamaño humano*. Simultáneamente, se acepta como *valor en alza* el individualismo más exacerbado.

En ambos fenómenos influyen las transformaciones de la vida urbana (el ciudadano es ya sólo un individuo anónimo) y los cambios en las relaciones de trabajo, basados ahora en contratos de duración limitada, condicionados a los intereses de la empresa neoliberal, más que al comportamiento productivo de la persona. La confianza y la lealtad, imprescindibles como cemento asociativo, quedan arrumbadas. La actividad productiva no se concibe como *nuestra* sino que es la de cada individuo y la de otros (muchas veces desconocidos habitantes del otro extremo del planeta).

Quizás ningún fenómeno social ha contribuido más a implantar una visión del mundo individualista que la manera como la moderna empresa capitalista, neoliberal, se sirve de sus empleados o les atribuye un valor. La persona vale por lo que rinde, por tanto es intercambiable. Es el rol, no el personaje, lo que cuenta a la hora de las decisiones empresariales. En algunos medios se ha denostado como la política de *usar y tirar*. “Reclutamiento con contratos a duración determinada [...]. En el seno de una misma empresa se incentiva la concurrencia entre filiales autónomas, entre equipos forzados a ser polivalentes, a través la individualización de la relación salarial: fijación de objetivos individualizados, entrevistas de evaluación personal, evaluación continua, aumento de salario o concesión de una prima en función de la competencia y mérito individuales, estrategias de “responsabilización” que tienden a asegurar la auto-explotación de ciertos directivos, simples asalariados bajo una fuerte dependencia jerárquica, [...] Técnicas racionalizadas de sujeción que, a la vez que imponen una hiperinversión de la persona en su trabajo y en la urgencia de dedicación al mismo, concurren a *debilitar o a abolir las referencias y las solidaridades colectivas*”. (Bourdieu, 2000).

El trasfondo ideológico lo depara el liberalismo anglosajón, para el cual cada individuo es sujeto autónomo de decisión en lo que concierne a sus metas vitales, aunque también sostiene que se debe actuar con equidad y respeto hacia los otros, independientemente de si esas metas coinciden o no con las de uno mismo. Pero, entre contemplar a los más próximos como cooperadores o competidores en el proyecto de vida personal, parece imponerse la segunda alternativa, lo cual conduce a los umbrales del *todo vale* o del *sálvese el que pueda*. Planteado en otros términos, en la sociedad de los mayores existían reglas de convivencia, normas de comportamiento público y privado que, sea cual fuere el juicio de valor que merezcan hoy, daban seguridad y hacían del mundo un escenario previsible. Las nuevas generaciones se abren a la vida en un mundo sin apenas reglas, porque hay un vacío de consenso acerca de normas, metas y valores asociados que regulen la vida social.

“Al no ser aceptadas esas prácticas e instituciones como parte del modo de ordenación social que unía unos individuos a otros y garantizaba la cooperación y reproducción de la sociedad, la mayor parte de la capacidad de estructuración de la vida social humana se desvaneció. [...]. La incertidumbre y la imprevisibilidad se hicieron presentes, las brújulas perdieron el norte, los mapas se volvieron inútiles. [...]. El individualismo se plasmó en una serie de teorías, del liberalismo económico extremo al ‘postmodernismo’ y similares, que se esforzaban por dejar de lado los problemas de juicio y de valores, o mejor dicho, por reducirlos al denominador común de libertad ilimitada del individuo.”

Hobsbawm (1995). *Historia del siglo XX*.

Concretamente, existe en las familias una preocupante desorientación acerca de cuáles han de ser las pautas de socialización de los hijos, dónde está el *norte* que oriente sus esfuerzos como educadores. No puede negarse que los padres tengan (y ejerzan) un cierto poder coercitivo; es más que discutible que hoy en día tengan autoridad moral ante los hijos. Es ésta una afirmación impudicamente genérica e injusta para con muchos progenitores que *aguantan el tipo*, pero flota en el ambiente la impresión de que la dejación y permisividad con los hijos, en parte por falta de criterios, es moneda común.

Hemos dicho hace un momento que la revolución cultural es también tecnológica. Quizás, desde el punto de vista macrosocial, su influencia más rápida se ha plasmado en el dominio de las comunicaciones.

Los avances de la tecnología científica no son en absoluto minimizables pero desde el ángulo que aquí presentamos, su influencia va por otro camino aunque también tiene repercusiones ideológicas. Por ejemplo en la noción de progreso imparable, la expectativas que la ingeniería genética ha despertado en el campo de la salud, etc. Los medios de transporte han cambiado nuestra noción del tiempo, nos han facilitado el contacto con otras culturas, etc. George Steiner asegura que detrás de toda nueva tecnología hay una metafísica.

La *aldea global* de McLuhan es hoy una fascinante realidad. Pero los medios de comunicación –la radio, la televisión– son sólo en parte información; sobre todo, constituyen un gran espectáculo que sirve de vehículo a los valores que están configurando la sociedad del consumo. En otras palabras, se dedican a la persuasión y a la manipulación ideológica. Hay un interés indisimulado de los grandes grupos económicos y partidos políticos en el poder por controlar medios de comunicación. Lo hacen a través de las series televisivas con sus prototipos de triunfo por la astucia o por la violencia, la publicidad con su creación de pautas de consumo y la machacona incitación a él, la retórica huera de los políticos (en el extremo, las proclamas de los gurús fundamentalistas o racistas), la consagración de cánones de belleza corporal, la trivialización de la relación sexual, etc. La fase más avanzada (hasta el momento) es lo que B. Barber llama *la videología*: “videoclips que, basándose en bits de sonido e imagen transmiten los valores que requieren los mercados mundiales: pseudo-productos culturales –filmes o publicidad– de los que mana un conjunto de bienes materiales, de accesorios de la moda y de diversión” (“Culture McWorld contre démocratie”. En *Penser le XXIème Siècle. Le Monde Diplomatique*, Manière de Voir, nº 52, Juillet-Août 2000).

A todo lo que precede hay que añadir la *red*. Los futurólogos auguran, gracias a ella, el triunfo omnímodo de la libertad de intercambio informativo o interpersonal. Se sobreentiende que ya no hay barreras en el acceso al conocimiento. Es sólo una verdad a medias. Como dice Northop Frye, el conocimiento nace en la pausa que nos imponemos para contemplar la información en su conjunto. La *navegación* (salvo la de Ulises, inmortalizada por Homero) y sus episodios-flashes puede que deslumbe, sorprenda, suministre datos. Lo que sí que procura Internet es una facilidad de intercambio entre personas que va a transformar la noción y la experiencia de trato personal. Queda por comprobar hasta qué punto la sustitución del encuentro cara a cara por el mensaje (acompañado o no de la fotografía) va a influir en la manera de relacionarse la gente y en qué sentido. Seguramente la comunicación cara a cara a través de pantalla aparecerá antes de que podamos obtener un diagnóstico. Los adolescentes de hoy están en la primera línea de todas estas innovaciones. ¿Va a mejorar la calidad de su comunicación con sus iguales y con sus mayores, gracias a las nuevas tecnologías?

1.4. Transformaciones culturales: del auge de una cultura adolescente-juvenil a la cultura global

Una visión sesuda y secular presenta a la adolescencia y la juventud como fases de transición hacia la adultez. Esta última es contemplada como la plenitud, el cénit de la vida humana. La educación formal refrenda esta visión al exigir a las nuevas generaciones que se preparen para el trabajo adulto en años de escolaridad a lo largo –casi– de todo el primer tercio de la vida. Sin embargo, frente a esta perspectiva y coexistiendo con ella, tenemos hoy la impresión de que ser adolescente y ser joven se han erigido en una *manera de ser y de estar en el mundo* que los distingue y los segrega –por supuesto, de la niñez (lo cual no sorprende)– del mundo adulto. El niño, al entrar en la adolescencia, traza una línea de demarcación para instalarse en un territorio (vedado a los mayores) donde gustos, estilos, vestimenta, lenguaje, modos de consumo y diversiones son, por esencia y por derecho (¡), los de su edad. Es lo que se ha venido en llamar *la nueva cultura juvenil*. Este movimiento arranca en los años sesenta con los Beatles y la música *rock* con la que los adolescentes se identificaron y popularizaron ante el estupor

de los adultos, cuyos gustos eran (para las clases medias y superiores) los clásicos o bien (para las clases populares) la música folklórico-regional. La radio amplificó este movimiento y las compañías discográficas redirigieron su oferta presintiendo que los adolescentes y los jóvenes eran un mercado potencialmente inagotable. Y así fue. Obviamente, esto no habría sido posible sin un crecimiento económico general que permitía a las familias traspasar parte de sus excedentes a los bolsillos de los muchachos. También los jóvenes trabajadores, al convivir con sus padres, disponían de dinero para satisfacer sus gustos. La música no fue el único, sino que se extendieron a los cuidados corporales, los cosméticos, las prendas de vestir... Entre estas últimas, ¿cómo no mencionar los hoy universales vaqueros? Prenda concebida para gente de campo sin pretensiones que fue entusiásticamente adoptada por chicos y chicas *bien* a título de protesta contra la obligación de ir uniformados en sus centros escolares elitistas.

La *cultura juvenil* no es sólo una representación social de los adultos, observadores (benévolos o aprovechados) de cómo se conducen los adolescentes y jóvenes. Ellos mismos se consideran pertenecientes a un estrato privilegiado, admirable, prototipo de una manera de vivir y de disfrutar que da envidia a los adultos. “Sólo la vida joven merece la pena ser vivida”, “el cénit de la existencia es la juventud”... son frases al vuelo que han hecho fortuna. El mundo adulto presta oídos a esos cantos de sirena y hace furor la *moda joven*: se es joven, pasados los cincuenta y los sesenta, vistiendo a lo joven, consumiendo a lo joven, haciendo deporte para conservarse joven, etc. Parece ser, sin embargo, que el estrato juvenil *desconfía de las imitaciones*. Los científicos sociales piensan que el foso generacional es mayor que nunca:

“Los jóvenes, como grupo con conciencia propia que va desde la pubertad hasta mediada la veintena, se han convertido en un grupo social independiente. [...] Han rechazado su condición de niños o incluso de adolescentes (es decir, de personas todavía no adultas) al tiempo que niegan el carácter plenamente humano de toda generación de más de treinta años, con excepción de algún que otro gurú.”

Hobsbawm (1995). *Historia del siglo XX*.

Algo de verdad hay en la tan repetida frase “el mundo es de los jóvenes” cuando consideramos su envidiable adaptación, ya desde adolescentes o incluso antes, a las nuevas tecnologías. Las computadoras puede que sean –lo son hasta hoy– instrumentos estúpidos, pero explotar todos sus recursos, mantener en memoria

sus innumerables alternativas, aplicarlas con oportuna destreza está reservado a las mentes jóvenes. Como lo es también la creación de programas. El mundo de las computadoras ha sido una auténtica revolución cultural que, a tenor de lo que comentamos, repercutirá incluso en el funcionamiento de la mente humana.

También en la perspectiva del último cuarto del siglo xx han sobrevenido otros cambios que se traducen en una vertiginosa aceleración del tiempo social. Es inútil mencionar a un adolescente acontecimientos de hace veinte años: eso es para él la prehistoria... No digamos la Guerra Civil, los años de Franco o la época de transición democrática en España. Las generaciones adolescentes actuales y las que vienen están experimentando el *tiempo histórico* de distinta manera que sus padres. Éstos están unidos a su pasado por una *cinta continua*, porque el ritmo de las transformaciones era psicológicamente asimilable. Los adolescentes y jóvenes de hoy, además de estar instalados en el cambio, aún no han sufrido experiencias intensas que son jalones del paso del tiempo: carecen de perspectiva temporal. Lo que se llama *foso generacional* resulta así una barrera de incompreensión.

La cultura adolescente-juvenil viene considerándose como algo al margen de la cultura de la sociedad en que crecen, una parcela *sui generis* donde ellos y ellas se expresan *a su manera*. Es una proposición discutible:

1) Nunca una subcultura puede desarrollarse en ausencia de intercambios con otra vecina o más amplia.

2) Muchos rasgos de lo que hemos descrito como cultura juvenil están siendo remodelados actualmente, *a la vez* que la cultura de la gran sociedad. Una fugaz panorámica sobre esta última resulta convincente al respecto.

Es una impresión compartida por los observadores (filósofos, sociólogos, intelectuales) que la vida de los hombres y mujeres del hemisferio occidental en el cambio de milenio está sufriendo un conjunto de cambios, simultáneos y paralelos, que van convirtiéndonos en habitantes de una *aldea global*, como avistó McLuhan. La versión última de esta idea es la llamada hoy *cultura global*. Es expresión bastante imprecisa, aunque esté teniendo impacto. Cultura son hábitos de vida (alimentación, vestimenta, ocio...), organización familiar, instituciones de educación, trabajo (medios de subsistencia), estilo de relaciones humanas, recursos tecnológicos, vida política y asociativa (ciudadanía), creencias religiosas (o su ausencia), gustos estéticos...

Es una enumeración que recuerda la clásica definición del antropólogo Tylor. Hoy día suscribimos una definición más sintética. Y es que, por debajo de esos ingredientes de la cultura, están las razones y justificaciones que la legitiman; y todo ello, como dice Clifford Geertz, implica *una interpretación del mundo*. Es una interpretación hecha de *representaciones simbólicas* (creencias) acerca de lo bueno y deseable y por tanto impregnadas de *valores*. Suelen estar compartidas en cierto grado por toda la sociedad (lo cual es típico de sociedades cerradas o primitivas), o bien se comparten dentro de estratos diferenciados. Así, la cultura popular, la cultura burguesa, la cultura intelectual coexisten, de hecho, sobre el telón de fondo –digamos– de la cultura mediterránea. Ahora bien, cuando añadimos el adjetivo *global* a esta noción de cultura, ¿qué queremos decir?

La evolución que sufre la cultura se caracterizaría por conceptos (significados) tales como homogeneización, conformismo, consumismo, individualismo... Se habla también de *pensamiento único* (vacío de pensamiento), de la incapacidad del hombre (post) moderno de limitarse, de un imaginario colectivo que cree en un mundo de posibilidades grandiosas, de confusión entre progreso tecnológico y bienestar personal y social, etcétera.

La globalización es la difusión a gran escala de este sistema de significados que orientan la existencia; es la aceptación sin problemas de lo que le aportan. Aparecen pues, *ipso facto*, dotados de valor. El punto de vista intelectual y crítico carga las tintas sobre el papel de los grandes medios de comunicación, sobre todo audiovisual: televisión, filmes de gran difusión comercial y, ya más recientemente la *red*. (No habría, con todo, que minimizar, el de una cierta clase de prensa e incluso el de la calificada como *seria* y objetiva.)

Sobre este amplio telón de fondo, la *cualidad de transnacional* que hemos adjudicado a la cultura juvenil no ha hecho más que acentuarse y confirmarse. Otro tanto cabe decir de su *uniformidad*. Cuando sus padres –los ciudadanos de a pie– ven las mismas series televisivas, acuden a las mismas películas de acción (deslumbradores *efectos especiales*), consumen idénticas hamburguesas (McDonalds), van de paseo a los centros comerciales (reproducción de los *mall* de EE.UU.), cargan la cesta de la compra en los supermercados (mismos perros con distintos collares),... ¿puede pedirse a la nueva generación crecida en este ambiente uniformizante que haga gala de espíritu crítico o de disconformidad? Podría ser si siguiera siendo cierto que los adolescentes son la conciencia crítica de la generación de sus padres, la promesa de renovación de la sociedad... Domi-

na, más bien, la impresión de que están de acuerdo con sus padres en asumir este estilo de vida y disfrutarla plenamente. Pero también descubrimos con alivio que no son tan escasos los jóvenes (post-adolescentes) que asumen compromisos sociales y políticos: voluntariado, participación en ONG, carreras de proyección social, etc. ¿Ha de concluirse que muchos adolescentes, sometidos a condicionantes propiciados por la cultura global, pasan por una moratoria antes de dedicar sus energías a actividades de mejora social?

2. Los adolescentes de la sociedad española de cambio de siglo

El umbral de la adolescencia lo marcan los cambios puberales pero, como ampliamente se comenta en el capítulo 3, éstos distan mucho de quedar confinados en el cuerpo. La mente del hasta ahora niño entra en proceso de transformación. Su entorno familiar y cultural depara los cauces para que ciertos impulsos psicológicos se trasladen a determinados comportamientos, a sus maneras de relacionarse; el mismo entorno, en cambio, amortigua otros o los mantiene en estado latente. Nuestra sociedad tiene previsiones de *cómo van a ser* sus adolescentes y ello juega un papel decisivo en cómo se van a conducir aquéllos: “las profecías se cumplen por el hecho de haber sido proferidas”. Las expectativas y previsiones nunca son totalmente explícitas; lo que puede esperarse de un adolescente es, en gran parte, lo que las pautas de comportamiento en vigor le permiten o le impulsan a ser. Estas consideraciones enlazan con las del apartado anterior y nos adentran en el núcleo de este capítulo: cómo los cambios psicológicos que trae consigo la pubertad se plasman en el tipo de adolescente de nuestra sociedad. O, al revés, cómo las características de ésta configuran la mentalidad y el comportamiento de los adolescentes actuales.

La adolescencia, aunque no sea más que como secuela de la madurez sexual, supone una remodelación del yo. Ésta se va realizando en un doble impulso que los adolescentes sufren como una incómoda tensión:

1) *Impulso de expansión* hacia el mundo externo. Fuera están las actividades, las relaciones, los proyectos, los compromisos, etc. El impulso expansivo se traduce en conductas atrevidas, de riesgo, de exploración, en el juego de transgredir.

Incluye el despliegue de atractivos corporales (sobre todo las chicas), una afirmación de la persona frente a los adultos cercanos (padres, profesores), experiencias sexuales,...

2) *Impulso de repliegue* hacia uno mismo. Dentro está la subjetividad, la reflexión, la toma de conciencia, la imagen de sí (desconcertante), etc. En el *movimiento de repliegue* el adolescente cultiva la mirada hacia sí (subjetivismo) y toma conciencia de sufrir cambios que no controla, se ve fluctuante e inseguro y, sobre todo, se siente vulnerable. Es la vulnerabilidad de un yo que se configura a través de una mirada ansiosa y narcisista sobre su figura corporal, sobre el éxito en el trato con los otros; un yo que se ensimisma *rebobinando* sus experiencias para comprenderlas, que se asoma a un mundo adulto que los mismos adultos no entienden... Pero, al mismo tiempo, es una vulnerabilidad que se diluye al ser ese *yo* objeto de reconocimiento por sus padres, sus maestros, sus amigos y amigas.

Pero los adolescentes necesitan algo más que reconocimiento: necesitan, sobre todo, afecto. La afectividad y el cariño que quieren recibir (y dar) no los manifiestan abiertamente, sobre todo ellos. Los chicos piensan que se comportan como niños si dan rienda suelta a su ternura. Son reticentes a las muestras cariñosas de sus madres porque les parece que ya no son propias de su edad. La incongruencia nace de que se les pide, y ellos se lo exigen, aparecer como *mayores*: han de tomar la apariencia de *duros*, disimular sus sentimientos. Los chicos no pueden tocarse, sus muestras de afecto viril son los empujones e insultos... Al describir en el capítulo 1 a los adolescentes de los internados ingleses, aludíamos a este tema: de una generación a la siguiente, circa 1830, la educación consiguió desterrar del mundo adolescente masculino las expresiones de afecto. "Esto vir" ('¡Sé hombre!'), se les dijo: el varón es voluntad, carácter, racionalidad no contaminada de sentimientos... Las cosas no han cambiado mucho desde entonces. Quizás están peor por cuanto las manifestaciones afectivas entre chicos pueden hoy día ser malinterpretadas como inclinaciones homosexuales. La sociedad es más comprensiva con las muchachas. El afecto es, con todo, lo que cementa la vinculación hacia las personas significativas. Y esta vinculación es básica para la reconfiguración de la identidad adolescente. Corresponder con un afecto equilibrado, que no busca compensaciones, a la solicitud de afecto que

lanzan los adolescentes (a veces disfrazada de brusquedades y exabruptos) es de gran trascendencia para su desarrollo personal.

La adolescencia es una edad de extremos. El adulto que *va a ser* rompe desmañadamente el cascarón de la niñez. Aparecen ciertos rasgos del adulto y permanecen otros tantos del niño. En ese sentido son como caricaturas de adulto. La expresión más obvia de adultez en los adolescentes se da en su sexualidad. Este tema se trata a fondo en el capítulo 7; aquí sólo incluimos un apunte sobre algunas características de la sexualidad adolescente de nuestro tiempo. En primer lugar y a diferencia de tiempos pasados, los comportamientos sexuales adolescentes ya no son privativos de los chicos; las chicas son tan activas como ellos en este campo. Tiene mucho de leyenda el que las mujeres eran pasivas, estaban a la espera de *ser conquistadas*... Es probablemente más cierto que su comportamiento prematrimonial o de galanteo tomaba formas más *femeninas*. Hoy día salta a la vista que las chicas se andan con menos rodeos (los adultos dirán más desvergonzadas, atrevidas o algo por el estilo). Es seguro que los anticonceptivos han influido en la *igualdad de acceso a los placeres del sexo*. Sin embargo, las mentes adolescentes padecen una dramática dislocación: saben de anticonceptivos y reconocen los riesgos del sexo sin preventivos pero no recurren a los anticonceptivos porque “no les va a pasar nada”... El resultado, según una encuesta española del año 2000, es un elevado número de embarazos adolescentes no deseados: un 38% de las embarazadas entre 15 y 19 años abortan (sobre un total de 18.528 embarazos).

Un estudio de Margarita Delgado del CSIC, del que da cuenta *El País* del 05/08/2000, constata que el número de abortos en la franja de edad de los 15-19 se ha elevado en 1997 notablemente con respecto a las cifras de 1990. En esas fechas se contabilizaron 4.979 casos; siete años más tarde han sido 7.189. La proporción entre el número de abortos con respecto al de embarazos ha crecido en un 18% dentro de esta misma franja de edad en estos años. Pocos estarán en desacuerdo con la opinión del Jefe de Ginecología del Hospital de Vitoria, citado en el reportaje: “En las chicas más jóvenes prácticamente todos los embarazos son no deseados. Además suelen carecer de una situación socio-económica que les permita afrontar un hijo”. La paradoja es que los chicos y chicas tienen ya la información y los medios preventivos para evitar esta penosa situación. Una ginecóloga del Instituto Dexeus habla de su “menor percepción del riesgo” y la Subdirectora de Promoción de la Salud (ambos citados en el mismo reportaje) de la necesidad de que interioricen la información de que disponen. Las personas que, con no poca obstrucción a veces, imparten cursos de educación sexual

en centros de enseñanza tienen la impresión que los/las adolescentes proceden como si “a mí eso no me puede pasar”...

Los centros de planificación familiar advierten del arraigo de creencias que frenan a las mujeres (y a los hombres) a recurrir a los anticonceptivos. En los adolescentes *progresistas, libres, enterados*, etc., ni más ni menos. Lo cual nos lleva al extremo opuesto de la presumida adultez adolescente: una ligereza e irresponsabilidad desconcertantes. Presumen de ser adultos pero sin asumir compromisos: ni de trabajo profesional, ni los que se siguen de procrear, ni otros. Es lamentablemente cierto que una madre soltera (o una pareja de adolescentes) no lo tiene nada fácil en nuestra sociedad; pero el sexo sin preventivos denota una estupidez que pone en la picota las teorías sobre la racionalidad que estrenan los adolescentes.

Otra polaridad adolescente es la *tensión entre atrevimiento y miedo*. Un adolescente le espeta atrevidamente a su padre: “¡Ya no te tengo miedo!” (sic). El atrevimiento está muy ligado a la transgresión y ésta tiene una doble vertiente: es saltarse las normas pero también es el núcleo de la creatividad. Desgraciadamente nuestros adolescentes dan más la sensación de situarse en la primera tesitura: hacer uso de los transportes públicos sin pagar, entrar en una discoteca haciéndose pasar por adultos, inasistencias escolares, consumo de alcohol, tabaco o –peor aún– drogas; en casos extremos, delincuencia. En relación con este tema está el gusto por el riesgo. No es privativo de los adolescentes: rozar los límites, probar hasta dónde se es capaz de llegar es una manera de autoafirmación y ha sido, desde siempre, una expresión lúdica. Encaja idealmente con el espíritu adolescente. Una característica, sin embargo, de nuestra sociedad es que ha convertido el riesgo en otra forma de consumo, añadiéndole, además, el ingrediente de la competición (deportes de riesgo, viajes...).

En cuanto a la faceta innovadora de la transgresión adolescente no es que sea inexistente pero hay que proveerse, como Diógenes, de una linterna para descubrirla. Estamos prestos a invocar las nuevas tecnologías, donde muchos jóvenes se muestran excelentes; hay que replicar, no obstante, que desde el ángulo social es un tipo de innovación demasiado concreta, secundaria; para los adolescentes y jóvenes es, sobre todo, una forma de juego. Y es que la innovación o la creatividad, inherente a la edad juvenil, está hoy en día demasiado constreñida socialmente para que pueda eclosionar. Está constreñida, en primer lugar,

por el tipo de educación escolar, tremendamente burocratizada en unos currículos donde todo está ya programado y con profesores que contemplan a sus alumnos como incompetentes a los que hay que dar las materias desmenuzadas (ver capítulo 5). Está también constreñida por el miedo de los padres ante los peligros que acechan a los adolescentes fuera de casa: inseguridad de la ciudad, sobre todo nocturna, compañías incontrolables, facilidad de conseguir alcohol y estupefacientes, etc. Es innegable que las transformaciones urbanas (anonimato, distancias, intensa circulación, carencia de espacios de recreo, individuos psicóticos...) dan pie a justificados temores de los padres. No lo es menos que la *escalada* entre más protección (policial incluso) y creciente descontrol social va en detrimento de que los adolescentes se responsabilicen ellos mismos, al menos en parte, de su seguridad. De todo esto resulta que la experiencia de vida adolescente se reparte en tres universos excluyentes: *los mundos familiar y escolar*, donde se sienten sometidos a un (¿excesivo?) control, y, sus horas de *esparcimiento con los amigos*, donde campan por sus respetos. ¿Tiene algo de chocante que aquí se dediquen más a transgredir y compensar así la sensación de agobio y *persecución* que emana del mundo que comparten con los adultos? ¿Es sorprendente que sea en el dominio de la comunicación (Internet, teléfonos móviles) y del lenguaje (argots adolescentes) donde su creatividad se expande, dejándonos con una sensación de ambivalencia, cuando no de frivolidad intrascendente?

El polo opuesto al atrevimiento u osadía adolescente es el *miedo* que también les acecha. Los adolescentes tienen miedo a la mirada de los otros sobre su cuerpo, sobre su persona. Tienen miedo al fracaso. Tienen miedo a no *dar la talla* en la competición constante en que hemos convertido –los adultos– su mundo social; particularmente el escolar, que no se reduce solamente a los estudios, sino que se extiende a las prácticas deportivas, el éxito entre las amistades, a sus posibilidades de *deslumbrar* por los objetos de consumo de que disponen... Un tipo de reacción ante el fracaso en los estudios puede ser la postura de indiferencia, el *pasotismo*; otras veces puede ser la indisciplina como manera de hacerse notar; quizás la depresión psíquica que empieza a no ser tan infrecuente; en el límite, el suicidio. Obviamente, tanto en la etiología de la depresión como en la del suicidio entran otros aspectos de índole emocional o relacional que no guardan relación inmediata con la vida escolar.

Otro de los temas centrales de la psicología adolescente es la *lucha por su independencia*. En el capítulo 1 se sugería, como tendencia secular, la progresiva su-

misión de los jóvenes a los adultos. En comparación a la juventud de la época preindustrial serían hoy mucho más dependientes. No es del todo exacta esta afirmación. Su dependencia (o correlativamente, su independencia) se ejerce en ámbitos distintos. Los jóvenes de antaño estaban confinados a una pequeña agrupación humana, agraria o urbana, pero sin el horizonte de información y de desplazamientos de hoy. Se hacían presentes en su medio social a través del mimo y la farsa y su crítica se insertaba naturalmente en la dimensión festiva que impregnaba su sociedad. Las fiestas populares apenas dan hoy en día motivo a la crítica social, entre otras cosas porque están costeadas con el dinero público... Cada vez más, los adolescentes se desentienden de lo que ocurre en la *polis*. Sólo al avanzar en años, empiezan, algunos, a formar parte de asociaciones de jóvenes que tratan de influir en la vida pública. Quizás porque los adolescentes estén desprovistos de voz pública, los adultos hablan a menudo de ellos: en las novelas que protagonizan, en el consumo a que son incitados, en el manido tema de la crisis de la educación, en la legislación contra la delincuencia, etc. Asimismo, constatamos que la familia prolonga su protección económica durante un periodo muy prolongado. ¿Hasta qué punto esto implica sumisión y dependencia?

Ante todo, hay que denunciar la paradoja de esta situación. Como a personas que caminan hacia la adultez, imponemos a los adolescentes la meta de devenir independientes. Aunque el concepto de *independencia* es vago, entendemos por ello que los adolescentes han de llegar a *ser ellos mismos*, han de dejar de estar infantilmente vinculados a sus padres, han de encontrar la seguridad en sus propias realizaciones profesionales y afectivas, etcétera. Ya hemos comentado que se prolonga la dependencia económica en el seno de la familia y, a la vez, se les quiere independientes. Los adolescentes han entrado en este juego, pero mueven sus peones en pro de *su* independencia en una dirección bastante diferente de la que les propone la sociedad. Las relaciones con sus padres se rigen por un contrato tácito que establece que, mientras dependan económicamente de éstos, tienen ciertos deberes y obligaciones de convivencia. Los adolescentes están negociando a la baja y con gran éxito estas últimas. Han conseguido una enorme libertad de desplazamientos, relaciones, encuentros, actividades *propias* fuera de todo control familiar, pese a que para su ejecución precisan de la ayuda económica paterna, que tienen asegurada. Han ganado ampliamente su tradicional *batalla* por la hora del regreso a casa el fin de semana, después de un noc-

turno de discoteca. Los padres empiezan a darse por contentos (y tranquilos) con que vuelvan, no con la hora a la que vuelven... La sutil revancha de la adolescencia de fin de siglo es haber conseguido un gran margen de independencia personal llevando a sus últimas consecuencias la lógica de su dependencia económica (ver capítulo 4).

Si ahora nos preguntamos cómo los padres han ido cediendo posiciones en esta partida encontraremos una compleja gama de respuestas. Algunas de ellas son *estructurales*: los estudios son cada vez más largos, la entrada en el trabajo es dificultosa y el primer empleo de los jóvenes suele estar mal remunerado. El hecho de que los padres hayan de sostener económicamente a los hijos adolescentes guarda relación con las funciones que asume la familia de hoy *vis-à-vis* de los hijos. Caracteriza a la familia burguesa una dedicación más prolongada a los hijos y una mayor afición hacia ellos. El mundo infantil separado del adulto, que se configura en la época moderna, trae consigo la representación del niño indefenso e inexperto. La cual, indefectiblemente, hará de los niños (y de los no tan niños) seres indefensos e inexpertos. Esta actitud afectiva, aliada con la idea de que los hijos han de dedicarse exclusivamente a sus tareas escolares, provocará que crezcan sin contribuir al sostenimiento de la familia y sin colaborar en las faenas inherentes a su funcionamiento cotidiano.

En varios lugares de este capítulo se ha tildado a los adolescentes de grandes consumidores. Habría que añadir (quizás en su descargo) que actualmente el consumismo es tan típico de los adolescentes como de los adultos. En cualquier caso, está, directa o indirectamente, subvencionado por los padres. El presupuesto familiar no sólo alcanza para que los hijos/hijas coman, vistan y ocupen un espacio en casa sino que cubre (al menos en buena parte) también su vida social al margen de la familia. Los adolescentes pueden incrementar este fondo con ganancias procedentes de trabajos eventuales pero no por ello dejan de reclamar el *sueldo base* y es rarísimo que contribuyan a la economía de su casa.

Hay parte del consumo adolescente que podría ser calificado de legítimo, por ejemplo, una computadora, un equipo de música. Otra parte entra en lo que podemos llamar las *obligaciones sociales* que crea el grupo de amigos: calzado y ropa de marca, una moto, teléfonos móviles, viajes, diversiones, etc. El que los hijos estén *a la altura* de sus compañeros en las marcas de prendas y calzado forma parte del valor simbólico que tienen los hijos como *escaparate* de la familia. Desde antes de la adolescencia muchos niños imponen sus gustos (y gastos) a los pa-

dres arguyendo lo que *los otros* poseen (gracias, se sobreentiende, a que sus padres son más *comprensivos*).

Una insidiosa publicidad de Navidad de 1999 presentaba a un estilizado adolescente con un teléfono móvil comunicando a sus padres. “Esta noche no vuelvo”. Aparte de ser una descarada incitación a la transgresión, el mensaje subliminal estaba dirigido a los padres: “Provee a tu hijo/hija de un teléfono móvil y, por lo menos, sabes algo de él/ella...”. También a los hijos, potenciales usuarios: “Adquiere un móvil y que se tranquilicen tus viejos...”. Hoy día para efectuar una llamada a un programa televisivo y, por ejemplo, dar el voto a un cantante, se pide descaradamente que se llame desde el móvil. Con frecuencia y aprovechando una oferta amplísima, el adolescente se compra un móvil sin cuota mensual y con cargo a una tarjeta renovable. Pero, las llamadas a sus amigos/amigas (al teléfono móvil de éstos) las hacen desde el teléfono de casa, es decir, a cargo de papá y mamá. La llegada de las cuentas telefónicas suscita *tempestades en un vaso de agua...* Todo seguirá igual.

Así pues, el presupuesto familiar se estira para que los hijos/hijas vivan su vida social al margen de la familia. Lo llamativo de esta situación es que los hijos e hijas consideran que esta contribución económica a su vida personal y social es una *obligación natural* de sus padres. Que un hijo adolescente le diga a su padre: “Tienes obligación de mantenerme” (sic) no es un simple exabrupto: es un sentimiento, con matices de chantaje, del que están poseídos.

Como resultado, los adolescentes y los jóvenes, sin entradas económicas que lo permitan, tienen actualmente acceso a bienes que hasta ahora eran privativos de los adultos. Muchos padres que hoy consienten en costearlos no disfrutaron de esos mismos bienes hasta bastante más tarde. Uno está, por tanto, tentado de calificar de *prematureo* este disfrute material. El interrogante psicológico que se plantea es si la escalada en el consumo y la casi seguridad de que los objetos se consiguen o se renuevan gracias a la buena disposición paterna permite a los adolescentes evaluar su coste, no en cifras (los padres se las hacen saber) sino en esfuerzos y sacrificios o como el tributo que pagan los padres para mantener algún vínculo con ellos. En último término habría que preguntarse si todo esto no contribuye a que los adolescentes crezcan con una concepción *mágica* y egocéntrica de la vida: todo al alcance y sin contrapartida. Uno alberga la sospecha de que hablar a los adolescentes de hoy de *la vida como superación* va a suscitar sonrisas de sorna.

Se ha mencionado que los hijos, actualmente, tienen un valor simbólico. Quizás nada lo prueba más fehacientemente que las expectativas de los padres, reales

o imaginarias, sobre el éxito de los hijos. Se les inculca que han de competir y que en la competición han de ser los mejores. Y ¿si no?... ¿Qué resistencia a la frustración puede augurarse a niños y adolescentes cuyos antojos han sido (casi) siempre complacidos? Hay una élite escolar; es bien conocida. Pero hay otras élites u otros teatros de triunfo social. Por ejemplo, la élite deportiva: a los seleccionados se les arrebató la infancia y la adolescencia en aras de un triunfo virtual. Otro es el espectáculo televisivo: ¡cuántos padres ansían presentar a sus hijos en un concurso, a una exhibición con papeles de adultos en miniatura, considerando el *súmmum* de la fama haberles llevado al *plató!*... Las marcas de ropa y calzado, a las que antes aludimos, van en la misma línea: sobresalir, no parecer menos. (Las clases medias siempre han apostado por el éxito de los hijos, sólo que van cambiando las representaciones del éxito: antes era casi exclusivamente el escolar, hoy día existen otras muchas posibilidades al alcance. Por ejemplo, "Operación Triunfo").

En contrapunto a la independencia que reivindican los adolescentes, sorprende *el conformismo que le une a sus amigos*. La vinculación amistosa es trascendental a esta edad: los amigos son confidentes y cómplices; con ellos tienen sus desahogos y con ellos comparten sus problemas. Pero también hay rivalidades entre los adolescentes. La *competición* sexual da origen a enconados celos y envidias. Los compañeros son referencia obligada en lo que toca a la presentación de su persona en la vida cotidiana. Aquí se da otra contradicción: hay que representar más que los otros, pero al mismo tiempo hay que someterse a un *gregarismo uniformizador* que concilian sin problemas con las *poses* de autenticidad, independencia, libertad de decisión y demás que exhiben ante los mayores. Con los adolescentes es difícil separar lo que los medios de comunicación proponen como característico de su edad, de las ganas de compartir *lo que sea* con sus camaradas: indumentaria, vocabulario, aficiones, horas libres... El estilo adolescente es una manera de proclamar simbólicamente su adhesión a un grupo de edad distinto y distinguible, hasta el punto de que se está produciendo una uniformización transnacional notable. En un doble aspecto:

1) *En su presentación y estilo de vida*. Sin salir de nuestro país, los adolescentes con que tropezamos en ciudades y pueblos se asemejan unos a otros como gotas de agua: en su atuendo, corte de pelo, diversiones... Son *clónicos*. Frente a las bíblicas cabelleras de la época *hippie*, hoy predomina el pelo al rape. Los vaqueros siguen en la cúspide pero son muy frecuentes las prendas deportivas como chán-

dales, sudaderas, zapatillas deportivas, etc. en el paisaje callejero. Los *piercings* se están convirtiendo en insignias de *ser joven*; éstos y los tatuajes (hasta hace poco privativos de los braceros) empiezan a ser exhibidos por los adolescentes como indisimulados reclamos eróticos. Se advierten, con todo, diferencias entre las clases sociales; mayor uniformidad en el seno de las mismas.

2) La uniformización transnacional es que por todas partes, en la franja de adolescentes y jóvenes, encontramos los mismos colectivos: *scouts* o similares, *objetores*, *ONG*, *okupas* y, recientemente, los oponentes a la *globalización*.

En toda esta galería de rasgos adolescentes es difícil separar el sustrato profundo del paramento coyuntural. O, por decirlo en términos filosóficos pasados de moda, la sustancia de los accidentes. Hemos evocado los temas *de siempre*: la sexualidad que irrumpe en la pubertad, la voluntad de independencia, el placer de transgredir, el miedo y la vulnerabilidad, la necesidad de contar con el afecto y apoyo de las amistades, el perenne enfrentamiento con la generación de los mayores... Pero hay pautas adolescentes que son de estreno reciente: el consumismo galopante, la universalidad y uniformización de gustos, el recurso a la alta tecnología para mutuamente *estar en contacto*... Se acentúa, particularmente la tendencia histórica de confinar a los adolescentes y jóvenes en su edad dorada, de mantenerles largos años, nunca tantos hasta ahora, en el vestíbulo de su *entrada en la vida*. A este último tema dedicamos el apartado final.

3. Epílogo: sociedad, ámbitos educativos y desarrollo adolescente

Al acabar este retrato de los adolescentes de comienzos del segundo milenio, el lector (psicólogo, educador, padre/madre de familia...) se queda quizás con la impresión de que tiene muy poco de romántico (tomando este adjetivo en su acepción histórica de "perteneciente al ideario del Romanticismo"). Los rasgos de pureza, idealismo, renovación, sentido de la justicia, ética en las relaciones, autenticidad, etc. con que nos regalaba toda aquella literatura sobre la adolescencia que leíamos antaño aparecen francamente desdibujados (Véase,

por ejemplo, la *Nueva vida de Pedrito de Andía* de Rafael Sanchez Mazas o el “terrorífico” *Paso a paso*). Nadie se atreve a negar que existan; sólo que hay que traspasar la coraza de los comportamientos cotidianos, penetrar muy al fondo de esas mentes, para encontrar la *esencia perenne del espíritu adolescente*. Al menos, eso es lo que piensan quienes hoy tienen hijos de esas edades y cotejan los estereotipos literario-culturales con la realidad que tienen delante. Nunca los adolescentes han sido fáciles. ¿Son hoy mucho más difíciles que los de antaño o la sociedad se ha vuelto tan compleja que los adultos no saben, no pueden, afrontar airoosamente sus tareas de educadores de la generación siguiente? Por si el vocablo *educador* suena a paternalismo o evoca la docencia escolar, recuperemos su sentido etimológico: *educere* es ‘conducir’ en latín. Y conducir, encauzar, a los niños y adolescentes es algo que, a sabiendas o ignorándolo, toda sociedad hace.

Hacia esta última apunta una primera reflexión. ¿Cómo la sociedad de hoy *conduce* los primeros pasos en la vida de los niños y el gran paso a la adolescencia? La sociedad son, por supuesto, los padres y la familia; también son los personajes públicos, son los influyentes medios de comunicación, son las personas del sector servicios: las que atienden en los comercios, los funcionarios municipales o estatales, empleados de banca, conductores, artesanos, etc. También lo es quien, al volante de su coche, respeta (o se salta) un semáforo, lo son los vecinos del inmueble que cooperan o se desmarcan, los que cruzamos en nuestros paseos o toman el sol a nuestro lado en la playa, etcétera.

Creo necesario aludir a los políticos porque son personajes cuya conducta está expuesta a la luz pública. Con harta frecuencia divulga la prensa amagos de corrupción; se desvela la falta de ética al anteponer intereses de partido o privados a la *res pública*; algo que afirman rotundamente hoy, lo desmienten mañana, etc. Son ejemplares (¡no confundir con ejemplos!) de una manera de tomar decisiones y de gestionar que no puede dejar de causar un impacto negativo en los adolescentes y jóvenes.

Espectadores al principio en este gran teatro de la vida pública, los niños, que más tarde serán adolescentes, captan cómo funciona la sociedad: qué grado de profesionalidad, qué trato democrático, qué civismo, qué ética de las relaciones reinan en ella. La actitud de sus padres, como padres, como trabajadores profesionales, como ciudadanos les sirve de filtro a la hora de su inmersión en la vida pública. Estamos hablando, sin mención expresa, de *valores* porque toda cultura

en evolución, como la nuestra, marca su rumbo en una opción de valores. Cuáles son los que hoy día tienen relevancia es algo que hemos intentado esbozar al comienzo de este capítulo.

Todo lo que antecede es un alegato en contra de la suposición general de que “compete sólo a los padres educar a sus hijos para la vida social”. Nos compete a todos los miembros de la sociedad, a cada uno desde nuestro lugar. No obstante, sí que los padres y los educadores por delegación (docentes) tienen, por su trato directo y la autoridad que han de validar, una responsabilidad más acuciante. Los padres han de tomar conciencia de que lo que transmiten a sus hijos (normas, principios, puntos de vista sobre la realidad...) está muy influenciado por *lo que se respira* en el ambiente social, por la *visión del mundo* que mantiene la sociedad española de hoy. Otro tanto cabe decir de la escuela y aquí no nos referimos, evidentemente, a la instrucción sino a la transmisión de pautas que todo profesor, por el mero hecho de actuar como tal, realiza. En la panorámica trazada se pueden vislumbrar bastantes escollos que sortear. Quizás vale la pena señalar claramente algunos en el mapa *como aviso de navegantes*.

El primero se sitúa en la órbita de la *semidependencia adolescente* (y juvenil), que sigue siendo una de sus características sociales. La semidependencia que disfrutan hoy los adolescentes (es una ironía decir que la sufren...) se plasma en un *exceso de proteccionismo*. El proteccionismo es una deformación de la protección necesaria que presenta dos caras:

- en *negativo*, busca evitar todos los riesgos;
- en *positivo*, facilitar las cosas ahorrando todo esfuerzo.

Como prevenir todos los riesgos es imposible, los adultos efectúan una selección de ellos (de sentido común) y la aplican. Es obvio que manejar una moto en la gran ciudad entraña para un adolescente un riesgo real; lo es también para una muchacha regresar a casa a altas horas de la noche. Los padres consideran estos riesgos de primera magnitud. Pero también es arriesgado tener relaciones sexuales sin tomar precauciones, y puede que aquí los padres adopten una posición más discreta o más acomodaticia (¿cómo abordar directamente con los hijos este asunto?). De naturaleza muy distinta es el riesgo de suspender el curso escolar, y precisamente este tema nos permite pasar a la segunda cara del proteccionismo. Suspender un año de estudios acarrea desagradables consecuencias in-

mediatas (económicas, de prestigio familiar, de reajuste escolar...). Es más dudoso que constituya un riesgo a medio y largo plazo. Reforzar al chico con clases particulares se convierte así, indirectamente, en un medio de ahorrarle esfuerzos. Como, además, deben dedicar gran parte de su tiempo a sus (¡arduos!) estudios, se les dispensa de toda contribución a las faenas familiares. Ya se ha comentado esto. Tras el proteccionismo se oculta un afecto algo enfermizo y, sobre todo, el temor a las consecuencias de determinadas conductas. Se impone reflexionar si son remediabiles, y a qué precio, o irremediabiles. El proteccionismo es una conducta paternal de evitabilidad o sustitutiva que o bien resulta de considerar irremediabiles todas las consecuencias de los actos de los hijos, o bien pretende ahorrarles esfuerzos que pueden perfectamente realizar dado su nivel de desarrollo intelectual y social. Una manifestación denunciabie de proteccionismo es satisfacer todos (o casi todos) los caprichos de los hijos desde pequeños.

Hay también un proteccionismo escolar que, bajo ropajes de ciencia pedagógica y con el objetivo de facilitar el aprendizaje a todas las edades, lo que hace en definitiva es considerar a los chicos y chicas como mentalmente incapaces de afrontar sus tareas con un talante intelectual personal (que, dicho sea de paso, se crea en la medida en que se ejercita). Hay que dárselo todo *precocinado*: los objetivos de cada curso o lección, los resúmenes al final, la exposición bien concatenada, preguntas de control con la solución debajo, esquemas a todo color y sesión de audiovisuales, etc. Para evitar el fracaso escolar el profesor expone un cuerpo de conocimientos bien estructurado, pero no les enseña a estructurarlos ellos mismos. Les muestra excelentes documentales, pero ni se le ocurre que los chicos y chicas los hagan ellos mismos aunque sean un desastre técnico. La sabia divisa *aprender a aprender* queda en eso: en divisa.

¿Qué aspectos sociales –que trascienden el ámbito familiar y escolar– pueden dar razón de esta tendencia proteccionista que denunciabimos? Insistimos en que tanto el ámbito familiar como el de la escuela o colegio son microsistemas dentro de un macrosistema social (ver capítulo 5); que, por tanto, gran parte de las ideas y prácticas en uno y otro son el reflejo de la mentalidad que reina en el ambiente social. Rápidamente enumerados son los siguientes:

- 1) Una *ideología de protección y ayuda* a los hijos (en cuya historia hemos indagado), refrendada por una legislación que obliga a los padres a mantenerlos incluso cuando han ya traspasado la mayoría de edad.

2) La *representación extendida de un mundo hostil y peligroso*, donde reina una competición descarnada. En lugar de tomar a los hijos de la mano y acompañarles en los primeros escarceos con la realidad de la vida, los padres y la sociedad se empeñan en mantenerlos aparte, en un mundo peculiar a medida de niños o de adolescentes cuyo prototipo es la escuela; mundos (el escolar y el de la *red* o los *media*) que, con toda propiedad, podemos calificar de virtuales.

En un simposio de jóvenes organizado por el Ayuntamiento de Barcelona en la primavera de 2000, uno de los muchachos, alumno de enseñanza secundaria, propuso una alegoría ilustrándola con un dibujo. En él se mostraba una piscina con varios pisos de trampolines y un personaje a punto de lanzarse al agua. La leyenda decía: "Cógela de la mano y enséñale a tirarse contigo".

Dejar correr algún riesgo, controlándolo si es posible, y dialogar con los hijos acerca de cómo lo han superado, o por qué han sucumbido, es una acción conductora positiva. Pero implica que los padres y/o profesores mantengan abierto el canal de comunicación con los adolescentes. Paradójicamente, la incomunicación con ellos no la considerarían como un riesgo...

El segundo escollo que hay que señalar guarda relación con el anterior y también ha sido comentado: es *la moratoria en asumir responsabilidades*. En sí no tiene nada de malo (para los chicos y chicas, tiene mucho de cómodo...). El inconveniente obvio es que si los padres y maestros no dan pie a que los adolescentes y jóvenes asuman *algunas* responsabilidades, el ingreso en el mundo del trabajo va a suponer un comienzo abrupto y el peligro de fracasar o las tensiones que surgirán van a *pasar la cuenta*. No deja de ser curioso que, cuando un muchacho, por muerte prematura de sus padres, toma a su cargo a los hermanos más pequeños, se comenta elogiosamente: "¡Se ha hecho responsable de la familia!". Uno se pregunta si tan extraordinario es que a los diecisiete o dieciocho años muestren las personas capacitación y voluntad para afrontar la vida sin la presencia de los padres... Ello remite a la representación que tenemos de la casi nula autosuficiencia frente a la vida que atribuimos (y cultivamos) en personas de esa edad. Se puede argumentar que la sociedad no abre posibilidades de trabajo, es decir, de auto-mantenimiento a esas edades. Está fuera de lugar discutir ahora las políticas sociales de acceso al trabajo, de prolongación de la escolaridad, y sus consecuencias. Pero sí que podemos señalar alguna de sus consecuencias no buscadas: se mantiene a los adolescentes y jóvenes en un estado de semidependencia de la familia en

lo económico y en un estado psicológico-mental de semiinfantilismo que contrasta rotundamente con su estado psicobiológico de madurez reproductiva.

Son fáciles de adivinar las preguntas que de manera inmediata sugiere la lectura de este diagnóstico. ¿Es motivo de preocupación que los adolescentes no afronten algunas responsabilidades, sean incapaces de tomar decisiones, vivan *su vida* con una alegre despreocupación de lo que *viene después*, disfruten de la largueza de sus progenitores sin valorar la dedicación de estos, etc.? Si consideramos la etapa adolescente como nuestra cultura implícitamente lo pregona; a saber, como un lapso de la vida que hay que vivir de pleno (¡Se es joven sólo una vez!), la respuesta cínica es que, cuanto mejor lo pasen, mejor. Si el que se siente interpelado mantiene la idea de que la adolescencia es una etapa de transición hacia la adultez; si, contemplando en retrospectiva la suya propia, recuerda experiencias que han trascendido después; si es clarividente y realista con los adolescentes que trata de cerca, puede buscar entonces otra respuesta. Ha de saber, sin embargo, que no bastan ideas que han *funcionado* en el pasado; hay que descubrir otras, además, que puedan germinar en el futuro. Éste es el reto radicalmente nuevo que afronta la generación madura en nuestra época de acelerado ritmo de cambios culturales.

Capítulo III

Pubertad y psicología de la adolescencia

Héctor Rodríguez-Tomé

Introducción

Uno de los acontecimientos más importantes que se producen en el curso de la adolescencia es el desarrollo puberal. Se trata de un proceso evolutivo universal, cuya regulación está inscrita en el patrimonio genético de la especie humana y que, salvo patología grave y en un tiempo relativamente breve, hace que el cuerpo del niño se convierta en un cuerpo de adulto, en su forma y en su funcionamiento. Cabe pues hablar de una verdadera metamorfosis, impuesta por la naturaleza, que modifica las imágenes de uno mismo, estimula nuevas conductas y nuevas competencias, y transforma –necesariamente– las relaciones del joven con su medio familiar y social.

En la gran mayoría de los casos, el comienzo de la adolescencia se sitúa en los once o doce años, edades en las que habitualmente aparecen los primeros signos visibles de la pubertad, que tanto el experto como el profano pueden reconocer. En cuanto a su término, se ha de considerar que el fin de la adolescencia se sitúa hacia los dieciocho o diecinueve años, pues los cambios biológicos, psicológicos y psicosociales propios de este estadio ya han tenido lugar. De suerte que a partir de allí, las muchachas y los muchachos entran en una nueva fase del desarrollo, la del *joven adulto*, que se distingue de las precedentes a la vez por la forma (ejemplo: un ritmo de progresión más lento) y por la naturaleza de los contenidos, que incluyen nuevas experiencias, nuevas posibilidades de acción y nuevas expectativas del entorno.

Por otra parte, no conviene establecer una distinción cronológica precisa entre la pubertad y la adolescencia, concebidas ambas como si fueran dos etapas

distintas del desarrollo que se sucederían en ese mismo orden. Lo cierto es que una gran parte de los cambios observados en estos años (morfológicos, fisiológicos, cognitivos, sociocognitivos, emocionales...) son coetáneos; es decir, se producen, se entrecruzan y se entrelazan en el curso de la segunda década de la vida. No ha de extrañar, pues, que la cuestión de las relaciones entre la maduración puberal y la emergencia de nuevas conductas y nuevas aptitudes en los jóvenes se haya planteado claramente desde la antigüedad grecorromana. Y es justamente al estudio de esas relaciones al que se consagrará una buena parte de este capítulo.

El Código Civil de Justiniano precisaba la edad en que las niñas (doce años) y los varones (catorce años) podían contraer matrimonio; es decir, que ya se los consideraba aptos para la reproducción. Es obvio que se trataba de chicas y de chicos sanos y bien alimentados que pertenecían a los estratos elevados del Imperio.

1. Formas y contenidos de la maduración puberal

En sus comienzos, la pubertad se caracteriza por una fuerte aceleración del ritmo y de la amplitud de los cambios corporales, cuyo impacto concierne tanto a las chicas como a los chicos, a sus familias y al ambiente sociocultural que los rodea. Esta aceleración del desarrollo señala la transición de la morfología infantil a la morfología adulta, la cual se produce al mismo tiempo que maduran los mecanismos y las funciones necesarios para que la procreación sea posible. Es así como en unos pocos años –cuatro o cinco en promedio– el cuerpo infantil cambia en su funcionamiento y en su apariencia y se transforma en un cuerpo adulto sexualizado.

Dadas las condiciones fisiológicas normales, los factores exógenos, como la nutrición o la actividad física, susceptibles de influir sobre la cronología del comienzo de la pubertad sólo tienen un efecto muy limitado; por otra parte –y al contrario de lo que se pensó en algún momento– no se considera actualmente que las experiencias estresantes de la infancia puedan conducir a una aceleración de la maduración puberal y reproductiva. Lo cierto es que no es posible prever cuál será *exactamente* la naturaleza de los cambios cualitativos que van a

producirse en la adolescencia, ni la edad *precisa* en la que las transformaciones madurativas tendrán lugar.

El desarrollo puberal propiamente dicho es desencadenado por una activación del eje hipotálamo-hipofisario que va a determinar un incremento importante de la producción de las gonadotrofinas (FH: luteína y FSH: foliculina). Éstas, a su vez, activan las gónadas: ovarios en la niña y testículos en el varón, que van a producir en cantidades crecientes las hormonas sexuales femeninas (estrógenos: estradiol, etc.) y masculinas (andrógenos: testosterona). Las hormonas sexuales, en fin, estimulan el desarrollo de la talla y de las masas muscular y adiposa, así como el aumento del volumen y la maduración de los órganos genitales; de suerte que ellas intervienen directamente en la reproducción de la especie. Un mecanismo de retrocontrol neuro-hormonal regula, a todos los niveles, el desarrollo y el funcionamiento de este sistema. Conviene señalar que tanto las estructuras como las funciones necesarias para que estas transformaciones se produzcan están ya *en su lugar* y disponibles antes del nacimiento.

Una de las características del desarrollo típico de la adolescencia es la importancia y la amplitud de las diferencias individuales, entre un chico o una chica y los otros. Estas diferencias afectan a la edad en la que los cambios se producen y a la cadencia según la cual se suceden; por consiguiente, no es posible predecir exactamente a qué edad el proceso de la maduración puberal se pondrá en marcha ni cuál será su duración. A esto se agregan las diferencias intraindividuales; es decir, que los cambios, biológicos, morfológicos, cognoscitivos, emocionales, etc. no operan en cada sujeto ni al mismo tiempo ni con el mismo ritmo.

Las consecuencias prácticas de estas disarmonías transitorias del desarrollo no siempre se perciben claramente, ni por los adolescentes ni por los adultos próximos y allegados. Por ejemplo, una niña que se ha desarrollado precozmente y que no tiene buenos resultados escolares corre el riesgo, en algunos contextos, de ser considerada como una tontuela, aunque graciosa. Por otro lado, un chico cuyo desarrollo parece más infantil de lo que sugiere su edad, será con frecuencia juzgado como más inteligente, aunque en verdad no lo sea. Se recordará, en fin, que muchas personas tienden a juzgar de manera peyorativa las conductas *emocionales* de un muchacho robusto. Los psicólogos sociales consideran que tales juicios son estimulados por una especie de *necesidad de congruencia* cognoscitiva.

2. Los tiempos de la pubertad

Los primeros indicios del comienzo de la pubertad no son perceptibles a simple vista (sólo un experto puede reconocerlos) y en general se producen un año antes de que se manifiesten los caracteres sexuales secundarios.

Se designa como *caracteres sexuales secundarios* al conjunto de características somáticas que sólo tienen unas funciones indirectas en la reproducción de la especie, pero que permiten distinguir a un macho de una hembra exteriormente; es decir, sin observar los órganos genitales. Estos últimos, y los anexos genitales que intervienen directamente en la reproducción de la especie, constituyen los *caracteres sexuales primarios*.

En cuanto a los signos que efectivamente señalan el arranque de la pubertad, éstos aparecen –en un 95% de los casos– entre los ocho y los trece años en las niñas (brote areolar que anuncia el despunte de los senos) y entre los nueve o diez y los catorce años en los varones (aumento palpable del volumen de los testículos). Si estos cambios se observan antes de las edades indicadas no cabe excluir la eventualidad de que se trate de una pubertad precoz, o avanzada, en cuyo caso lo más prudente, para el medio familiar, será consultar a un pediatra. La misma conducta ha de aconsejarse en los casos de pubertad tardía, o retardada, la cual se caracteriza por una ausencia del desarrollo mamario más allá de los trece o catorce años en la niña y por un volumen reducido de los testículos (inferior a 4 cm³) más allá de los catorce años en el varón. Por otra parte, se sabe que todas las formas de malnutrición severa y todas las formas graves de estrés, somático o fisiológico, así como el entrenamiento físico intenso, pueden retardar e incluso bloquear el desarrollo puberal.

2.1. Cronología de los cambios

La importancia de las diferencias inter e intraindividuales en el desarrollo puberal se percibe claramente en el cuadro sinóptico de la cronología de los cambios que se presenta a continuación. Por cada uno de los sectores de la maduración estudiados aquí (morfología, vello púbico, órganos genitales) se indican las edades

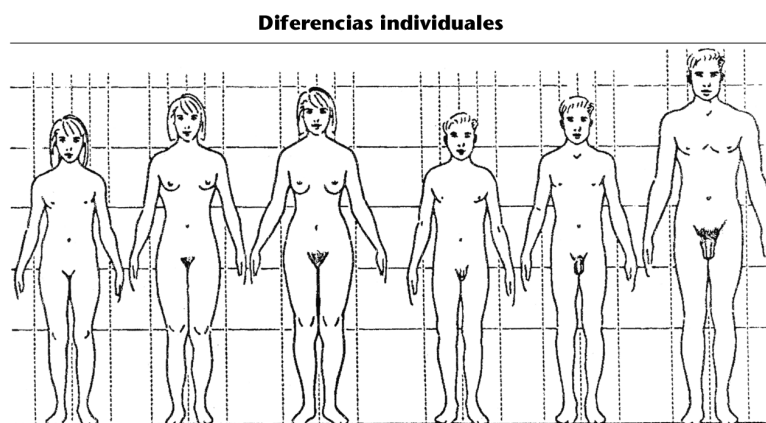
entre las cuales comienzan normalmente los cambios y las edades entre las cuales las chicas y los chicos alcanzan habitualmente el estado adulto (ver tabla 1). Cuando sea útil se indicarán más adelante, en el curso del texto, los valores en promedio de algunos hitos del proceso madurativo.

Tabla 1

Cambios en la pubertad	
En las niñas	<p><i>Senos</i>: el comienzo ocurre entre los 8 y los 13 años; formas adultas entre los 13 y los 18 años.</p> <p><i>Estirón</i>: comienza entre los 9½ y los 15 años; talla adulta entre los 13 y los 17 años.</p> <p><i>Vello púbico</i>: aparición entre los 8½ y los 14 años; formas adultas entre los 12 y los 17 años.</p> <p><i>Menarquía (primeras reglas)</i>: entre los 10 y los 17 años; en promedio: 12½ -13 años.</p>
En los varones	<p><i>Testículos</i>: comienzo entre los 9/10 y los 13½ años; maduración completa: entre los 13½ y los 17 años.</p> <p><i>Pene</i>: comienzo entre los 13½ y los 14½ años; desarrollo completo: entre los 13½ y los 17 años.</p> <p><i>Vello púbico</i>: comienza entre los 10 y los 15 años; realización del modelo adulto: entre los 14 y los 18 años.</p> <p><i>Estirón</i>: comienzo entre los 10½ y los 16 años; la talla adulta se alcanza entre los 13½ y los 17½ años.</p>

Se habrá notado que en promedio, y como es bien sabido, el desarrollo de las niñas comienza y termina antes que el de los varones. En cada uno de los sexos, tomados separadamente, se pueden también observar distancias de hasta cinco años entre los precoces y los tardíos respecto al estirón, y otro tanto en cuanto al despunte de los senos en las niñas y los genitales externos en el varón. Conviene insistir sobre los cambios aparentes, pues tienen un impacto directo en los adolescentes y en su entorno.

En los dibujos de la figura 1, basados en datos objetivos, se puede apreciar la importancia de las diferencias interindividuales que se observan en el curso del desarrollo puberal. Las tres chicas tienen exactamente la misma edad, 12 años y 9 meses, y sin embargo se encuentran en estadios de la maduración muy diferentes. Lo mismo ocurre con los tres chicos, que tienen, cada uno, 13 años y 9 meses. En todos los casos se trata de adolescentes completamente normales (Tanner, 1973).

Figura 1

2.2. Secuencias evolutivas

Se debe también a J.M. Tanner el desarrollo de un método de evaluación de los cambios puberales que sin ninguna duda es el más utilizado en todo el mundo, tanto por investigadores como por médicos especialistas. Se trata de una técnica simple de observación y de acotación que permite describir de manera ordenada las secuencias evolutivas del desarrollo de los genitales externos (del varón), la pilosidad pubiana (en los dos sexos) y el crecimiento de los senos (en las niñas). En los tres casos el primer estadio corresponde a la situación prepuberal y el quinto caracteriza ya el estado adulto. La escala de Tanner no incluye la pilosidad axilar ni el examen específico del testículo, el cual, cuando sea necesario, será siempre efectuado por un médico especialista del desarrollo. (Tabla 2)

Tabla 2

Desarrollo del aparato genital externo (varones)	<p><i>Estadio 1:</i> Preadolescente. Los testículos, el escroto y el pene tienen más o menos la misma talla y proporciones que en el niño prepúber.</p> <p><i>Estadio 2:</i> El escroto y los testículos se agrandan; la piel del escroto cambia de textura y enrojece ligeramente. Muy pocas o ninguna modificación del pene.</p> <p><i>Estadio 3:</i> Crecimiento del pene, sobre todo en longitud y en menor medida en grosor. El desarrollo de los testículos y del escroto continúa.</p> <p><i>Estadio 4:</i> El crecimiento del pene se acentúa, en longitud y en grosor; el glande se desarrolla. Los testículos y el escroto son aún más grandes y la piel del escroto se oscurece.</p>
--	---

Desarrollo del aparato genital externo (varones)	<i>Estadio 5:</i> El aparato genital externo del varón adquiere la forma y la talla del hombre adulto. Ningún nuevo desarrollo se producirá a partir de este estadio.
Desarrollo de la pilosidad pubiana (varones y niñas)	<p><i>Estadio 1:</i> Preadolescente. No hay pilosidad pubiana: no hay más pelos sobre el pubis que sobre la pared anterior del vientre.</p> <p><i>Estadio 2:</i> Desarrollo de vello ralo: pelos no muy largos, ligeramente coloreados, lacios o un poco rizados; aparece sobre todo en la base del pene (varones) y a lo largo de los labios de la vulva (niñas).</p> <p><i>Estadio 3:</i> Aparecen pelos más oscuros, más gruesos y más rizados; la pilosidad, aún rala, se extiende sobre la juntura del pubis.</p> <p><i>Estadio 4:</i> Pelos de tipo adulto. La superficie cubierta es aún netamente más pequeña que la norma observada en la mayoría de los adultos.</p> <p><i>Estadio 5:</i> Pilosidad adulta en cantidad y en tipo. Distribuida según el modelo <i>clásico</i> del triángulo invertido (modelo que se realiza claramente en la pilosidad pubiana femenina).</p>
Desarrollo de los senos	<p><i>Estadio 1:</i> Preadolescente: sólo puede observarse una ligera elevación del mamelón.</p> <p><i>Estadio 2:</i> Estadio de la <i>eclosión</i> (o del <i>despunte</i>). El globo mamario y el pezón se elevan y se distinguen en el perfil del pecho, el diámetro de la areola aumenta.</p> <p><i>Estadio 3:</i> Mayor aumento del seno y de la areola sin separación de sus contornos.</p> <p><i>Estadio 4:</i> Proyección de la areola y del pezón que forman entonces una prominencia por encima del seno.</p> <p><i>Estadio 5:</i> Estado de madurez: sólo el pezón aparece diferenciado y forma una prominencia; esto es debido a que la areola se repliega al nivel del contorno del globo mamario.</p>

La fidelidad y la validez de esta escala han sido confirmadas en tipos humanos de condiciones sociales y ecológicas muy diferentes. Por otra parte, la regularidad de las secuencias de estos cambios morfológicos no desmiente la realidad de las diferencias inter e intraindividuales que caracterizan el desarrollo puberal, y de las cuales se ha tratado anteriormente.

3. Del cuerpo infantil a la morfología adulta

En el curso de la adolescencia las formas corporales se modifican de tal manera que van a realizar los modelos femenino (ginoide) y masculino (androide) propios de la morfología de los seres humanos. En ambos sexos los cambios pu-

berales duran en promedio unos cinco o seis años, estimación que debe ser modulada teniendo en cuenta el efecto de las diferencias individuales de ritmo. Así, por ejemplo, puede ocurrir que en algunos chicos los atributos secundarios de la masculinidad no se desarrollen completamente antes de los diecinueve o veinte años.

3.1. La maduración en las chicas

En la niña se observa un *ensanche de la estructura ósea de la pelvis* (diámetro bi-ilíaco), al mismo tiempo que se produce un *aumento significativo de la masa de tejido adiposo*, cuya proporción se multiplica por tres en el curso de la pubertad y llega a constituir un cuarto del peso total de las chicas. Este tejido graso en progresión se distribuye en las niñas sobre todo en los brazos, las caderas, las nalgas y las mamas. En cuanto al desarrollo de los senos –que lleva en promedio unos cinco años y puede ser asimétrico en sus comienzos– constituye sin duda uno de los signos más evidentes, claros y significativos de la feminidad que se afirma en la adolescencia. El despunte y el *desarrollo de los senos* serán entonces investidos de toda suerte de significaciones emocionales y socioculturales, al mismo tiempo que provocarán curiosidad e interés sexual en los chicos de más edad... y no sólo en ellos.

De hecho, la sexualización de la morfología que tiene lugar en el curso de la adolescencia introduce –en términos de juicios de valor y de representaciones sociales– ciertas diferencias en disfavor de las chicas, pues en las *culturas occidentales* el aumento de la masa muscular tiende a ser más valorado que el aumento de tejido graso. Por otra parte, los cambios puberales instalan normalmente en las niñas unas formas que van a la inversa del modelo femenino, longilíneo y androide, que se ha puesto de moda en nuestras culturas.

3.2. La maduración en los chicos

En el varón, la silueta masculina se precisa gracias a una *extensión del diámetro óseo de la cintura escapular* (entre los hombros) y de un *desarrollo muscular* más

importante que el de las niñas: en promedio, el peso de los chicos aumenta unos ocho kilos entre los catorce y los quince años, a pesar de una disminución relativa de la masa de tejido graso que puede ser de hasta un diez por ciento. A estos signos de la masculinización se agregan, también hacia los quince años, la *muda de la voz*, que se hace más grave, debido a un aumento del volumen de la laringe mucho más pronunciado en los niños que en las niñas. La disminución de la altura de la voz es de un tercio en las niñas y de una octava en los chicos. Poco después aparece el bigote seguido del vello facial y de la barba, así como la pilosidad axilar, que se desarrollará tanto en los niños como en las niñas.

Otros componentes de la transición de la infancia a la edad adulta van a enriquecer aún más el proceso de la maduración puberal en ambos sexos. En algunos casos se trata de cambios tales que ni el sujeto ni su ambiente familiar y social pueden percibirlos directamente. El volumen del corazón aumenta, al tiempo que se modifica el funcionamiento cardiovascular y se amplían el volumen de los pulmones y la capacidad respiratoria de los adolescentes. La fuerza muscular se acrecienta, desde luego más en los varones que en las niñas, y aumenta también el volumen del cerebro. Entre los cambios más directamente perceptibles cabe señalar que la piel se hace más grasa –sobre todo en la cara–, mientras que el rostro redondeado de las niñas y de los niños se alarga, a la vez que los olores corporales se modifican debido a la aparición de la sudación axilar y del desarrollo de los olores sexuales en la región ano-perineal.

3.3. Repercusiones de la pubescencia

El adolescente vive intensamente la experiencia de los cambios que, de alguna manera, siempre le conciernen. A menudo los espera con deleite, si no los adivina o los sospecha. Y también puede ocurrir que los aguarde con una cierta aprensión. En todos los casos, el joven percibe en la intimidad de sí mismo nuevas fuerzas y sensaciones, procedentes tanto de la sexualización de su cuerpo como de los cambios que se operan en sus relaciones con los otros –y a las cuales no siempre puede darles un sentido. Sea como fuere, clara o confusa, esta toma de conciencia hace que la pubertad, fenómeno biológico, se convierta, *ipso facto*, en psicológico. El joven deberá integrar en las representaciones de sí mismo este cuerpo que se

transforma, y también asumir su identidad de género, masculina o femenina, e ir adelante por el camino que lleva a la sexualidad genital adulta.

Por otra parte, los cambios corporales y la manera como el joven los percibe, acoge y asimila modifican el contexto de sus relaciones con los otros (adultos y adolescentes). También los padres, los compañeros, los profesores, al igual que el sujeto, están influidos por las creencias relacionadas con la aparición, precoz o tardía, de la pubertad, así como con la naturaleza de los signos que anuncian la maduración sexual: morfología, pilosidad pubiana (también la facial en los varones) y primeras reglas. Unos y otros serán igualmente guiados por los criterios de belleza y de seducción que la cultura elabora y se plegarán a las normas sociales adscritas a las formas femeninas y masculinas del estadio adulto. Se incluyen aquí, desde luego, los modelos propuestos (y profusamente difundidos) por los publicitarios y los medios de comunicación. En otras palabras, el ambiente familiar y el social cambian al mismo tiempo que el sujeto y viceversa.

Para una gran mayoría de los adolescentes la maduración puberal no constituye una experiencia traumatizante. Los más, al contrario, suelen sentirse orgullosos de *hacerse mayores*. Así, el crecimiento y la sexualización del cuerpo son percibidos como los signos de un desarrollo –un progreso–, pues enriquecen la personalidad y preparan ya el futuro. No hay que pasar por alto, sin embargo, que algunos adolescentes viven mal la experiencia de los cambios puberales, tanto en sí mismos como en sus relaciones con el ambiente que los rodea: escuela, familia y compañeros. Es aún más inquietante que estos jóvenes guarden para sí, en silencio, el malestar interior que les perturba; su reacción es, a veces, descuidar o mortificar su propio cuerpo, lo que puede tener ciertas derivaciones patológicas más o menos graves. Es obvio que estos chicos deben ser ayudados por psicólogos competentes.

La maduración puberal comporta algunos otros problemas que, sin ser graves, merecen ser comentados.

3.4. El acné juvenil

No es extraño, entre las conductas frecuentemente observadas en los adolescentes, que pasen mucho tiempo mirándose en un espejo: están a la búsqueda

o confirmación de su propia identidad. Con el rostro, además, ocurre como con otras partes del cuerpo, es decir, los segmentos de la cara se modifican también según ritmos diferentes: primero el mentón, que se hace más prominente, después la nariz. Cabe señalar también que en sus comienzos el desarrollo de los senos puede ser asimétrico. Estas disarmonías son normales y pasajeras; cesan en poco tiempo, aunque suelen inquietar a los adolescentes que temen la persistencia de un aire poco agraciado. Mucho más enojoso es el acné juvenil, que puede ser en parte estimulado por la impregnación de las hormonas puberales, y que en sus manifestaciones diversas –comedones, pústulas, barrillos, etc.– afecta a entre un cincuenta y un noventa por ciento de los adolescentes. El acné desagracia el rostro, perturba las imágenes de sí mismo, socava la autoestima e incluso puede dañar las relaciones de los chicos con su entorno. Aunque no constituya una patología grave, por el bienestar de los adolescentes el tratamiento del acné se ha de confiar preferentemente a un dermatólogo, quien prescribirá precauciones que habrá que tomar –reglas de higiene por ejemplo– y los productos más adecuados a cada caso, que no siempre serán los cosméticos. La intervención de un especialista es aún más necesaria cuando se trata de un acné precoz, cuyos signos anuncian la posibilidad de una evolución inquietante.

3.5. Las ginecomastias del varón

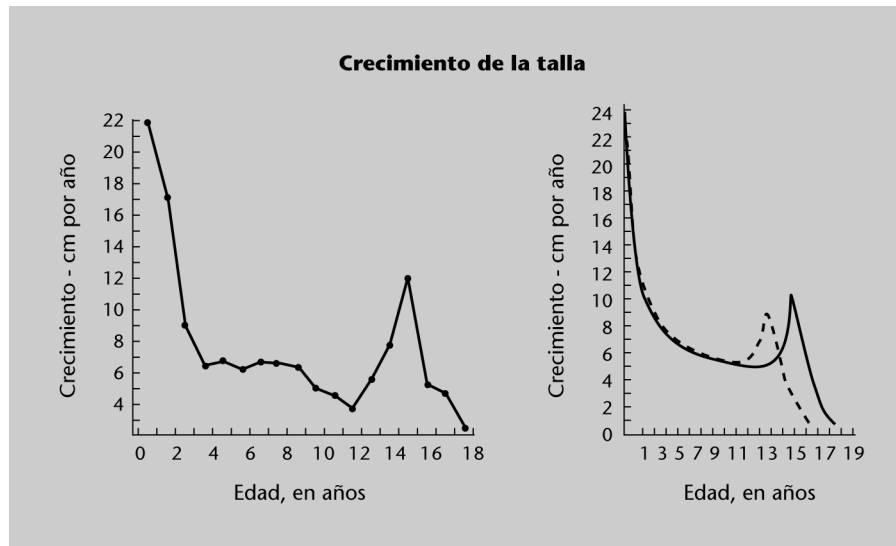
Estrechamente asociadas a la maduración puberal de los varones, se observan con mucha frecuencia las ginecomastias idiopáticas en el adolescente, sobre todo entre los catorce y los dieciséis años, aunque pueden aparecer antes o después de esas edades. Se trata de una ligera hinchazón, en general benigna, de la areola y del tejido mamario subyacente, la cual puede ser unilateral o bilateral y a veces es dolorosa. En la gran mayoría de los casos estas ginecomastias son primitivas (no derivan de una patología en curso) y también transitorias: desaparecen espontáneamente. Aun así, no ha de extrañar que las ginecomastias inquieten a los chicos y acarreen preocupaciones relativas a la normalidad de su desarrollo; algunos llegan incluso a temer (o fantasear) un proceso de feminización. Evitarán mostrar el torso desnudo, incluso en las playas o en las piscinas. Si los chicos se muestran inquietos, la mejor conducta que se puede seguir para ayudarlos es

consultar a un pediatra, especialista en medicina de la adolescencia, el cual precisará el diagnóstico, excluirá una eventual forma patológica, y, sobre todo, sabrá explicarse con los jóvenes.

3.6. A propósito del estirón

Uno de los acontecimientos que más marcan el desarrollo de la adolescencia es el estirón: una brusca e intensa aceleración del crecimiento de la estatura. Un tal ritmo de incremento de la talla sólo habrá sido superado en los dos primeros años de la vida, en los cuales puede decirse que el bebé crece a ojos vistas, como nunca lo hará más en el curso de su existencia. Durante la infancia las chicas y los chicos crecen unos cinco o seis centímetros por año, mientras que en el curso de la pubertad los adolescentes crecen regularmente entre unos diez y doce centímetros por año. La aceleración del crecimiento de la talla precede a la aceleración de la mineralización del esqueleto. Esta diferencia es responsable de una relativa fragilidad ósea que se observa en la adolescencia y que es máxima en el pico de la velocidad del crecimiento estatural.

El arranque del estirón, que corresponde al punto de inflexión de las curvas presentadas en la figura 2, se produce en promedio hacia los once años en las niñas y los trece años en los varones. El pico de la velocidad del crecimiento –momento en el cual la aceleración, variable de un individuo a otro, llega a su máximo– se sitúa en promedio hacia los doce años y medio en las niñas (es decir, más bien temprano, en la primera fase del desarrollo) y a los catorce años y medio en los varones (lo cual corresponde a un estadio relativamente avanzado de la pubertad). El estirón se prolonga de tres a cinco años, aproximadamente, de suerte que la duración del crecimiento de la talla no es la misma para todos los adolescentes: algunos crecen rápidamente y otros de manera más regular y pausada. Se debe advertir igualmente que una precocidad relativa del estirón no conduce necesariamente a una talla definitiva más pequeña, lo que sí se da en una pubertad relativamente más tardía; esto es así porque los beneficios de un aumento de talla son menores a medida que los cambios puberales se producen más tarde.

Figura 2

El Conde Philibert Gueneau de Montbeillard había registrado, cada seis meses, la talla de su hijo desde el nacimiento hasta los dieciocho años, entre 1759 y 1777. Buffon, que era amigo del Conde, publicó estos datos en un suplemento de su *Histoire Naturelle*. El dibujo de la izquierda representa la curva de la velocidad del crecimiento –en centímetros por año– del niño de Montbeillard. (Tomado de: Scammon, 1927, *Amer. J. Phys. Anthropology*). El dibujo de la derecha corresponde a dos curvas (varones: trazo pleno; chicas: trazo punteado) de la velocidad del desarrollo estatural de una muestra de adolescentes, establecidas en el siglo XX. (Tomado de: J.M. Tanner, R.H. Whitehouse y M. Takaishi, *Arch. Dis. Childhood*, 1966). Se puede constatar que al correr del tiempo el modelo es el mismo, y se notarán también las diferencias entre los sexos que aparecen en el curso de la adolescencia.

Debe recordarse asimismo que, como ocurre a propósito de la cara, en el curso de la adolescencia no todos los segmentos del cuerpo se desarrollan según el mismo ritmo: primero los miembros inferiores (la talla definitiva se alcanza cuando se termina la fase de crecimiento) y luego el tronco. De ahí que con frecuencia los adolescentes tengan un aire de zancudos. Se notará también que la marcha ya bien coordinada de los niños se hace a veces torpe e incluso relativamente desordenada al llegar la pubertad; esto cesará en poco tiempo, cuando se instale el modelo de la marcha adulta.

En las niñas, el punto culminante de la velocidad del estirón se sitúa en el año que precede a la primera menstruación, de suerte que las reglas aparecen cuando la velocidad del crecimiento se atenúa ya sensiblemente. Habrá, sin duda, un crecimiento residual (que puede ser desde unos 5 cm hasta 8 cm), pero en promedio no crecerán mucho más allá, pues, en general, las niñas alcanzan

la talla adulta en los dos años que siguen a las reglas. En los muchachos, al contrario, el comienzo del estirón se produce muy frecuentemente cuando el desarrollo de los órganos genitales externos y del vello púbico ya ha comenzado, y el pico del estirón cuando están llegando a su término.

4. La puesta en marcha del aparato reproductor

La reproducción de los seres humanos, como en todos los mamíferos, está a cargo de unas estructuras biológicas que están presentes ya en el feto. Pero la maduración y el funcionamiento eficaz de estas estructuras normalmente van a producirse en el curso de la adolescencia y constituyen sin duda los acontecimientos más significativos del desarrollo puberal.

4.1. La menarquía

La aparición de las primeras reglas (menarquía), que llegan relativamente tarde en el curso de la pubertad femenina, anuncia la puesta en marcha de la actividad cíclica de los ovarios. Ciertamente, se trata de un acontecimiento singular, que toca a la niña en lo más íntimo de su cuerpo y que lleva consigo una doble significación: biológica y social. En efecto, por encima de las reacciones de la niña y de su entorno, el impacto de la menarquía y de sus consecuencias se integra en un conjunto de representaciones sociales, de creencias y de actitudes que perduran a lo largo del tiempo.

Así, por ejemplo, un estudio realizado en el centro-sur de Italia ha mostrado la persistencia de toda una serie de viejas creencias sobre el carácter nocivo y la impureza de la sangre menstrual que se encontraban ya en escritos de Pitágoras, Aristóteles y Galeno. Las mismas creencias, con sus múltiples variantes y entrelazamientos, se conservan seguramente aún en todas las campiñas de Europa. Situados en el marco de una perspectiva más abierta, en la línea de la psicología social, los trabajos realizados en Barcelona por Julia Behar ponen en evidencia la influencia del contexto socioeco-

nómico. Sus resultados muestran, en efecto, que más allá de un fondo de representaciones sociales compartidas por la mayoría de las chicas, aquellas que pertenecen a los medios acomodados se refieren sobre todo a los cambios psicológicos y a las relaciones con los otros (devenir una mujer), y aquellas que pertenecen a medios menos favorecidos ponen más el acento sobre los aspectos físicos (dolores, malestares) y los riesgos asociados a la sexualización del cuerpo.

Las primeras reglas aparecen en promedio entre los doce años y medio y los trece años, con diferencias entre sujetos normales de hasta seis años. Durante los primeros meses, y esto puede prolongarse un año o dos, los ciclos menstruales son irregulares y con frecuencia –en promedio uno de cada dos– no producen un óvulo (gameto femenino) maduro, de suerte que en caso de relación sexual no habrá siempre fecundación, aunque ésta ya es posible. Se debe, por lo tanto, informar a la niña –franca y detalladamente– de todas las medidas anticonceptivas de que se dispone actualmente.

La cronología de la menarquía tiene también un importante impacto psicológico. Se ha observado que:

- Si las primeras reglas tardan en llegar, las niñas perciben esto como un *handicap*: desagrado por no ser como las otras chicas de su edad, incluso temor de no ser normales o de no poder tener hijos en el futuro.
- Cuando las primeras reglas llegan *en su tiempo* (no muy adelantadas ni muy atrasadas), en general son acogidas de una manera positiva por la mayoría de las niñas. Sin embargo, aun en estos casos, no es raro observar reacciones ambivalentes e incluso negativas cuando se trata de chicas que no están (o no han sido) preparadas para afrontar nuevas relaciones consigo mismas y con su propio cuerpo, así como nuevas relaciones con los otros.
- Cuando las niñas han sido bien informadas de la naturaleza de las reglas y de las prácticas de higiene necesarias, los *dolores del mes* (dismenorreas) que suelen acompañarlas son en general menos intensos y duran menos tiempo. En el caso contrario, estas molestias pueden repetirse durante años.
- Las niñas precoces, cuya menarquía se da hacia los once años o antes, se hallan en posición más desfavorable, pues con frecuencia ocurre que no están preparadas para el evento y no disponen aún, psicológicamente, de los medios que les permitirían afrontar los signos de la maduración sexual y sus im-

plicaciones sociales (incluyendo aquí, desde luego, la genitalización de las relaciones interpersonales).

En el caso más general, esta información es suministrada a las niñas por sus madres u otros adultos muy próximos; esto ocurre así incluso en los medios desfavorecidos. Conviene, de todos modos, que las educadoras asuman de manera regular –como muchas hacen ya– un asesoramiento destinado al desarrollo puberal de las niñas.

4.2. La experiencia íntima de las reglas

Cuando se trata de comprender las maneras como los adolescentes se representan, reaccionan y juzgan acontecimientos que les conciernen directamente, uno de los mejores procedimientos es entrevistarse con ellos e invitarlos a expresarse en un clima de simpatía y discreción. Esto se hizo en el curso de una serie de entrevistas individuales llevadas a cabo con chicas francesas. Al principio, se pidió a las niñas que evocaran y comentaran libremente los cambios corporales de la adolescencia. No ha de extrañar que la menarquía haya sido el evento citado con la mayor frecuencia y también el que ellas consideraban como el más importante. Invitadas luego a recordar y comentar la experiencia de sus primeras reglas, las chicas aportaron una buena gama de reacciones. Algunos ejemplos ilustran el tono de las respuestas obtenidas.

- *Desagradables*: “Una está dolorida; en verdad no es nada agradable”. “Materialmente es más bien fastidioso”. “Para el deporte es molesto”. “Una está más nerviosa, más agresiva”.
- *Ambivalentes*: “Las tuve el día de mi cumpleaños, en el primer momento me sorprendió y luego me sentía muy contenta”. “Por un lado me molestaba, porque son un peso, pero por otro lado estaba orgullosa, pienso que debe ser así para todo el mundo”.
- *Significación personal y social*: “Una se dice: empiezo a ser una señorita, es como si comienzo a convertirme en una mujer”. “Una se siente más prepa-

rada para ciertas cosas”. “A partir de allí una puede tener hijos”. “Con los chicos es diferente, es decir, que una tiene más ganas de gustarles”. “A partir del momento en que una se convierte en señorita las cosas cambian con los chicos, se ponen más serias”. “Las esperaba con impaciencia porque justamente quería que se me escuchase, que se me considerase como una señorita”.

- *Reflexión sobre sí mismas*: “El cuerpo ya cambió, pero en la cabeza a veces aún me siento pequeña”. “Yo cambié mi mentalidad, porque el cuerpo influye en el espíritu”. “En verdad no me atrevía a decírselo a mi madre, no sé por qué, quizás quería guardarlo para mí”.
- *Un recuerdo feliz*: “Me acuerdo de que mi padre destapó una botella de *champagne*, ya había hecho lo mismo para mi hermana”. “Mis primeras reglas es uno de mis mejores recuerdos, lo festejamos con pastelillos”.

La experiencia íntima de la llegada de las reglas y las maneras de adaptarse a ellas dependen de numerosos factores. Entre los más significativos se cuentan la historia personal y social de la niña, las características de su personalidad, el momento de su menarquía –precoz, retardada o en su tiempo– y la regularidad de sus periodos. Tienen importancia además, y mucho, la naturaleza y la adecuación de los conocimientos de que disponen el sujeto, su familia y su medio ambiente para interpretar –incluso en términos de orientaciones de valor– estos acontecimientos.

4.3. Eyaculaciones y espermatogénesis

Las primeras eyaculaciones de los varones (espermaquía) pueden producirse sin que el chico tome conciencia de ellas en el momento en que se dan. Éste es en particular el caso de las célebres *poluciones nocturnas: emisiones de esperma involuntarias* que con frecuencia acompañan una cierta actividad onírica y de ordinario pasan desapercibidas para el sujeto y para sus allegados. Aunque la “sábana mojada” y ciertos olores pueden alertar e incluso inquietar a los chavales.

La gran mayoría de los muchachos toman conciencia de sus primeras eyaculaciones entre los once y los quince años. En general esto ocurre como resultado de una *masturbación* (también pueden producirse en caso de ensueños diurnos) y entonces los jóvenes se muestran a la vez curiosos y sorprendidos con la experiencia que acaban de vivir, pero en general la acogen de una manera positiva. (No obstante, muchos de ellos confiesan en sus entrevistas con el psicólogo haber tenido una primera impresión de susto.) De hecho, cuando los adolescentes evocan entre ellos sus primeras eyaculaciones, lo hacen más bien en términos de bromas: el buen humor modera la ansiedad y al mismo tiempo consolida el grupo sin afectar a la intimidad.

Aun en ausencia de masturbación, las *erecciones del pene* (a menudo repentinas, cuando no inesperadas) se hacen cada vez más frecuentes. A esto contribuye sin duda el importante incremento de las concentraciones sanguíneas de testosterona que caracteriza el desarrollo puberal de los varones. En cuanto a la *presencia de espermatozoides* (gametos masculinos) en las orinas matinales, ésta se produce entre los doce y los catorce años (catorce en su mayoría) y señalan una maduración relativamente temprana del aparato reproductor masculino. Es decir, el desarrollo de los testículos y del pene están avanzados y la producción de espermatozoides (espermatogénesis) está en marcha.

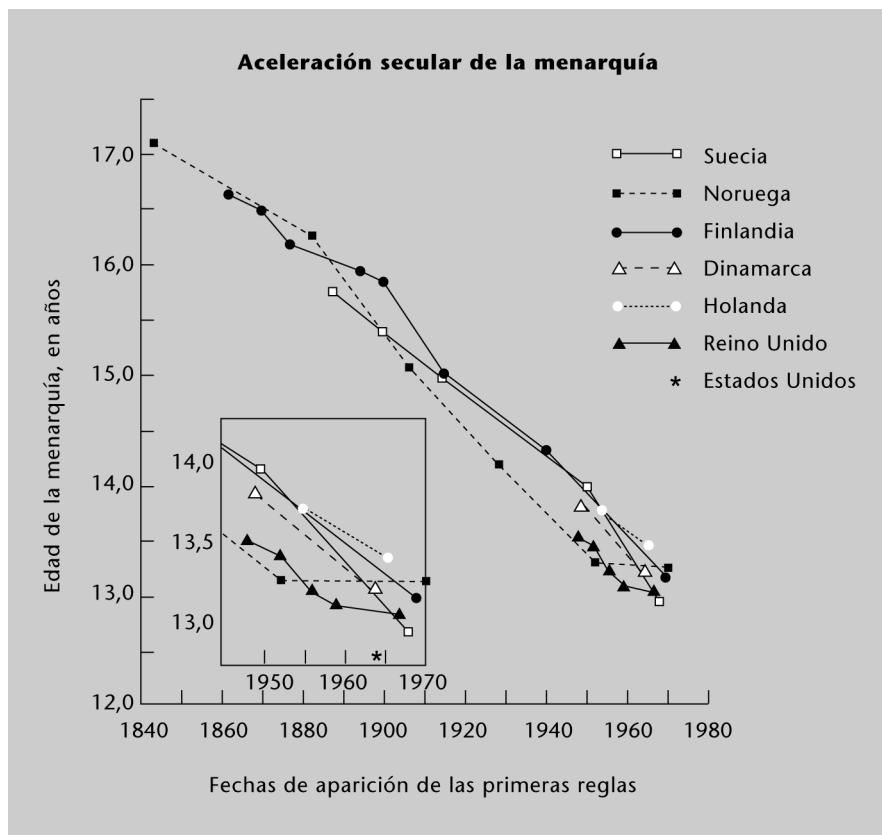
Por razones a la vez prácticas y éticas, no se conoce bien el poder fecundante del esperma producido por los adolescentes jóvenes; al mismo tiempo, ningún criterio morfológico permite sospechar que los gametos secretados a estas edades tengan sistemáticamente algún defecto de maduración. Es decir, puede haber fecundación precoz y provocar embarazos, en general no deseados.

5. El avance secular de la pubertad

Los adolescentes de hoy son más precoces, en su desarrollo físico y sexual, que los de fines del siglo XIX y la mayor parte del siglo XX. Se ha constatado, en efecto, especialmente en Estados Unidos y en Europa (ver figura 3), un adelanto de tres o cuatro meses por década en la edad de aparición de las primeras reglas. Este proceso se ha hecho más lento en los últimos años: es como si el nivel alcanzado (entre doce y medio y trece años en promedio) se aproximara ya a los límites pro-

pios de la especie humana. Desde luego, este fenómeno de *aceleración secular* de la menarquía se observa de manera general, y sobre todo, en las sociedades cuyo desarrollo económico y social se ha traducido en una mejora apreciable de las condiciones de vida.

Figura 3



Disminución progresiva de la edad de aparición de las primeras reglas, desde finales del siglo XIX hasta finales del siglo XX, en varios países del norte de Europa. Se agregaron también algunos datos más recientes de Estados Unidos. Tomado de J.M. Tanner y P.B. Eveleth. En: S.R. Berenberg, 1975.

Entre los factores que intervienen directamente en el adelanto histórico del inicio de los menstruos aparece en primer lugar, *una alimentación más rica*, diversificada y abundante –especialmente en proteínas animales y materias grasas, a lo cual se agregan unas *mejoras* importantes en cuanto a la *higiene y a la*

salud pública. Estos factores contribuyen también al aumento global de la estatura que se observa en las nuevas generaciones: el estirón es más precoz y la talla adulta más elevada. Los adolescentes de hoy alcanzan la talla adulta sobre los diecisiete o dieciocho años, mientras que hace un siglo esto ocurría alrededor de los veintitrés años. Se ha observado también que la cronología de la muda de la voz en los varones se ha modificado con respecto al siglo dieciocho, pues los jóvenes altos del coro de Bach en Leipzig tenían en promedio cinco años más que los de hoy. No podemos dejar aquí de citar a Buffon, que observó con gran finura los efectos de unas mejores condiciones de vida sobre la cronología de la pubertad:

“... La edad de la pubertad parece depender de la temperatura, del clima y de la calidad de los alimentos; en las ciudades y entre las gentes de las clases acomodadas, los niños acostumbrados a comidas succulentas y abundantes llegan a la pubertad más temprano, mientras que, en el campo, los niños de los medios pobres entran en la pubertad dos o tres años más tarde porque están mal alimentados y son más pequeños.”

Buffon, *Histoire Naturelle*, 1749.

En cuanto al impacto de las bajas temperaturas y del clima en general, se considera actualmente que lo que cuenta ante todo es el microclima, que se ha de crear con vestimentas abrigadas y habitaciones que disponen de medios adecuados de calefacción. Para juzgar los resultados de estas medidas, basta tomar como ejemplo el avance secular de las primeras reglas en los países del norte de Europa. Esto sigue siendo válido para los adolescentes que crecen en medios sociales por encima de los niveles de pauperización y constante inseguridad. Por otra parte los climas cálidos no aseguran por sí mismos una menarquía más precoz. Un estudio muy reciente, realizado en Yaoundé (una ciudad de 750.000 habitantes), capital del Camerún, en Africa Ecuatorial, mostró que la edad promedio de las primeras reglas era de 13,18 años en la ciudad, de 13,98 años en los suburbios y de 14,27 años en zonas rurales. Cuando se estudiaron las niñas de Yaoundé que asistían a las escuelas privilegiadas, cuyas condiciones de vida (alimentación, higiene, etc.) deben ser sin duda mucho mejores, la edad promedio de las primeras reglas era de 12,72 años, es decir, la misma que se observa en los países occidentales.

Un argumento suplementario a favor de las condiciones de vida –sobre cualquier otro factor, y con la excepción de eventuales procesos patológicos– pro-

viene de los estudios de casos de niñas nacidas en el Tercer Mundo que fueron adoptadas y crecieron en el seno de familias europeas: la edad de su menarquía corresponde a la de las niñas del medio en el cual se habían criado.

6. Representaciones de sí y autoestima

Los cambios biológicos que se operan en el curso de la adolescencia traen consigo a la vez la sexualización del cuerpo y la *genitalización* de las relaciones interpersonales. El adolescente ha de apropiarse y asumir en su identidad estas características sin sufrir formas de perturbación mayor.

Sin perturbación mayor quiere decir sin graves perturbaciones psicopatológicas que necesiten la intervención de un especialista, lo cual no significa necesariamente sin dificultades, sin penas ni dolores. Así, por ejemplo, ciertas conductas de los padres pueden producir efectos más negativos en la adolescencia que los que hubieran tenido lugar en la infancia. Una educación autoritaria raramente responde de manera adecuada a los cambios psicobiológicos que se observan en los jóvenes. De la misma manera, una conducta sobreprotectora en exceso (muchafunción y mucho control) puede generar consecuencias más negativas en la adolescencia, incluso más violentas, que en la infancia. Cabe agregar que estos efectos son más visibles y más *ruidosos* en la adolescencia que en la edad infantil. En cuanto a las consecuencias a largo plazo no es fácil pronunciarse, pues con mucha frecuencia las conductas autoritarias (y a menudo también sobreprotectoras) están allí desde la infancia.

Por otra parte, debe estar claro que los efectos del desarrollo puberal van a integrarse en el marco de un conjunto de interacciones entre factores biológicos, cognitivos, conativos, interpersonales y socioculturales.

6.1. Las imágenes del propio cuerpo

Construidas a lo largo del tiempo, las imágenes del propio cuerpo se elaboran en el contexto de las relaciones cotidianas con los otros. El entorno social es, pues, indispensable: la experiencia de ser en sí uno y el mismo (de lo cual testimonian,

entre tantas otras fuentes, las cenestésias) no puede realizarse sin que a su vez el sujeto exista y tenga un sentido para sus interlocutores, sean éstos reales, virtuales o imaginarios. Sin olvidar, desde luego, que el propio cuerpo es al mismo tiempo sede e instrumento de la conciencia de sí.

Tal como los adolescentes por sí mismos la construyen, la imagen del propio cuerpo es siempre multidimensional e incluye numerosas facetas que, con mucha frecuencia, van más allá de la morfología. Una lista no exhaustiva de sus principales componentes debería sin duda incluir la autoestima, las diferentes formas de la sensibilidad (visceral, muscular, epidérmica) que integran la autoimagen, así como las relaciones del sujeto con las personas significativas de su medio ambiente.

A todo lo cual se agregan otras dimensiones bipolares como el “encerrarse” en sí mismo –sea por pudor o por miedo– que se opone a la accesibilidad, así como el sentimiento de fragilidad que se opone a la eficiencia.

La edad cronológica de los sujetos, estimada con referencia al calendario civil, traduce siempre un cierto nivel de acumulación de saberes adquiridos, de experiencias personales y de aprendizajes sociales, que intervienen desde la primera infancia en la elaboración de la imagen del propio cuerpo. Cuando los niños y las niñas llegan a la adolescencia, el desarrollo puberal, y sobre todo el ritmo que acompasa los cambios corporales (*en avance, en retardo o en su tiempo*) y sus connotaciones afectivas, introducen nuevas significaciones y nuevos parámetros evaluativos.

Numerosos trabajos de investigación han sido consagrados a estas cuestiones. Sin embargo, dadas la rapidez, la importancia y la extensión de los cambios socioculturales –que conciernen tanto a los adolescentes como a los jóvenes adultos (los cuales encarnan con mucha frecuencia los modelos de identificación de los chicos)– sólo serán evocados en los párrafos que siguen algunos estudios significativos, sobre todo europeos, que se han producido en los últimos diez años.

Se notará de entrada que, de una manera o de otra, la autoimagen del cuerpo es siempre evaluativa, y siempre está impregnada de placer o de disgusto. Por otra parte, la relación entre la maduración puberal y la representación del propio cuerpo varía según el sexo del adolescente, tanto en la forma como en los contenidos. Así, en la mayoría de los varones, un avance en el desarrollo tiende, como se ha dicho, *a estimular la elaboración de una imagen positiva de sí mismo*, marcada por el sentimiento de ser un chico atractivo, de estar en buena forma físicamente hablando, de sentirse bien en su cuerpo y consigo mismo.

Los indicadores objetivos de la maduración que tienen mayor impacto en los varones son el estirón y la aparición de la pilosidad facial y corporal. Todo el pasaje a la morfología adulta es valorado por los chicos.

Las respuestas que dan las niñas son mucho más variables de un sujeto al otro. Sólo se distinguen en verdad las *imágenes de sí mismas relativas al sentimiento de ser físicamente atractivas*, imágenes que incluyen naturalmente las ideas de belleza y de seducción. Pero aun en estos casos se observan diferencias en función de la edad cronológica. Es decir, a los doce años una pubertad precoz tiende a no ser bien percibida (o apreciada) por las niñas; a los trece años y medio la maduración del cuerpo es bien acogida por unas y menos bien por otras; por fin, hacia los quince años, los cambios puberales no sólo son siempre bienvenidos sino también deseados por las muchachas.

Por otra parte, si estas observaciones indican claramente que el ritmo (rápido o lento) de la maduración interviene en la elaboración por el sujeto de la autoimagen del cuerpo, al mismo tiempo sugieren que la edad cronológica también juega un rol significativo, pues contribuye a caracterizar el contexto relacional (sobre todo escolar) de los adolescentes. De hecho, este contexto no funciona según las mismas reglas ni según los mismos contenidos a los trece años que a los quince. Y tampoco interpreta de la misma manera las representaciones sociales que encuadran la experiencia íntima de estar avanzado, retardado o *como los otros* chicos y chicas de su edad.

6.2. La autoestima

La noción de autoestima corresponde a la dimensión evaluativa de la identidad personal e incluye las representaciones de uno mismo y las creencias a propósito de sí mismo que cada individuo elabora desde la infancia en relación con su entorno. Con frecuencia se la considera como un índice –más o menos positivo– de bienestar psicológico. Sin embargo, es obvio que, más allá de las abstracciones que la definen, la autoestima sólo puede explicitarse y funcionar según las múltiples y variadas formas del deseo y del temor. De lo que se trata únicamente aquí es de los eventuales efectos psicológicos del desarrollo puberal sobre la autoestima.

Una primera respuesta parece clara y bien establecida: el estado madurativo por sí mismo tiene muy poca, o ninguna, influencia sobre la autoestima. Sin embargo, la cronología de los cambios, así como el ritmo de maduración, se encontrarán asociados en ciertas condiciones y a ciertos niveles –altos o bajos– de autoestima. Una de tales condiciones es el sexo, masculino o femenino, de los sujetos. En efecto, las tendencias que se observan indican con la mayor frecuencia una satisfacción consigo mismo más elevada en los chicos que en las chicas. Es muy probable que esto sea el resultado de una mayor valoración social del género masculino, pues aún hoy los procesos y los agentes de socialización incitan más a los chicos que a las chicas a desarrollar la afirmación de sí mismos y la confianza en sus propios valores, cualidades y competencias.

Los efectos específicos de los cambios corporales sobre la autoestima varían también según se considere separadamente el caso de las chicas y el de los chicos. En las niñas, o bien no se observa ninguna relación, o bien la correlación es negativa y entonces una menarquía precoz tiende a asociarse con una baja autoestima. Es decir, la relación va en el mismo sentido de lo que se vio a propósito de las imágenes del cuerpo. Ocurre lo contrario en los niños: un desarrollo puberal rápido contribuye a una mayor autoestima.

En cuanto a las valoraciones que el medio ambiente emite con frecuencia sobre la apariencia física de las chicas y de los chicos, ha de quedar muy claro que son acogidas con un vivo interés por los adolescentes (aunque no lo muestren), pues las positivas aumentan la seguridad mientras que las negativas generan la incertidumbre y las vacilaciones que caracterizan esta edad.

7. Cogniciones, afectos y conductas

El estudio de las estructuras funcionales del cerebro está al orden del día en los medios científicos especializados. Pero estos problemas no serán abordados aquí, pues no es su lugar y además requieren otras competencias. Sólo será evocada, muy rápidamente, la cuestión de la naturaleza de las relaciones observadas, en el curso de la adolescencia, entre la maduración puberal y los importantes progresos (tanto cuantitativos como cualitativos) que caracterizan el desarrollo cognitivo.

De hecho, en la gran mayoría de los estudios publicados no se confirma la existencia de correlaciones significativas, ni positivas ni negativas, entre los índices observables del desarrollo puberal y los indicadores de las variables cognitivas.

Cabe esperar que en un futuro no muy lejano, y gracias a la utilización de tecnologías avanzadas, se puedan comprender mejor las relaciones entre el desarrollo cognitivo y los cambios que se producen en el sistema nervioso central (cuyo desarrollo parece continuar hasta la adolescencia y probablemente más allá).

Un estudio longitudinal realizado en París por un grupo de médicos y de psicólogos franceses viene a confirmar, en adolescentes europeos, las tendencias observadas en la bibliografía. Los resultados, analizados según las técnicas de la regresión múltiple, indican claramente una ausencia de correlaciones entre la maduración puberal y el desarrollo de la inteligencia (lógica de las operaciones formales y aptitudes cognitivas espaciales). En todos los casos, el mejor predictor parece ser el nivel (grado) escolar, el cual en realidad no sólo traduce las *performances* cognitivas, sino también la motivación de los chicos y los aportes del medio ambiente.

Los cambios corporales de la adolescencia y sus consecuencias sociales e interpersonales van a producir, necesariamente, otros cambios en las representaciones de sí mismos, de los otros y de sus relaciones con el ambiente. Así, el sentimiento de identidad se enriquece, se diversifica, y también aparecen nuevas conductas adaptativas en la esfera sociocognitiva. No cabe duda de que el desarrollo sociocognitivo desempeña un papel principal en el pasaje de la adolescencia a la edad adulta. Sin embargo, no está muy claro aún cuáles son, o cómo funcionan, las relaciones entre la maduración puberal y el desarrollo sociocognitivo. Sólo parece cierto que no están regulados por el mismo patrón temporal.

Numerosas observaciones –incluso encuestas realizadas fuera del contexto clínico– coinciden en considerar que los estados de tipo depresivo (tales como tristeza, desánimo, pesimismo, desesperanza, abatimiento...) se hacen más frecuentes en el curso de la adolescencia. De manera general, estos estados de ánimo no parecen estar directamente asociados a los cambios morfológicos y fisiológicos de la pubertad. Sin embargo, esto puede ocurrir sobre todo en las niñas que tienen una pubertad precoz y más aún cuando se produce también un

ingreso precoz en la escuela secundaria: el impacto de estos cambios simultáneos suele tener efectos nocivos. Unas buenas relaciones con los padres contribuye a atenuarlos; parece que no ocurre lo mismo con los grupos de compañeros, cuya estructura, funcionamiento y finalidades son sin ninguna duda diferentes. En cuanto a los varones, conviene señalar que se confirman en ellos las tendencias ya observadas a propósito de las imágenes del cuerpo y de la autoestima. Es decir, que los chicos avanzados en su desarrollo puberal evocan con menor frecuencia o menor intensidad los estados de tristeza, abatimiento, pesimismo, etc. que caracterizan los afectos depresivos.

Se ha observado en el caso de niñas con un desarrollo puberal precoz una elevada incidencia de trastornos persistentes de las conductas alimentarias, asociadas con afectos depresivos e insatisfacción de la imagen del propio cuerpo. Cabe señalar que no se trataría de un efecto directo de los cambios puberales, sino de aquellos que modifican la apariencia de las niñas: aumento de la proporción del tejido adiposo y de la relación entre peso y talla que acompañan a la maduración biológica de las niñas. No podemos dejar de mencionar dos síndromes psicopatológicos muy graves que se observan sobre todo en la adolescencia: se trata de la anorexia nerviosa y de la bulimia nerviosa, las cuales afectan con mucha más frecuencia a las muchachas que a los muchachos: diez chicas anoréxicas por cada varón, entre cinco y siete chicas bulímicas por cada varón (estas proporciones varían y algunas fuentes arrojan cifras más elevadas). Las amenorreas (ausencia de las reglas) primarias o secundarias son de rigor en estos casos, y se observan en ambos sexos síntomas depresivos con tendencias suicidas. Además de los remedios corporales adecuados, es absolutamente indispensable la intervención, y sin tardanza, de tratamientos psiquiátricos especializados. Todos estos aspectos que rozan las psicopatologías en la adolescencia son tratados extensamente en el capítulo 9.

8. Pubertad y sexualidad

La maduración puberal y los cambios morfológicos y fisiológicos que la acompañan llevan consigo el acceso a la sexualidad genital adulta. Es obvio que ni la

maduración ni la expresión de la sexualidad del adolescente –como todo lo que concierne al ser humano– podrían comprenderse o explicarse únicamente desde un punto de vista biológico; es decir, sin tener en cuenta, al mismo tiempo, la historia y la personalidad de los sujetos, así como las características de la cultura y del medio ambiente en los cuales se desarrollan.

En los grandes países industrializados se han observado muchos cambios en cuanto a la experiencia sexual (con coito) de los adolescentes. Así, diferentes encuestas realizadas en las últimas décadas sugieren que un 50% de adolescentes de ambos sexos ya han tenido por lo menos una experiencia de relación heterosexual, con penetración, hacia los dieciséis años y un 85% hacia los diecinueve o veinte años. Estos datos reflejan la evolución de las normas y de las conductas sexuales en las jóvenes generaciones de adolescentes. (La aceptación, incluso legal, de la homosexualidad, constituye también una prueba de ello, como lo demuestra su práctica por parte de adultos y jóvenes adultos; mientras, los adolescentes atraviesan una fase de incertidumbres, en busca de identidad y reconocimiento de uno mismo y los otros.)

En el ámbito de la sexualidad hay dos situaciones que merecen ser señaladas:

1) Los embarazos no deseados, que son más frecuentes en los medios sociales desfavorecidos y donde su interrupción voluntaria en un contexto médico es menos frecuente.

2) Las enfermedades sexualmente transmitidas: Chlamydia, hepatitis B, papiloma virus, herpes genital. Sólo se evocará aquí, por sus muy serias consecuencias, el SIDA, cuya transmisión sigue exclusivamente la vía sanguínea (transfusión de sangre o utilización de jeringas contaminadas en el caso de inyección de estupefacientes), y la vía sexual en los casos de relaciones sexuales no protegidas: coito sin preservativo. Cabe recordar claramente que no se dispone aún de tratamientos que curen efectivamente la infección por el VIH.

Como se ha podido constatar a lo largo de este capítulo, el fenómeno de la pubertad tiene repercusiones enormemente amplias en el desarrollo de la personalidad, femenina y masculina. En otras palabras, trasciende el fenómeno fisiológico de la maduración genital y de la capacidad de reproducción que constituyen el núcleo de la sexualidad. Asociar la pubertad exclusivamente a que *se estrenan*

comportamientos sexuales adultos (lo cual, a su vez, activa formas de control social) es un punto de vista raquítico que se cierra a considerar la rica perspectiva, social y personal, que se abre ante los chicos y las chicas con el logro de su madurez sexual.

Capítulo IV

Adolescencia y relaciones familiares

José Luis Lalueza e Isabel Crespo

Introducción

Desde hace mucho tiempo, existe la creencia generalizada de que los hijos ofrecen una gran cantidad de satisfacciones mientras son niños, pero que al llegar a *la edad del pavo* se hacen más ingratos, más difíciles, aparece el conflicto y, donde antes había adhesión y admiración, ahora hay distanciamiento y crítica. Esta idea parece haber sido avalada por la psicología evolutiva. Así, en un manual de 1961 sobre psicología de la adolescencia, se empieza considerando las relaciones familiares durante esta etapa como un *desequilibrio*, y se describe al púber como *deprimido, irritable, reservado, no cooperativo y peleador*. Las *causas del desequilibrio* se explican así:

“Aunque los padres tengan la culpa por no revisar su concepto del niño para adaptarse a la posición más madura y por no tratarlo de acuerdo con su edad y con las costumbres de esa edad, no se puede culpar a una de las partes. Con excepción quizás del preadolescente, con nadie es quizás tan difícil vivir como con un adolescente joven; su conducta es imprevisible, es irresponsable, censor, excesivamente crítico, y completamente exasperante durante la mayor parte del tiempo.”

Hurlock (1961). *Psicología de la adolescencia* (pág. 436 de la edición castellana).

Hoy nos puede parecer un texto exagerado, carente de matices, y excesivamente totalizador por pretender atribuir un único tipo de conducta a todo un grupo de edad. Pero la concepción del adolescente como un ser inquieto e inestable parece haber resultado extremadamente atractiva para la psicología durante mucho tiempo. Hasta más allá de *mediados de siglo XX*, la psicología y la

sociología presentaron a los adolescentes como actores de un drama cuyo guión les reservaba la inexorable tarea de rebelarse contra el mundo adulto como único medio para convertirse, precisamente, en adultos. Los orígenes de la psicología europea coincidieron con el apogeo de las concepciones románticas. Y no hay nada más romántico que la imagen de un adolescente confuso, sufriente y gozoso al mismo tiempo, con una extremada energía sólo igualable a su extrema inseguridad, clamando por su libertad y rebelándose contra un mundo injusto y absurdo generalmente representado por sus propios padres. El término alemán *Sturm und Drang* (tormenta y drama) fue utilizado durante más de medio siglo, desde Stanley Hall hasta Anna Freud, para referirse al psiquismo adolescente.

Y en el centro de todo, el sexo. Una parte muy importante de las familias europeas de principios del siglo XX seguía un modelo patriarcal, por el que los padres poseían el monopolio del sexo y el púber debía elegir entre el ensimismamiento onanista y la búsqueda de experiencias fuera de la familia. Así, para el psicoanálisis, la fase genital posterior al plácido periodo de latencia supone al mismo tiempo el despertar de la sexualidad y algún tipo de enfrentamiento y ruptura (pero al mismo tiempo, de identificación) con el padre que no puede ser derrotado en su feudo. Una interpretación de la postura del hijo podría ser del estilo: “para obtener lo que posee mi padre debo ser como él, pero ello sólo es posible si dejo de ser hijo, si me rebelo contra su autoridad, por lo que sólo podré triunfar en el destierro”. El padre puede cometer errores graves, como *dejarse ganar* (con lo que dejará a su hijo sin modelo) o *castrarlo* psicológicamente (con lo que anula las posibilidades de que su hijo se convierta en adulto). El *buen padre* habría de mantener su autoridad e indicar de alguna manera el camino correcto; por ejemplo, exaltando las conductas de su hijo que demuestren virilidad dentro de cierto orden o (ahora nos puede parecer grotesco, pero no era tan extraño hace varias décadas) llevar a su hijo “de putas”.

Pero la capacidad explicativa de este modelo de relación familiar presenta dos importantes problemas. El primero consiste en que, aunque parece encajar bastante bien con la familia patriarcal, es dudosa su aplicación directa a otros tipos de familia o a la que deriva de la que aquélla ha tenido en las últimas décadas. El segundo problema estriba en que obliga a postular un proceso completamente diferente para las chicas, o bien a construir aparatosas elucubraciones para que encajen en el modelo general.

Llegadas las *décadas de los sesenta y los setenta*, cobró nueva importancia en el mundo occidental la necesidad de dar una explicación de la conducta de adolescentes y jóvenes.

Por un lado, la extensión de la enseñanza secundaria contribuyó a fijar esta edad como objeto de estudio. Por otro, la eclosión de movimientos culturales juveniles que incluían nuevas formas de expresión (como determinada música), nuevas formas de crítica social (como los movimientos estudiantiles y pacifistas), y nuevas formas de convivencia (como la nueva redefinición del papel del sexo en las relaciones interpersonales) llevaron a acuñar la noción de *ruptura generacional*. Los más célebres intentos de explicar estos fenómenos (es decir, la asunción, por parte de algunos o de muchos jóvenes, de valores y formas de conducta en abierto contraste con las de los adultos) correspondieron a algunas derivaciones del psicoanálisis, como el culturalismo de Erikson (1968), que relegó el sexo a un lugar secundario, y situó el concepto de *crisis* más nítidamente como proceso de transición en el que las relaciones familiares debían redefinirse para permitir la expresión de identidad del adolescente. O como las recuperadas teorías de Reich (1974), muy de moda en los movimientos juveniles de izquierda, que relacionaban de manera radical la eclosión del sexo y la rebelión contra el mundo adulto, entendiendo éste como la familia patriarcal y la sociedad con la que ésta se identificaba. Nuevamente, predominó en todos estos casos la búsqueda de un *modelo general* de la adolescencia y de su impacto en las relaciones generacionales y familiares.

A finales de *los setenta y principios de los ochenta*, varias investigaciones (Coleman, 1980; Ellis, 1986) vinieron a mostrar que el modelo basado en la tensión y conflicto de valores entre generaciones no parecía explicar lo que ocurría en la mayoría de las familias norteamericanas y europeas de aquella época, que mostraban altas dosis de satisfacción en la relación entre los padres y sus hijos e hijas adolescentes. El dramatismo que en otros tiempos se atribuyó al proceso de emancipación sólo se daba ahora de manera intensa y con fuertes dosis de ansiedad en un sector minoritario de la población. Se señalaba que, curiosamente, era más alto el porcentaje de adultos que tendían a percibir las diferencias entre los jóvenes y ellos, a emitir juicios negativos y a rechazar a los jóvenes, que el de jóvenes que opinaban en sentido inverso. Es más, las opiniones negativas de unos y otros eran más frecuentes sobre *los jóvenes* en general o sobre *los adultos* en general que sobre *mis hijos adolescentes* o *mis padres*, acerca de quienes se daban ac-

titudes mayoritariamente positivas. Para Coleman, la noción de *ruptura afectiva entre dos generaciones* no poseía un fundamento sólido. Es más, superada la adolescencia, los valores de la mayoría de los sujetos estudiados no diferían sustancialmente de los de sus padres. Ellis postulaba incluso que el conflicto suponía algún tipo de disfunción latente. Ciertamente, estas *nuevas ideas* fueron muy bien acogidas en los años en que se popularizaron nociones como la del *fin de la historia*, cuando hablar de *conflicto* era políticamente poco correcto o sencillamente se asimilaba a patología.

Durante *los noventa* se ha vuelto a recuperar la noción de conflicto (evitando hablar de *ruptura*) y a darle una dimensión evolutiva. Tras reducir a un 10% las familias del mundo occidental que experimentan serios problemas de relación entre los hijos adolescentes y sus progenitores, autores como Collins (1990) consideran que, en la mayoría de las familias, la llegada a la adolescencia de uno de sus miembros supone un incremento de los conflictos, y que éstos cumplen un papel adaptativo, tanto para el desarrollo del adolescente, como para el funcionamiento de toda la familia. Y se señala que la tolerancia de la discrepancia en el seno de una familia (la posibilidad de expresar abiertamente los desacuerdos) es predictora de una buena adaptación psicosocial. Dos serían los mecanismos evolutivos del conflicto:

a) *Intrapsíquico*, por el que el adolescente se vería impulsado a cambiar, a desarrollarse, a una cierta independencia afectiva de los padres.

b) *Interactivo*, en cuanto el conflicto es un indicador que lleva a los padres a cambiar su forma de relación con el hijo adolescente.

Quizás lo más interesante de la investigación de la última década consista en la aceptación de la pluralidad. Aunque se hubiera detectado una clara ruptura en la mayor parte de las familias que vivían en un tiempo determinado, un territorio determinado y una clase social determinada, no estaríamos autorizados a considerar eso como mecanismo universal del desarrollo si no ocurriera así en otras épocas, otros territorios u otras clases sociales.

En cualquier caso, no parece casual que las hipótesis dominantes en la investigación psicológica y sociológica cambien al mismo ritmo que cambian las percepciones sociales sobre su objeto de estudio. La verdad es que las hipótesis que resultaban sugerentes en los años setenta (cuando emergía como modelo para la

adolescencia tardía la emancipación de la familia de origen por vías diferentes al matrimonio) no parecen serlo tanto ahora, cuando se trata de explicar por qué es tan habitual y tan poco conflictivo quedarse en casa de los padres hasta los albores de la cuarta década del ciclo vital.

Por todo ello, es poco realista explicar el proceso evolutivo y psicosocial de la adolescencia con relación a la familia (como tantas otras cosas) como *un único* sendero universal por el que deben transitar todos los sujetos, y del que sólo se desvían caminos que llevan a los precipicios de la patología. Los estudios contemporáneos que se están realizando desde la psicología, la sociología y la antropología acerca de las familias, nos presentan como dato especialmente relevante la coexistencia de una gran diversidad de modelos de convivencia. Pero, además, incluso dentro de estructuras familiares semejantes, podemos hallar una variedad de formas de relación entre los padres y sus hijos adolescentes. Esta pluralidad se debe a la diversidad de entornos socioculturales y a las rápidas mutaciones que se dan en estos últimos. Así, para explicar los cambios que se producen en las relaciones familiares cuando un hijo o hija llega a la pubertad, no basta con una referencia a bases biológicas y hormonales, ni es aplicable una supuesta línea evolutiva universal. Por el contrario, la adolescencia debe ser considerada una construcción histórica (lo que no significa ser ciegos al indudable impacto de los cambios biológicos). Es por ello que en nuestra exposición a lo largo de las siguientes líneas adoptaremos la perspectiva histórico-cultural, analizando las relaciones familiares y el modelo de adolescencia en relación con su contexto. Entenderemos la adolescencia como una construcción social, y la familia a la vez producto y herramienta en esa construcción.

Pero el contexto sociohistórico no explica por sí sólo los diferentes tipos de relaciones familiares. Volviendo al *conflicto generacional*, deberíamos ser capaces de explicar por qué la llegada de los hijos a la adolescencia provoca situaciones de fuerte conflicto e incluso de ruptura en algunas familias, mientras que en otras parece darse una suave transición en las formas de relación. O por qué existen muy diferentes maneras de afrontar los conflictos, con diversidad de resultados para el desarrollo del adolescente y para el equilibrio familiar. Para ello, nos será útil entender la adolescencia como una *perturbación* del sistema familiar. De este modo, una vez introducido el estudio del contexto histórico-cultural, abordaremos, desde un enfoque sistémico, la multiplicidad de procesos de cambio que se dan en el interior las familias.

1. Contexto sociocultural de las relaciones familiares

El desarrollo no es canalizado tan sólo por cambios de raíz biológica tales como la maduración del sistema nervioso, el crecimiento o el envejecimiento (Baltes, 1993; Valsiner, 1997). Existe otro nivel de determinación en el que han de situarse los avatares históricos que suponen para toda una generación la serie de vivencias, creencias, modos de vida, valores y expectativas. El medio cultural y social *no es* una variable secundaria que viene simplemente a modificar (facilitar, dificultar, acelerar, ralentizar...) el desarrollo. Desde la perspectiva de lo que ha venido en llamarse *psicología cultural* (consultar Bruner, 1991; Cole, 1996; Schweder, 1986; Rogoff, 1993; Valsiner, 1997), el desarrollo no es una función independiente del contexto.

El desarrollo humano, canalizado por procesos de mediación interpersonal, es fundamentalmente un proceso mediante el cual nos hacemos miembros de nuestra cultura. Y como principal instancia de socialización, la familia aparece como un importante mediador sociocultural, cuyas prácticas contribuyen decisivamente a la definición de la trayectoria evolutiva de sus miembros.

Familia y medio sociocultural están íntimamente relacionados. Si en un sentido los modos de producción y los hábitats han *diseñado* las formas de agrupación familiar y sus formas de relación (ver capítulo 1), en el otro sentido el tipo de relaciones que se construyen en la familia contribuyen a su vez al sostenimiento de la estructura social. Y en la medida en que los cambios sociales *calan* en la familia, transformándola, ésta contribuye a la consolidación de tales cambios. Como ejemplo, resulta significativa la manera en que las profundas transformaciones sufridas por el rol de las mujeres durante la última mitad de siglo en nuestra sociedad han repercutido en las formas de relación familiar. Pero, al mismo tiempo, en tanto que estas relaciones se han transformado, ese nuevo rol social ha llegado a extenderse y consolidarse. De este modo, la familia no sólo transmite a sus miembros la cultura, sino que también opera en el cambio cultural cuando implica a los hijos en formas de relación e interpretaciones del mundo que son fruto de los cambios que han asumido los padres a lo largo de su propio ciclo vital.

Todas las culturas tienen en común la expectativa de que las familias muestren cierta eficacia en crear ciudadanos competentes; es decir, que integren con

éxito a sus hijos en su contexto sociocultural de relaciones. La familia desempeña un papel esencial en el *nicho evolutivo* (Super y Harness, 1986, Gauvain, 1995) donde se configura el desarrollo de los hijos. El nicho evolutivo se define por el entorno físico y social del desarrollo, las prácticas educativas y de crianza determinadas por la cultura y por las creencias (determinadas también culturalmente) que los padres tienen acerca del desarrollo y de la educación.

Se trata a los hijos de acuerdo con reglas culturales que definen qué es un hombre o una mujer, y cuáles son los caminos adecuados para llegar a ello. Lo que aquí pretendemos resaltar es que las características del nicho evolutivo (definido sociohistóricamente) no sólo contribuyen a definir el estatus de un niño o de un adolescente, sino que incluso la misma existencia de una etapa como la que entendemos por adolescencia depende de que en un determinado nicho evolutivo existan metas que precisen de esa etapa, prácticas educativas diferenciadas para esa etapa y la creencia de los padres en una edad cualitativamente diferente a la infancia y la edad adulta.

1.1. La transformación de la familia patriarcal

A pesar de lo expuesto en las líneas anteriores, sería un error pretender una relación causal directa y nítida entre cambio social y cambio en las relaciones familiares y pautas de crianza, ya que las transformaciones socioculturales no se reflejan automáticamente en la estructura y el funcionamiento de las familias. Ello hace las relaciones entre éstas y su medio especialmente complejas. ¿Qué cultura transmite una determinada familia, la correspondiente a la estructura social actual, o la que refleja el momento de su formación? En un medio cultural cambiante, las contradicciones entre estructura social y familia pueden ser abundantes y situar a los agentes de socialización en una posición desfasada respecto al medio.

Aunque no hay una *línea evolutiva* que lleve necesaria e ineludiblemente de la familia extensa a la nuclear, es cierto que a lo largo del siglo XX se ha ido reduciendo la presencia de aquélla en nuestro entorno y generalizando esta última como consecuencia de los procesos de urbanización e industrialización. Las familias troncales y extensas fueron el marco típico de la ideología patriarcal,

sustentada en la autoridad del padre y en valores que tienden a realzar la lealtad familiar frente a la libertad individual, con agrupaciones dotadas de una rígida organización en función del género, la edad y el linaje, con unos fuertes lazos basados en la autoridad familiar. Estas familias poco a poco han dejado paso a una constelación de formas de convivencia con muy diversas estructuras (familias nucleares, monoparentales, reconstituidas tras divorcios...), cimentadas esencialmente en lazos afectivos, que a menudo tejen sus redes de relación social al margen de los vínculos de sangre, en las que la relación entre sexos tiende a la igualdad, y cuyos roles ligados a la edad se han flexibilizado sensiblemente. La extensión de estos nuevos modelos está en profunda relación con las transformaciones sufridas en las concepciones de niño y adolescente, así como con las formas de relación derivadas de tales concepciones.

Dado todo esto, lo que concierne a la psicología evolutiva es contestar a algunas preguntas:

- ¿Cómo se relacionan los diversos tipos de familia con el contexto sociohistórico?
- ¿Qué concepciones de adolescencia están relacionadas con ellas?
- ¿Qué tipo de interacciones emergen y declinan en su seno cuando los hijos abandonan la infancia?

Intentaremos responder a todo ello mediante la descripción de tres aspectos de un mismo proceso.

1.1.1. Intimidad y construcción de la individualidad

Algunos trazos del estudio de un grupo étnico (los gitanos) en el que se da una fuerte presencia de valores tradicionales y patriarcales, nos dará la pista de lo que es la adolescencia en este tipo de contexto (ver, para más detalle, Crespo, 1998, en el estudio de la transición de la infancia a la edad adulta en chicas gitanas; y Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 1996, para un análisis del *nicho evolutivo* gitano). La familia gitana tradicional es el pilar sobre el que se sustenta su comunidad, es el núcleo alrededor del cual se teje el entramado de las relaciones

sociales. Los límites entre familia y comunidad son muy difusos, por lo que ésta se *inmiscuye* constantemente en áreas que, desde otra perspectiva cultural, consideraríamos *privadas*. La familia extensa está presente en muchas facetas de la vida cotidiana, y las intervenciones de sus miembros (sobre todo de los mayores) en la dinámica del resto de la familia pocas veces son percibidas como intromisiones. Por el contrario, se espera que los más viejos den su opinión sobre la vida de las jóvenes parejas, ya que se presupone que su gran experiencia les otorga el derecho y el deber de *entrometerse*. El respeto, la admiración, la obediencia a los mayores, aportan un halo ritual a esta concepción.

Por el contrario, los límites entre la familia y la sociedad en las culturas modernas (modernidad y moderno son términos que deben ser entendidos en el sentido que les da Gergen, 1991) están muy definidos, marcando un área de intimidad, de privacidad prácticamente inviolable. No se permite la injerencia, no ya de los vecinos, sino incluso de la familia extensa. Y, aunque de forma no tan marcada, estos límites se construyen también entre los padres y sus hijos adolescentes. Se considera recomendable que aquéllos respeten la individualidad de éstos, se concibe la intimidad como una clara necesidad que surge con *naturalidad* en esta fase del ciclo vital, y se desaconseja una excesiva injerencia por parte de los adultos, que, por otro lado, es recibida con burlas por los compañeros del que la sufre.

En la mayoría de las familias contemporáneas de los grupos culturales dominantes en Occidente, la futura consolidación de un proyecto de vida en pareja depende en gran medida de la capacidad de sus miembros para establecer límites claros con respecto a las familias de origen. Se acepta la ayuda de éstas, se mantienen lazos afectivos, pero se debe estar alerta con la intromisión, que a menudo resulta altamente disfuncional. La pareja no es una alianza entre familias, sino una opción personal, marcada por la afectividad y sagradamente autónoma.

1.1.2. Interdependencia frente a autonomía

Al margen de características étnicas particulares, lo cierto es que la familia patriarcal crea condiciones de desarrollo que se orientan a metas diferentes a las

que actualmente se plantean la mayoría de las familias de nuestra sociedad. Así, en la familia tradicional no hay un proyecto de futuro exclusivamente individual. Toda la familia es parte afectada en el porvenir del chico o la chica, por lo que las opciones de éstos nunca serán enteramente personales. La educación en este tipo de familia tradicional no se orienta hacia la independencia del sujeto, sino a su interdependencia con el resto de la comunidad. No se presenta un amplio abanico de posibilidades para el desarrollo individual de la identidad, ya que la cuestión de *quién quiero ser en la vida* viene limitada por el hecho de que el estatus que cada uno ocupa dentro de la comunidad está definido y es conocido por todos.

En la familia patriarcal (tanto si corresponde ésta al tipo de agrupación más común en el pasado del mundo rural mediterráneo, como a grupos culturales contemporáneos en los que predominan valores tradicionales), el paso de la niñez a la edad adulta no se centra en la *emancipación* respecto a la familia, sino en un nuevo estatus en el interior de la misma. El matrimonio es el primer paso, y la reproducción da el definitivo estatus de adulto. La identidad se refuerza en tanto que se reafirman los lazos familiares. En un marco así, la búsqueda de autonomía personal, la adhesión a valores diferenciados, el trazado de un futuro personal independiente del grupo y, sobre todo, la emancipación de la familia de origen, no resultan en absoluto funcionales.

En contraste, entre los grupos integrados en las sociedades urbanas modernas se considera que se adquiere madurez con la independencia económica y, a menudo, ésta supone cierto distanciamiento de la vida familiar. Se supone que la identidad se afianza en un proceso de diferenciación con respecto a la familia de origen, y se considera la adolescencia como un momento clave para definir un proyecto de futuro personal. El adolescente recibe numerosos mensajes de que con su esfuerzo y con sus decisiones está sentando las bases de su futuro. La educación tiene como meta explícita e implícita la futura autonomía personal (*labrarse un futuro* individual), cuyos logros revierten en el propio sujeto que, más allá de lo afectivo, no ha de considerarse en deuda con nadie. La *gran cuestión* para el adolescente es decidir quién ha de llegar a ser, cómo encarar su propio futuro, cómo mostrarse ante los demás. Desde la psicología Evolutiva se ha acuñado el término *identidad hipotecada* (Marcia, 1980) para referirse a la *indecible* situación en que un adolescente acata el proyecto de vida que le imponen sus familiares sin oponer uno propio y alternativo. Se espera que los padres *mo-*

dermos consideren a su hijo adolescente como persona diferenciada, con derechos propios, del que se espera el mantenimiento de un lazo afectivo con sus progenitores y hermanos, pero no la subordinación de su porvenir al presente de todos ellos.

Estas características de los jóvenes de nuestro entorno son coherentes con una organización social basada en valores individualistas y probablemente son funcionales para un medio sometido a rápidos cambios tecnológicos. Las transformaciones sociales provocan fuertes fluctuaciones en las formas de vida y en los esquemas de valores, así como el incremento en la diversidad de unas y otros, de modo que la adscripción total a los usos y creencias de los mayores no sería muy adaptativa.

1.1.3. Externalización de las fuentes de conocimiento

Las familias patriarcales hallan su hábitat ideal en sociedades tradicionales, donde los cambios culturales se dan muy lentamente, de forma que el mundo de significados de los abuelos es muy similar al de los nietos. En una sociedad tradicional, los conocimientos y el saber hacer necesarios para la subsistencia familiar y para mantener o incrementar el prestigio ante la comunidad, son fundamentalmente transferidos por los mayores a sus descendientes. Conocimiento es casi equiparable a experiencia y resulta inseparable de los valores, por lo que la socialización fuera de la familia se considera secundaria e incluso *contaminante*.

En cambio, para las personas integradas en las sociedades industrializadas, una gran parte de los conocimientos necesarios para la subsistencia y el progreso personal se obtiene fuera del marco familiar, principalmente en la escuela. No resulta extraño que muchos adolescentes posean una gran cantidad de conocimientos de los que carecen sus padres. La autoridad basada en la asimetría de conocimientos se ve así resquebrajada. Se espera de la familia el apoyo, la protección y el afecto de cuya provisión por la comunidad se duda, pero el conocimiento se obtiene de especialistas en cada materia, ajenos a la familia.

Las redes de apoyo social no dependen exclusivamente de la familia, y parecen ser más eficaces cuanto más diversidad de procedencias se da en ellas. La amistad y las relaciones del mundo del trabajo tienen cada vez más valor adap-

tativo que los vínculos con la familia extensa. La capacidad para sobrevivir y para progresar es esencialmente una habilidad personal. Cada uno ha de procurarse su propia salvación y la solidaridad es sólo una opción. Las redes sociales no vienen dadas por una comunidad de origen, sino por las elecciones o las oportunidades de que dispone el sujeto.

De este modo, la adquisición por parte del adolescente de un criterio diferenciado de la familia es un signo de madurez. Beber de fuentes diferentes a los propios padres es fundamental para adquirir una identidad no *hipotecada*. La adolescencia se presenta así como una etapa necesaria para una sociedad estructurada en torno a individuos. Nuestra cultura, desde el sufragio universal hasta las pautas de consumo, se organiza en torno a las decisiones individuales, los gustos individuales, las necesidades individuales... Lo que justifica un decidido proceso de diferenciación respecto a la familia que ésta, en apariencia paradójicamente, se encarga de favorecer.

Pero la realidad es más compleja que un simple conjunto de dicotomías. Al igual que apenas podemos encontrar hoy sociedades absolutamente tradicionales, desconectadas de la vida urbana, con formas de trabajo ajenas a procesos industriales y sin exposición a valores individualistas, tampoco puede considerarse que la mayoría de las familias de las sociedades modernas estén despojadas de valores tradicionales. La transición en la esfera de los valores ha sido lenta y ha estado llena de contradicciones, ya que aunque en nuestro entorno el patriarcado como estructura de convivencia se ha ido reduciendo fundamentalmente a determinadas áreas agrícolas y a determinados grupos étnicos, no podemos olvidar que sus valores y formas de relación han perdurado como modelo de referencia moral (muy en consonancia con la religión católica) en competencia con modelos éticos alternativos derivados de las estructuras familiares emergentes. En nuestro entorno (mucho más en el mediterráneo y latino que en el nórdico y anglosajón) se da una tensión entre valores individualistas y comunitaristas. Ello no arroja como producto a dos tipos de familias extremas que viven en mundos distanciados, sino a la convivencia de una extensa variedad de formas familiares que se sitúa no sólo en puntos intermedios de ese continuo imaginario entre tradicional y moderno, ya que además se muestran diversamente individualistas en algunas cosas y colectivistas en otras. Pero esta variedad no es azarosa, ni producto de decisiones personales, sino fruto de procesos de cambio y diferenciación social que se dan en el seno de nuestra cultura.

1.2. Cambio social y perspectivas actuales

En los momentos de cambio social acelerado los consensos se rompen y la familia no es una excepción. Las formas de convivencia se diversifican extraordinariamente en la actualidad, aumentando las familias monoparentales fruto del divorcio, el abandono o la soltería voluntaria, las familias reconstituidas que se forman a partir del encuentro entre dos progenitores y sus respectivos grupos de hijos provenientes de otras familias, las parejas homosexuales y lesbianas, las parejas sin hijos, las familias con niños acogidos temporalmente y, sobre todo, aumenta el número de personas que viven solas. En el año 2000, en España “el modelo tradicional de familia en que concurren padre, madre y hermanos/as, sólo existe en el 45% de los hogares de las personas jóvenes” entre quince y veintinueve años (INJUVE, 2000).

Toda esta diversidad tiene gran importancia por la pluralidad de formas de vida que presentan al adolescente; pero, por lo que respecta al peso de esta variabilidad de estructuras en las formas de enculturación, su alcance quizás sea más limitado. Como fuente de socialización, una familia con un sólo adulto y otra cuyos adultos sean del mismo sexo no tienen por qué operar de forma muy diferente a una familia nuclear con un padre, una madre y sus hijos biológicos. De hecho, los efectos diferenciales se provocan cuando aquellas agrupaciones son consideradas “raras”, extrañas al cuerpo social y sufren por ello marginación. Pero, desde el momento que son asimiladas como *normales*, sus mecanismos de enculturación no suelen ser especialmente originales. Los cambios en las relaciones de poder doméstico y la agonía del patriarcado pueden rastrearse tanto en este tipo de familias *alternativas* como en muchas basadas en una pareja heterosexual que ha contraído matrimonio.

Mucho más relevante para el proceso de enculturación de los adolescentes es el cambio en los objetivos en torno a los que se organizan las familias. Para Roussel (citado por Alberdi, 1999) las familias que se distancian del modelo patriarcal se distinguen no por sus características, sino por finalidades prioritarias. La pérdida de prioridad en cuestiones como la conservación de la tierra, la seguridad en la vejez, el poder comunitario que viene de un gran número de hijos, la supervivencia a cambio de la obediencia al marido, etc., así como la mayor importancia de la felicidad como meta, suponen drásticos cambios en las relaciones

con los hijos. Los profundos cambios en el rol y estatus de la mujer dentro y fuera de la familia, se han visto acompañados de una mayor exigencia en el compromiso emocional en el seno de ésta:

“Las diversas formas de familia responden a diversas maneras de buscar la felicidad. Un aspecto nuevo de esa búsqueda de la felicidad es el criterio temporal. ¿Se da una prioridad hacia la satisfacción inmediata o se acepta aplazar esa satisfacción? Me atrevería a decir que el aplazamiento es más propio de cálculos de esperanza, los aplazamientos están hechos de paciencia y confianza, de sacrificar algo ahora para recibir una compensación en el futuro. Ahora bien, éstas son, en su mayoría, actitudes del pasado. [...] La seguridad de tener a largo plazo la gratificación personal que se desea sacrificando algún aspecto de satisfacción inmediata no aparece en las relaciones personales con la misma seguridad que el ahorro. Los cónyuges que dan una prioridad superior a la riqueza de sus interacciones y a la inmediatez de la felicidad que ello les produce se ven menos inclinados a sacrificar nada actual a un futuro distante y eventualmente inseguro.”

Alberdi (1999). *La nueva familia española* (pág. 46-47).

Lo mismo se podría decir con relación a los hijos adolescentes. Lo inmediato de las relaciones, de lo afectivo, se sobrepone a los cálculos a largo plazo. En un sentido operaría el mantenimiento de unas relaciones placenteras como un fin en sí mismo al que se pueden llegar a subordinar incluso los proyectos de emancipación, un cierto horror al conflicto, la evitación del sentimiento de culpa asociado al abandono o la necesidad de consensos para mantener la *paz del hogar*. En otro sentido, el respeto máximo a los gustos individuales, a la autonomía de la vida que transcurre fuera de casa. En suma, una pluralidad de vectores en apariencia divergentes, pero cuyo común resultado es que la vida se hace muy fácil en el seno de la familia, porque no obliga a renunciar a esferas de privacidad y de toma de decisiones en aspectos considerados personales.

Existe otro parámetro importante en la definición histórico-cultural de las relaciones familiares que ha sido escasamente estudiado. Nos referimos a la percepción que los sujetos tienen sobre la dirección de los cambios sociales. La confianza en el *progreso* es una característica de las sociedades modernas que parece haberse roto con la posmodernidad. En las sociedades preindustriales se carecía de tal noción, y se esperaba que el mundo de los hijos fuese esencialmente igual al de los padres. En cambio, en las culturas industriales la noción de progreso ha

desempeñado un papel importante en las relaciones familiares. En una sociedad en constante transformación, en la que los cambios eran percibidos como una mejora global, en la que se confiaba en que los hijos dispusieran de mayores oportunidades que los padres, se tendía a considerar que los jóvenes estaban potencialmente más adaptados a la realidad del momento. Por ello, la distancia en conocimientos y valores entre padres e hijos, por problemática que fuera, era finalmente considerada como inevitable y necesaria. Aunque la tradicional autoridad del padre de familia fuera cuestionada, los padres que vivieron en la época del progreso *seguro* percibían de alguna manera que sus hijos eran hombres y mujeres nuevos para una sociedad nueva, lo cual hacía más soportable los cambios y las distancias generacionales. La diferenciación del adolescente era pues conflictiva, pero tolerada como contribución a un *futuro mejor*.

Sin embargo, desde la década de los ochenta, la relación entre progreso tecnológico y progreso social se ha ido difuminando. Ya no parece evidente que los hijos vayan a disfrutar de mayores oportunidades que sus padres o que su nivel de vida vaya a ser probablemente mejor. Sólo existe certeza del progreso tecnológico, pero los cambios en la vida social generan más incertidumbre que esperanzas, no hay una hipotética resultante que se haya de valorar necesariamente como mejora. Un efecto importante del triunfo de la noción de progreso fue la valoración de la infancia y de la adolescencia como promesa de un futuro mejor. Pero si el progreso desaparece, la valoración de la adolescencia no lo es en función del proyecto de futuro que encarna, sino por su realidad presente. Ser adolescente supone unas ventajas que se niegan al mundo adulto y, si el futuro no va a ser mejor, ¿para qué darse prisa en pasar a la siguiente etapa?

En una encuesta sobre juventud que se realiza con periodicidad cuatrianual (INJUVE, 2000), ya en 1981 el 60% de los jóvenes entre 15 y 29 años opinaban que “el futuro es tan incierto que es mejor vivir al día”, y en 1999 lo pensaba un 66%. Más significativo aún es que, según el mismo informe, en 1995, el 22% de los jóvenes creían en los horóscopos, y, en 1999, ¡el 33%! En aquel año, el 15% creía en profetas, enviados o elegidos, y cuatro años después, ¡el 22%!

Valoración de la felicidad, de la afectividad y de las relaciones en la familia por un lado. Desconfianza en el futuro y desvalorización de la edad adulta por otro. Es en este contexto en el que la edad del final de la adolescencia aparece cada vez más difusa y se empieza a hablar de una segunda adolescencia que se

prolongaría hasta el final de la tercera década de la vida (¡o más allá!), lo cual en muchos casos supone un aplazamiento de los compromisos adultos.

La tendencia a retrasar la edad de emancipación (en el sentido de establecerse fuera de la casa paterna) está documentada. La proporción de sujetos de 24 y 25 años que permanecen en el domicilio familiar era del 59% en 1990 y del 70% en 1999, y entre 26 y 29 años, del 46% y el 50% respectivamente (INJUVE, 2000).

En otra serie de estudios del CIS, ante la pregunta "Al margen de lo que usted opine personalmente, me gustaría que me dijera si cree que dentro de cinco o seis años los españoles valorarán más, igual o menos a la familia", responden "más" el 30% en 1986 y el 42,4% en 1996, y "menos" el 20% y el 13,8% respectivamente (citado en Alberdi, 1999).

Una familia más valorada, relaciones en su seno más atravesadas por lo afectivo, mayor tolerancia hacia las prácticas sexuales, menor confianza en el futuro, mayor valoración de la juventud por sí misma... El aplazamiento de la emancipación no debería causar extrañeza ante este panorama. Los procesos de individualización no llevan necesariamente, como podría parecer, a una mayor independencia. Si la familia de origen es valorada como fuente de satisfacción de necesidades personales y no aparece como obstáculo, al tiempo que se mantienen y prolongan prácticas que antes parecían reducirse a la etapa de la adolescencia, la emancipación deja de ser prioritaria.

Queda por estudiar cómo afecta ello a la *asunción de compromisos*, aspecto que, especialmente desde que Erikson formulara sus postulados, es considerado por muchos como tarea fundamental durante esa etapa del ciclo vital que es la adolescencia. Sirva como apunte que, según el informe señalado más arriba, en 1999 un 45% de los jóvenes encuestados percibía la infancia como la etapa más feliz de la vida y como razón mayoritaria se aducía que en esa etapa "no se tenían responsabilidades" (INJUVE, 2000).

2. El impacto de la adolescencia en el sistema familiar

Una vez abordado el contexto sociohistórico, debemos dirigir la mirada hacia el interior de las familias. Pero un análisis exclusivamente centrado en el nivel in-

trapsicológico nos llevaría a concebir la familia como mero *recipiente* de conductas o, a lo sumo, como un grupo que *reacciona* a las acciones de uno de sus miembros cuando éste llega a la adolescencia. Por el contrario, la adopción de un enfoque sistémico nos permite considerar cada familia como una unidad compleja que organiza mediante reglas las interacciones de sus componentes, y cuyas conductas se atienen a un sistema de significados.

A pesar de las grandes diferencias entre unas y otras, todas las familias tienen en común la posesión de características propias de los sistemas abiertos (Minuchin, 1974, 1998). Ello significa esencialmente dos cosas:

- a) Su funcionamiento se orienta a conservar su organización.
- b) Su comportamiento ante las perturbaciones del entorno viene determinado por tal organización.

2.1. La familia como sistema abierto

Las familias pueden entenderse como sistemas autopoieticos; es decir, su funcionamiento está encaminado al mantenimiento de su organización. Ésta puede entenderse como el conjunto de las relaciones entre sus miembros, cuyo resultado es la salvaguarda de determinadas formas de convivencia y apoyo mutuos. La comunicación es la trama que mantiene y da sentido al sistema familiar, y la conducta de cada sujeto puede así ser considerada a la luz de la organización familiar.

La familia, al igual que cualquier otro sistema social, tiende a alguna forma de estabilización a través de continuos acuerdos que, generalmente de manera implícita, establecen sus componentes. Esto quiere decir que los miembros del sistema familiar acaban por comportarse de forma regular, de modo que sus conductas son hasta cierto punto previsibles, favoreciendo el acoplamiento mutuo. Estos *acuerdos* relacionales o *reglas*, prescriben y limitan las conductas de los individuos y rigen la organización del sistema. Las reglas normalmente no son explícitas y, en general, sólo se las reconoce después de haber sido transgredidas.

Como sistema abierto, la familia no mantiene un estado y un régimen de funcionamiento invariables, ya que se ve afectada por diversos tipos de *perturbaciones* (Maturana y Varela, 1990). Éstas inducen continuos cambios (a veces imperceptibles, a veces evidentes) en la conducta del sistema, el cual se transforma para mantener una organización compatible con su persistencia. El sistema familiar puede sufrir distintos tipos de perturbaciones. Unas vienen del exterior, tales como las transformaciones del entorno sociocultural (bruscas, como guerras o migraciones; suaves, como el progreso tecnológico y social), los cambios en las relaciones entre los miembros del sistema familiar y el medio social (bruscas como el encarcelamiento o el despido laboral; suaves como la promoción profesional o laboral). Otras son *interiores*, como la separación de un miembro (muerte o ausencia definitiva), o aquellas que son generadas por la dinámica del desarrollo (nacimiento de un nuevo miembro, entrada en la escuela, adolescencia...).

Se entiende que el crecimiento y envejecimiento de los miembros de la familia son perturbaciones porque llevan a la transformación de reglas y rituales, introduciendo un mayor nivel de complejidad. La misma formación de la pareja conyugal, el nacimiento del primer hijo, el nacimiento de hermanos, la entrada en la escuela, etc. son jalones que introducen nuevas necesidades y nuevas expectativas. Cada uno ha de ajustar su rol a la nueva situación, de modo que los cambios permitan el mantenimiento de la organización, del equilibrio que permite la continuidad del grupo como tal. Cada nueva tarea generada por la nueva situación será resuelta de acuerdo con las reglas familiares, y cada adopción de innovaciones pasa a constituir nuevas reglas que operarán en el futuro.

2.2. La adolescencia como perturbación que transforma el sistema familiar

Cada familia desarrolla su peculiar *ciclo vital*, entendido éste como la sucesión de reestructuraciones de las relaciones interpersonales fruto de las necesidades de adaptación a condiciones cambiantes (o *perturbaciones*). Pero estos cambios no se hacen sin atravesar crisis, en el sentido de que introducen incertidumbres, mo-

difican *lo que antes funcionaba*, y obligan a cambios en el comportamiento de cada miembro del sistema.

La adolescencia es una de esas perturbaciones que afectan al sistema familiar. Desde una perspectiva sistémica, no es tan sólo un fenómeno de alcance individual que colateralmente afecte a los que están alrededor. Por el contrario, la adolescencia de un miembro de la familia es un proceso en el que participan todos, ya que se transforma el conjunto de interacciones del grupo. La adolescencia de uno modifica la relación que sus padres y sus hermanos tienen con él o ella, pero también, en gran medida, las relaciones que mantienen entre sí los no adolescentes. ¿En qué consiste tal perturbación y cómo es el sistema que la afronta?

Los niños pequeños revisten a sus padres de un halo de poder y autoridad. El ambiente afectivo en que crecen contribuye decisivamente a ello. Los procesos de socialización primaria se fundamentan en que la presentación que los padres hacen del mundo en que viven sea para el niño *la realidad*, que las explicaciones que dan de él sean *la única verdad posible* sobre esa realidad (Berger y Luckmann, 1966). En calidad de instancia privilegiada de socialización, la familia construye un sistema de valores (es decir, de evaluación de los acontecimientos y de configuración de metas) y un sistema de conductas que contribuyen a la cohesión interna y a una forma estable de relación con el mundo. Son las reglas de las que antes hemos hablado. En esta primera etapa evolutiva se da una evidente subordinación de los hijos a los padres, no sólo en lo conductual, sino también en la asimilación indiscutida del sistema de valores familiar.

La llegada a la adolescencia supone una importante serie de cambios biológicos, cognitivos y afectivos que trastocan este panorama en el *microsistema familiar*. Para empezar, la pubertad introduce perturbaciones en el sistema: los cambios hormonales llevan a cambios en el estado de ánimo, la capacidad reproductora genera nuevas expectativas de conducta, y el cambio de aspecto físico lleva a menudo a introducir cambios en la expresión de la afectividad entre los padres y sus maduros hijos o hijas, generalmente en forma de evitación del contacto físico. Por otro lado, los cambios cognitivos permiten al adolescente evaluar la realidad a partir de diferentes puntos de vista, de imaginar otros modos de funcionamiento y de elaborar respuestas propias. Se incrementa su capacidad para debatir las reglas familiares, para cuestionar la legitimidad del control parental en determinadas áreas. Es capaz de prolongar las discusiones y su manejo

del razonamiento puede hacerle aparecer como más desafiante. Por otro lado, los padres también pueden exigirle que razone más sus posiciones.

Si más allá del microsistema familiar atendemos a las interacciones en el *me-sosistema* –en la terminología de Bronfenbrenner¹ (1979), las relaciones de la familia con otros sistemas en los que participa el adolescente–, podemos observar que su mundo social se ha ido expandiendo a través de las relaciones en la escuela y en otros ámbitos, por lo que llega a conocer modelos alternativos de vida adulta y de relación familiar, al tiempo que surgen nuevos lazos afectivos con sus iguales. La figura de los padres no necesariamente es devaluada, pero cuando menos sí resulta relativizada con la aparición de estos *otros significativos*.

Por último, no son menores las perturbaciones que tienen su origen en el *exo-sistema*. La llegada de un miembro de la familia a la adolescencia conlleva hacer frente a perturbaciones de origen externo que antes eran casi imperceptibles para la familia sin adolescentes y que ahora pueden llegar a provocar intensas reacciones (desde las pautas de conducta del grupo de amigos hasta el horario de cierre de locales nocturnos, pasando por la percepción de necesidades de formación ajustadas al mercado laboral).

En suma, se da una acumulación de cambios en distintos sistemas y en poco tiempo. Por lo general, el adolescente pasa de la escuela al instituto (o al menos a diferentes formas de relación con los profesores), y cambia de amigos (o simplemente éstos cambian y las formas de relación también). Pero la familia es la misma, y algunas de sus viejas reglas ya no son útiles.

Como hemos visto, las reglas pueden entenderse desde la perspectiva de cada individuo como expectativas razonables en una línea de conducta estable por parte de los demás. Pues bien, Collins (1990) señala que durante la media adolescencia (en torno a los catorce o quince años) aumenta dramáticamente la discrepancia entre las expectativas y la percepción de la conducta de los adolescentes por sus padres. Pero ocurre lo mismo entre las expectativas y percepciones de aquéllos respecto a éstos. En otras palabras, nadie parece comportarse de acuerdo con las reglas.

El sistema familiar reacciona a la perturbación buscando la conservación de su organización. La cesión de autonomía y la demanda de responsabilidad son los ejes principales sobre los que se levantan tales discrepancias y el área donde

1. La teoría de Bronfenbrenner puede consultarse en A. Perinat (1998).

deben construirse nuevas reglas. El reto está en la capacidad para negociar nuevas pautas de relación, ya que estas reglas, al ser implícitas en su mayoría, operan sin que los sujetos perciban que se comportan de acuerdo con ellas, de modo que, desde su propia perspectiva, hacen *lo natural*, o *lo que tienen que hacer*. Todos los miembros de la familia juegan a un juego sin plantearse en la mayoría de las ocasiones que hay otros juegos posibles (descubrir que los hay constituye en sí una importante perturbación). Si la organización familiar incluye mecanismos de autorregulación ante las perturbaciones que le permitan afrontar la nueva situación de una forma adaptativa y sin sufrir dosis intolerables de estrés, observaremos una serie de cambios en las reglas que regulan las interacciones y en el comportamiento de los sujetos que componen el grupo, cambios que, al fin y al cabo, constituyen el *desarrollo* del sistema.

En suma, en nuestro ámbito sociocultural, el incremento de los conflictos en las relaciones familiares durante la adolescencia cumple una importante función: posibilitar la transición ecológica que marca el fin de la infancia, promoviendo la transformación de las reglas que operan en el sistema. El conflicto es un “ímpetu esencial al cambio, la adaptación y el desarrollo” (Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn, 1995). En la medida en que este conflicto es tolerado por sus miembros, la individuación del adolescente puede seguir adelante sin necesidad de que el conflicto devenga ruptura, objetivo que parece conseguir con cierto éxito cerca del 90% de las familias.

2.3. La adolescencia como transición ecológica en el ciclo vital de la familia

El adolescente no es el único sujeto que se desarrolla en el seno de la familia. Los diferentes ciclos vitales particulares se articulan en la dinámica familiar más o menos complementariamente, más o menos contradictoriamente. Así, si el desarrollo físico, cognitivo y sexual de un adolescente se da al mismo tiempo que una reestructuración de metas, valores y creencias de uno de sus progenitores (o de los dos), ¿es plausible tratar ambas transiciones de manera separada?, ¿o como la simple adición de dos fenómenos? Algunas investigaciones citadas por Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn (1995) muestran que la coincidencia

entre el distanciamiento de los hijos adolescentes y la insatisfacción marital de los padres, o de la menopausia de la madre y la menarquía de la hija, generen procesos en un nivel sistémico. En una investigación con mujeres de entre cincuenta y sesenta años, Silvia Martínez (2000), encuentra que éstas relacionan el origen de cambios importantes en su propia vida con la comunicación mantenida con sus hijas adolescentes y jóvenes acerca de las experiencias vitales de estas últimas.

La adolescencia es una transición ecológica que debe afrontar todo el grupo familiar, y como ocurre en el resto de las transiciones ecológicas (la formación de la pareja, el nacimiento de los hijos, cambios de domicilio o laborales...) puede llegar a generar estrés cuando se da un desequilibrio entre las demandas y los recursos disponibles. La adolescencia puede ser un fenómeno *precipitador* del estrés en función de la presencia de factores predisponentes (no haber *resuelto* transiciones anteriores, una situación de extrema pobreza, problemas de salud física o mental en uno de los miembros de la familia...) y cuando no existen factores mediadores (no hay apoyo social o modelos disponibles sobre cómo afrontar tal transición...).

Para Haley (1973), esta transición en el ciclo vital de las familias supone resolver, entre otras, tres tareas fundamentales:

La entrada en la adolescencia supone una reestructuración de las relaciones de pareja. Para los padres, esta época puede resultar difícil: bien porque uno de los dos miembros no ha visto cumplidas sus ambiciones de juventud en lo profesional o en lo personal, bien porque las diferencias en el seno de la pareja se han ido acrecentando con el paso del tiempo. La adolescencia de los hijos coincide normalmente con los años medios de la vida matrimonial y la resolución de un problema conyugal en la etapa media del matrimonio suele ser más difícil que en los primeros años, cuando la joven pareja atraviesa aún por un estado de inestabilidad y está elaborando nuevas reglas. En la etapa media las pautas se hallan establecidas. Frecuentemente, la pareja ha probado distintos modos de reconciliar las diferencias y ha regresado a las viejas reglas. Una pauta típica para estabilizar el matrimonio es que la pareja se comunique a través de los hijos, pero, si éstos no responden o no lo hacen de la manera esperada, se encuentran sin mecanismos para tratar la crisis.

El desarrollo de un hijo implica ir adaptando las normas y formas de relación a nuevas necesidades. Por ello, las familias rígidamente estructuradas y refracta-

rias a los cambios tienden a obviar el salto cualitativo que supone el paso de la niñez a la adolescencia. Igualmente, el dejar de considerar a sus hijos como niños (lo cual obliga a ceder responsabilidad o poder) puede ser para algunos padres difícil y doloroso. Por otro lado, aunque los primeros conflictos se den a una edad del hijo lejana a su posible emancipación, las primeras demandas de autonomía pueden ser percibidas como una amenaza de separación. Para algunos padres, la perspectiva de la emancipación de sus hijos pone en peligro la orientación afectiva y utilitaria de sus propias vidas, concentradas en un rol paterno/materno de *cuidados de crianza* prorrogados; en la medida en que no son necesarios para sus hijos, sienten amenazado el sentido de su existencia (Lutte, 1991).

Hay un último aspecto, muy temido, de la emancipación de los hijos: su marcha definitiva del hogar, que vuelve a dejar a la pareja sola ante sí misma. Es lo que se ha venido en llamar *la crisis del nido vacío*, particularmente intensa si coincide con las jubilaciones. Aceptar que un hijo ya no es un niño supone también para los padres aceptar que avanzan en edad. Si ésto no ocurre, puede que entren en una relación de rivalidad con sus propios hijos. La negación de la evolución de éstos llegaría a ser así una forma de rechazo de la propia evolución hacia una edad más avanzada. No es de extrañar, pues, la complacencia con que habitualmente se vive la prolongación de la estancia de los hijos más allá de las edades que resultaban canónicas, a pesar de los numerosos inconvenientes que a menudo supone tener en casa a alguien que pugna por llevar una vida con ritmos absolutamente diferentes.

No es menos importante que la adolescencia haya de ser aceptada por parte de la familia extensa, especialmente cuando los padres de los progenitores tienen un considerable poder sobre sus hijos. Un caso típico de dificultad se da cuando la abuela descalifica a la madre como tal, criticando las pautas educativas con respecto a los hijos de ésta. En la medida en que todo sistema familiar es un sistema de relación, este tipo de comunicaciones interfieren en la vivencia y valoración de los diferentes miembros de esta etapa, incluyendo el propio adolescente. En cualquier caso, las tareas necesarias para adaptarse a los cambios evolutivos nunca se limitan a la esfera individual.

Cuando las dificultades penetran las relaciones familiares, y no se dan ni la competencia ni la ayuda necesarias, se precipita el estrés, bloqueando la transición y complicando la organización y el equilibrio del grupo. Una de sus mani-

festaciones puede ser el *síndrome de Peter Pan*: el adolescente se resiste a *crecer*, es reacio a la autonomía, a adoptar criterios propios, tomar decisiones; en definitiva, prolonga su niñez aunque lo haga detrás de una máscara de falso adulto precoz, que comparte acríticamente las opiniones de los adultos, que acepta pasivamente los postulados de sus mayores. En otros casos, la negativa a crecer se expresa a través de conductas de oposición que ocultan una profunda dependencia. El adolescente puede rechazar sistemáticamente la satisfacción de las aspiraciones de sus padres, adoptando las conductas opuestas; o bien puede negar la dependencia familiar cayendo en otras dependencias (sectas, toxicomanías...). En casos extremos, la negación la vuelca contra sí mismo, tomando la forma de intentos de suicidio o de anorexia nerviosa.

Una familia inestable puede dificultar el manejo de las tensiones externas por parte del adolescente, haciendo que las perciba como más catastróficas de lo que en realidad son. En cuanto factor esencial para amortiguar la presión de los padres, del colegio y de la sociedad, y para aliviar potencialmente el sufrimiento, la familia es el mecanismo a través del cual se mantiene el sentido fundamental del sí-mismo y del propio bienestar. Por consiguiente, el contexto que brinda la familia debe hacerse lo más favorable y coherente que sea posible. El adolescente que vive en un contexto paradójico, no experimenta sino una mayor desorientación cuando busca ayuda y confirmación. Los patrones familiares más frecuentes donde se da esta conducta son la triangulación (donde se dan contradicciones básicas en las directivas que recibe el adolescente); el sistema prematuramente desligado (se presupone y se fomenta la autonomía cuando no está el adolescente preparado para ello); y la *familia perfecta* (el sistema es tan opresivo que crea un umbral para el cambio tremendamente elevado) (Fishman, 1989).

3. Estilos educativos y la transición adolescente

Por todo lo expuesto hasta aquí, se entenderá que hay que ser precavido a la hora de establecer relaciones causales entre la conducta de los padres y el curso del desarrollo de sus hijos adolescentes. Pero existe una larga tradición de inves-

tigaciones sobre los estilos educativos de los padres que no puede desdeñarse, ya que las correlaciones encontradas pueden resultar útiles como base para una orientación de la actividad educativa.

La relación parental se establece desde la primera infancia y, a pesar de los cambios de reglas de que hemos hablado, habitualmente se mantiene el estilo educativo durante la adolescencia, con las virtudes y defectos que conlleva. La competencia de los padres para orientar el desarrollo de sus hijos depende de la presencia de dos importantes habilidades parentales (Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn, 1995):

- 1) La sensibilidad a las demandas y necesidades de sus hijos (*responsiveness*).
- 2) La exigencia o capacidad para orientar hacia metas evolutivas (*demandingness*).

Una carencia importante de ambas lleva a la negligencia. Llegados a un extremo, desemboca en una conducta parental tipificada como criminal por las leyes de protección de la infancia. Algunas investigaciones longitudinales encuentran que muchos de los adolescentes que sufren este tipo de relación familiar poseen los más bajos niveles de competencia y el más alto nivel de problemas de conducta. La presencia de sensibilidad y ausencia de exigencia definen un estilo permisivo. La dificultad en la asunción de responsabilidades y la baja tolerancia a la frustración serían algunas de las dificultades que experimentan los adolescentes criados con este tipo de pautas. La ausencia de sensibilidad y presencia de exigencia definen el estilo autoritario, que tampoco favorece la crianza de hijos autónomos y genera sentimientos de incompetencia. Sensibilidad y exigencia definirían un estilo (que en los textos en castellano se denomina *democrático*) caracterizado por la capacidad para escuchar las demandas del hijo, adaptar las pautas educativas a sus necesidades y definir tareas evolutivas relevantes.

Las familias que crean un sistema de relaciones flexible toleran y fomentan el desarrollo. En estos casos, es más factible para el adolescente la afirmación de los criterios propios y la toma de decisiones. No es que las cosas sean muy llevaderas: también pueden darse periodos de melancolía, de rebeldía indiscriminada, de ansiedad... La diferencia es que ahora todo eso permite crecer, cambiar. Las dificultades, las crisis, son utilizadas precisamente al servicio del desarrollo, no como excusas para su bloqueo. La ardua tarea de los padres estriba en que

deben cooperar en la emancipación de sus hijos e hijas. Lo cual supone que estén dispuestos a perder poder, a dejar de ser imprescindibles, a cambiar su rol. Si sus expectativas acerca de lo que venga después son aceptables, pueden ayudar en este proceso.

Capítulo V

Adolescentes escolares

Adolfo Perinat

Introducción

En el capítulo 1 se hizo hincapié en el importante papel que ha desempeñado la institución escolar en la definición de la adolescencia. A lo largo del siglo XX, la escolarización ha alcanzado a todos los estratos sociales: todos los muchachos y muchachas de nuestra sociedad se hallan actualmente encuadrados en institutos o colegios (llámeseles como se quiera). Retomando el tema del capítulo 1, examinemos hasta qué punto hoy en día *ser adolescente* continúa siendo inseparable de *ser escolar*. Es una tarea que requiere ponerse a la escucha de múltiples voces. Porque dibujar una representación de los adolescentes escolares exige tomar en consideración diferentes discursos. Por un lado, el discurso *en voz alta* de la sociedad (la familia, los pensadores, los políticos) sobre la educación de la juventud, que es un discurso asumido por el sistema escolar y trasladado a sus normas, metas, valores proclamados y, obviamente, al currículum. No describe *cómo son* los adolescentes escolares sino *cómo deberían ser*. Pero el ideal pedagógico contribuye a configurar sutilmente las representaciones sociales recíprocas de profesores y alumnos y por ahí determina su relación mutua. Simultáneamente, el sistema escolar mantiene un discurso implícito que se desvela en la manera de organizar la vida de los alumnos adolescentes dentro de cada centro. Por organización de la vida escolar no entendemos solamente la distribución del tiempo y del espacio, sino también las modalidades de trato y control, el estilo profesoral y otros aspectos que traducen una auténtica definición de la persona del adolescente escolar. Frente a estos discursos existe otro, *en susurros* (a veces, a gritos...): el de los propios adolescentes que hablan de su estancia o de su paso por el instituto o colegio don-

de se comportan al albur de sus *estrategias adaptativas*. La más elemental experiencia, escolar y con adolescentes, revela que estos discursos no suelen ir al unísono ni en agradable armonía, sino más bien todo lo contrario. Hacer, pues, una diagnosis (etimológicamente, *ver a través*) resulta complicado y comprometido.

Para abordar el tema, partiremos de considerar el *colegio o instituto como un “marco” institucionalizado*. Hay diferentes versiones de la noción de *marco* institucional, cada una de las cuales arroja luz sobre facetas de la actividad que allí se lleva a cabo y de las relaciones que allí se tejen. Un ligero repaso a éstas nos ayudará a comprender mejor a los adolescentes escolares. Éste es un tema preliminar, más próximo a la sociología de la educación que a la psicología de los adolescentes.

En segundo lugar, nos centraremos en las *funciones de socialización e instrucción* de la institución escolar con los adolescentes. Se trata de revelar (en sentido fotográfico) muchos de los implícitos del sistema, es decir, detalles de su organización que son *signo* de cómo concibe la persona de los adolescentes alumnos. En la medida en que los signos, aparte de lo que significan, constituyen el *materias bruta* de la comunicación y de la relación, concluiremos que la de los alumnos con los profesores y la institución hay que contemplarla a diferentes niveles.

Al hilo de lo que antecede, abordaremos, en tercer lugar, el *aula como un escenario* donde los actores –profesor, alumnos– interpretan sus respectivos papeles con sus lógicas y sus estrategias de *actuación* sobre el trasfondo de la transmisión/adquisición del saber (profesional). Aquí es obligado dar entrada a la microsociedad que constituyen los condiscípulos dentro del aula. A la vez que vamos articulando estos temas, iremos dando la voz en contrapunto a los adolescentes que hablan, con diferentes tonos, de su experiencia escolar.

1. El colegio, el instituto como “marco” institucionalizado

Las ciencias sociales recurren con frecuencia a la noción de marco (*frame*, en inglés) para indicar no sólo una entidad delimitable, sino también una interpretación de ésta que es lo que justifica su estudio. Un marco, más allá de la analogía pictórica original, siempre induce un punto de vista, crea una manera de ver. Recíprocamente, cada enfoque o perspectiva sobre una institución supone un mar-

co peculiar. Así pues, la expresión corriente *en el marco escolar* ofrece perspectivas diferentes y complementarias sobre un centro escolar.

Una es la *sistémica* desarrollada por U. Bronfenbrenner (1982). El centro escolar es un ámbito (microsistema) en el que se dan actividades, roles y relaciones específicas que conducen al desarrollo psicológico de las personas. Para este autor, la vida y las actividades humanas siempre se ubican dentro de algún marco (familia, escuela, empresa de trabajo, asociación, etc.), y cada uno está en relación, más o menos intensa, con los demás. El caso de la familia y el centro escolar es paradigmático. Pero Bronfenbrenner considera estos microsistemas inmersos en otro mucho más amplio: el macrosistema. Es el mundo de la política, la economía, las ideologías de una sociedad que los penetra determinando muchas de las dimensiones del desarrollo de las personas. Políticas de natalidad o inmigración, decisiones presupuestarias, reformas de planes de estudio, etc. repercuten en el conjunto de sistema escolar y *gotean* en cada centro. Aquí hay que hacer un sitio especial a aquellos segmentos del mundo cultural contemporáneo que más amplio eco encuentran en la edad adolescente: espectáculos, diversiones, modas, preferencias de consumo, patrones de éxito social, etc. Aunque el centro escolar ignore o adopte posturas críticas frente a todo esto, son parte importantísima del universo mental adolescente.

Otra manera de concebir el marco escolar nos la depara Ervin Goffman (1974). Los marcos, según Goffman, son *escenarios sociales* en los que existe una *guía para la acción*. Es decir, son situaciones regidas por normas de conducta, metas y valores asociados que se supone que asumen los que actúan allí. El *se supone* implica una cláusula restrictiva: ser actor en un marco-escenario social no siempre conjuga las motivaciones de los actores para participar plenamente en lo que allí se trata de hacer. Por eso, añade Goffman, en los escenarios sociales no sólo impera el consenso (o la coacción); también se dan la resistencia y las estrategias de los participantes que tienden a optimizar sus intereses. La noción goffmaniana de marco abre una doble perspectiva: hace sitio a la subjetividad de los actores y concibe el desarrollo de las actividades no siempre dentro de un guión preestablecido, sino sometidas eventualmente a *negociación*.

Otra perspectiva complementaria es la de Alfred Schutz (1962), aunque él no menciona el término *marco*. Schutz hablaba de *ámbitos finitos de sentido*, y con ello quería expresar la idea de que en la vida de cada persona existen situaciones o momentos, no forzosamente desconectados unos de otros, que poseen su sig-

nificación propia; una significación que ciertamente proviene, según se trate, o no, de una situación *estándar* (supongamos una lección escolar), del significado que allí proyecta la mente de cada participante y que es la base de su implicación en ella. Un ejemplo clásico de *ámbito de sentido* es el juego. Pero también lo es el aula escolar o una ceremonia de boda. Es, como puede comprobarse, una noción muy similar a la de Goffman (de hecho, este autor se inspira en Schutz) y si la citamos es porque resalta la importancia del punto de vista (subjetivo) de cada participante, el significado que él o ella atribuyen a lo que allí está sucediendo. Un significado que es mucho más que una apreciación cognoscitiva: es una postura y un criterio de acción personales.

En síntesis, el centro escolar o el aula donde pasan los adolescentes sus días son:

1) Ámbitos de desarrollo en conexión con otros ámbitos, particularmente el familiar y el de las amistades. Sobre todos ellos gravita la visión del mundo que cultiva la sociedad de hoy.

2) Escenarios de actividades reguladas pero cada vez menos coercitivas; sujetas, por tanto, a transacciones entre profesores y alumnos. Esto puede entenderse como pérdida de poder y autoridad por parte de los primeros o por participación *condicionada* por parte de los segundos.

3) Lugares donde hay que dar entrada a los alumnos como actores con sus intereses y sus motivaciones; en otras palabras, con su subjetividad. La experiencia escolar que arrastran y el encuentro cada año con profesores y programas suscita en ellos posturas y repercute en su participación.

2. La respuesta adolescente a las funciones instructiva y socializadora del sistema escolar

A primera vista, el sistema escolar tiene como *función básica instruir*; es decir, la transmisión/adquisición de saberes en lo que concierne al mundo profesional. Un examen más profundo revela que el mundo escolar es también una instancia donde chicos y chicas de todas las edades asimilan normas, metas sociales y valores que entran a formar parte del *telón de fondo* de sus actuaciones de per-

sona normal en la vida. Es la *función socializadora*. (Perinat, 1998). De todas maneras, instrucción, formación, educación y socialización están profundamente imbricadas. No son realidades diferentes sino planos de análisis.

2.1. Los adolescentes y el proceso de transmisión/adquisición de conocimientos escolares

Adquirir las competencias básicas para desempeñar una actividad económica es un objetivo intrínseco al sistema escolar. (Compárese con la situación de los colegios del siglo XVII y XVIII de que se habló en el capítulo 1.) A los adolescentes se les ha repetido hasta la saciedad que ésta es *la* tarea que se les adscribe en este momento de su desarrollo (Havighurst, 1972). Sin embargo, el comportamiento escolar de muchos de ellos no siempre se ajusta a esta finalidad. El fracaso escolar es una amenaza real. Aun constatando que el trabajo en las aulas es monótono y repetitivo, que exige una disciplina mental (y corporal) a contrapelo con sus intereses vitales, hay una proporción notable de adolescentes que salen airosos en sus estudios (la selectividad universitaria no es tan mortífera) mientras que otros aborrecen su situación y abandonarían de inmediato el colegio. ¿De dónde nacen estas diferencias? Una primera constatación es que lo que parece obvio para los adultos, esto es, que los estudios son la *necesaria* preparación profesional, no lo es para los adolescentes alumnos. No es que nieguen esta premisa, pero tampoco es el *primum mobile* de su dedicación escolar.

“Raramente se tiene la impresión de que los adolescentes adoptan una estrategia a largo plazo en la que la formación (escolar) es concebida como preparación a una actividad profesional que conocen y han elegido.”

Kokosowski (1983).

“Todos los observadores, profesionales de la enseñanza o investigadores, están de acuerdo en que los buenos alumnos no tienen apenas proyecto (profesional) o, en todo caso, no tienen necesidad de él para triunfar.”

Rochex (1995).

La paradoja a la que nos enfrentamos es que, si bien el *proyecto de futuro profesional* apenas incide en la dedicación a los estudios, en virtud de él los adolescentes habrán de escoger cuál es la vía de especialización que van a seguir (ciencias, letras o formación profesional). El corolario es que los adolescentes han de inventarse razones para aprovechar sus estudios, han de encontrar motivaciones para seguir el ritmo de la vida escolar. Es lo que se ha venido en llamar recientemente *dar sentido a su experiencia escolar* (Rochex, 1995). Y el término *sentido* ha de tomarse en su doble acepción de significado y orientación. Este sentido es el *precipitado* de aspectos tales como su propia historia de escolares, la influencia familiar (su nivel económico y de educación, la proyección del futuro de los hijos, el consenso básico con la formación escolar que se les da, etc.), el ambiente escolar (relación con los profesores, competencia y capacidad docente, autoridad y disciplina, etc.) y la importancia que adquieran para el adolescente sus compañeros (su ubicación en el grupo, las amistades que teje, etc.). El rendimiento escolar no será, entonces, para muchos, el resultado de una línea de conducta regular y deliberadamente adoptada en vistas a un futuro *prometedor*; será una suma de minúsculas decisiones dictadas, día a día, por el estado anímico cambiante, la simpatía/antipatía al profesor, la mirada de los compañeros y otros avatares. En última instancia, dentro de la equivalencia entre ser adolescente y ser estudiante, nuestros chicos y chicas pueden seguir dentro de una institución escolar por razones diferentes a los estudios y los diplomas (aparte de que no tienen otra alternativa).

Interesa, con todo, indagar en aquellas que conciernen directamente a la transmisión/adquisición de conocimientos, que es la razón de ser de la escolarización. Concretamente, ¿qué actitud adoptan frente al hecho de aprender, cuál es la relación que establecen frente al saber? La gama de posturas es amplia. Puede parecer un punto de vista idealizado, pero ciertamente también hay adolescentes receptivos a los conocimientos escolares. La consideración de su utilidad valorada en un rendimiento futuro (posición social, nivel económico) les interesa, pero no es lo que más les preocupa. Llegan bastantes de ellos a complacerse en un *conocer por conocer* que podríamos asimilar a los aspectos lúdicos inherentes a la exploración y a la conquista de nuevos territorios (de naturaleza cognoscitiva, en este caso). Esto se da muy particularmente en aquellos que son brillantes o que consiguen resultados superiores a la media. En el extremo opuesto están los que se sienten extraños al mundo de los aprendizajes tal como los trasmite la institución escolar. O,

por lo menos, muchos afirman que estarían dispuestos a cursar otros aprendizajes que desembocasen en una profesión de vertiente *práctica*. Otros, ni lo primero ni lo segundo. Están (en la escuela) pero no son (escolares).

No todas las materias suscitan la misma aceptación, y aquí las diferencias pueden provenir tanto de las aptitudes o preferencias personales como de la relación que establecen con los respectivos profesores. Las filias y fobias de los adolescentes con respecto a las materias de clase no radican en el valor que socialmente se les atribuye, ni en su utilidad para el futuro, sino en cómo son impartidas y qué actitud les suscita la persona del profesor o profesora.

“A propósito de ello brota esa retahíla de adjetivos: aburrido, ‘rollo’, antipático, autoritario, impersonal, etc. Se escucha asimismo la queja de lo alejados que están muchos temas de la ‘práctica’ o de la ‘realidad’. Esto último podría paliarse si los profesores estableciesen una conexión entre temas y sucesos eventuales que los chicos y chicas reconocen como ‘de actualidad’. En un libro de principios de los setenta y dentro de un capítulo elocuentemente titulado ‘El Instituto donde uno se aburre’, se recogen múltiples reacciones de los chicos y chicas de liceos franceses. Una alumna, por ejemplo, reprocha a su profesor de filosofía que, en lugar de hacerles comprender mejor ciertas cosas, se limite a explicar a Kant y Descartes. Al de latín se le pide, con motivo de haber visto *El Satiricón* de Fellini, que les introduzca en el texto latino y su autor, pero el profesor alega que está fuera de programa...”

Vincent (1974).

Esto último es la otra cara de la tarea profesoral: ¿la exigencia de los programas y exámenes permite digresiones para formación de la mente o bien sólo hay que almacenar y recitar la letra?

La sociología francesa denomina *rapport au savoir* a la postura (receptiva/refractaria) que adoptan los alumnos mayores, frente al conocimiento en sí: qué valor tiene a sus ojos el saber, los tipos de saber y la relación que guardan con su proyecto de vida. Los orígenes sociales influyen bastante, no sólo en cuanto a determinantes de actitudes frente a tipos de conocimiento y su utilidad, sino también en cuanto a las capacidades que uno se atribuye para dominarlos (Bourdieu, 1968; Ogbu, 1992). No existe, empero, una relación inmediata entre orígenes sociales y actitud frente al conocimiento (sobre todo si se traduce ésta en desistimiento y abandono). La historia social de nuestro país muestra una intensa afluencia a la universidad de jóvenes cuyos padres no tienen estudios, pero que han inculcado a sus hijos respeto e interés por el conocimiento en aras de una promoción

social. Son las familias de *clases ascendentes*, en contraposición a otras, de barrios marginales, en las que la precariedad económica y el desempleo limitan drásticamente el horizonte de mejora social.

Acabamos de comentar que, en la transmisión/adquisición de conocimientos, el papel del profesor (el *cómo* frente al *qué* se trasmite) es crucial. Recorro a propósito a la fórmula *transmisión/adquisición* en lugar de *instrucción* para subrayar el carácter dialógico de la tarea complementaria del profesor y del alumno. La dialogicidad llama al mutuo entendimiento, y esto es algo que afecta no sólo al plano cognoscitivo (*entiendo lo que me dices*) sino, sobre todo, al motivacional y afectivo (*me entiendo contigo, comparto tu motivación por lo que transmites*, etc.).

La transmisión/adquisición de conocimientos escolares es una forma de cooperación; no puede basarse sólo en la coerción que impone el poder del profesor con sus calificaciones. La cooperación implica acortar distancias: el profesor ha de hacerse accesible a los alumnos adolescentes (en lenguaje coloquial, *tener un buen rollo*). La tesis de que, si no hay sintonía emocional, el mensaje no pasa, hay que aplicarla con todas sus exigencias a lo que se dice en el aula escolar. Todo esto son tópicos, pero una mínima experiencia con adolescentes en el colegio o instituto asegura que éstos son sumamente sensibles a la comprensión y atención personalizada de sus profesores; que el fracaso en más de una asignatura no es por incapacidad mental sino por bloqueos afectivos. Por otra parte, ¿no obedece la instauración de los tutores de alumnado precisamente a esta necesidad de interlocución que se echa a faltar en el roce cotidiano del aula?

2.2. La adolescencia y el fracaso escolar

Hasta aquí, más o menos implícitamente, hemos tenido como referencia a los adolescentes escolarmente *integrados*. Pero están también (recurriendo a una expresión de Umberto Eco) los *apocalípticos*; es decir, los que no sólo *pasan* de sus estudios sino que son sistemáticamente indisciplinados o quizás violentos. El fracaso escolar, que tienen asegurado, no es por carencia de aptitudes sino por su rechazo del sistema. Se da más agudamente en los centros públicos que en los privados; más, también, en los situados en suburbios que en los céntricos, y

está en relación bastante estrecha con la situación familiar y el ambiente del barrio de residencia.

En efecto, una cuestión ineludible es dónde ubicar el origen de ese rechazo. ¿Es en el propio medio escolar, o hay que buscar sus raíces en otro lugar; la familia, por ejemplo, o en la influencia de los grupos de amistades o bien en ansias de independencia, impaciencia por conseguir un trabajo y satisfacer necesidades de consumo (moto, coche, diversiones, vestimenta, etc.)? Limitémonos al *papel de la familia* en este proceso, o, para ser más exactos, reconstruyamos la representación que cada adolescente tiene de cómo su familia considera su oficio de estudiante.

En las de *tradición escolar* (padres con carrera, económicamente solventes) no se plantea ningún problema. Los padres dan por sentado que sus hijos e hijas han de tener estudios, aprovecharlos y sentar las bases de un porvenir que ellos –los padres– contribuirán a dar concreción (ayuda para conseguir el empleo adecuado). Un impacto negativo de la familia, en estos casos, sería atribuible a las relaciones deterioradas del adolescente con sus padres o a la de éstos entre sí. Pero este aspecto tiene efectos perversos en cualquier tipo de familia.

En las familias de *origen más modesto y trabajo profesional poco cualificado* (sin estudios como los que emprenden hoy sus hijos) hay una discontinuidad, una especie de ruptura entre un modelo cultural preexistente y el que ofrece la perspectiva del conocimiento escolar. Este último dista mucho de concentrarse sólo en aprendizajes útiles; un estudiante de bachillerato y, *a fortiori*, un universitario adopta insensiblemente gustos, lenguaje y aspiraciones que le separan de sus progenitores (muchos de ellos procedentes del campo, inmigrantes que han progresado en la escala social con gran esfuerzo y dignidad, pero que son ajenos a la literatura, la historia, las ciencias sociales y no digamos al conocimiento científico que imparte el colegio o universidad). Se manifiesta aquí la contribución típicamente escolar a la remodelación que el adolescente hace de su propia identidad. Se activa un proceso mediante el cual el adolescente procedente de este medio social (ascendente) ha de mantener sus vínculos afectivos y de respeto hacia la familia y, a la vez, distanciarse de gustos y modos de pensar que son los de sus padres.

Este proceso, en el que el adolescente vive una tensión obligada entre permanencia y fidelidad frente a ruptura y “transfuguismo”, se ve, sin embargo, comprometido en el caso de adolescentes de *medios familiares desfavorecidos* en los que

la aspiración de mejora social se ha marchitado y ni siquiera se proyecta en los hijos. Está profundamente perturbado si, además, la imagen parental adolece de estigma social: un padre con un empleo no cualificado y arrinconado en su destino, un parado crónico o –lo que es peor– un marginado (alcohólico, delincuente). La autorización simbólica del padre para que el hijo cambie su destino está dramáticamente ausente. La imagen de los ídolos sociales, la vinculación con sus compañeros de edad, diversión y consumo desempeñan un papel sustitutorio. Los signos de prestigio escolar (notas, conversaciones y hábitos de estudio, corrección de comportamiento) son visceralmente rechazados. El adolescente no ve ahora en la escuela –actualmente obligatoria hasta los dieciséis años o hasta que se obtiene el *certificado* de escolaridad– un medio de promoción social. En el mejor de los casos, el tiempo en las aulas, vivido “en términos de nivel y de duración más que en los de actividad y contenidos, no comporta exigencia de cambio” (Rochex, 1995). En el peor, el recinto escolar se convierte para ellos en un lugar de reclusión y “trabajos forzados”. El rechazo, entonces, generará conflictos y quizás violencia.

El fracaso escolar rara vez se da exclusivamente por falta de capacidades. El rendimiento de un adolescente puede tener (y tiene) altibajos, pero si su comportamiento y motivación se mantienen a niveles aceptables (y qué es *nivel aceptable* daría pie a una digresión), saldrá adelante. Lo que el sistema escolar no tolera es la indisciplina desafiante y, menos aún, la violencia tal como hoy día empieza a despuntar. Las faltas de disciplina tradicionales –ausencias injustificadas, abucheos a profesores, barullo y desorden, etc.– son tan viejas como la escuela y nunca han puesto en entredicho al sistema en sí (Testanière, 1967). Eran los recursos de los *oprimidos* frente a una organización totalizante (Goffman, 1968). El *pasotismo*, el desafío a la autoridad, la violencia... son modalidades nuevas de disidencia que socavan los fundamentos del sistema de aprendizaje, que, repetimos, es una cooperación constantemente negociada. En estos casos extremos, poco hay que negociar. La tentación de la escuela es forzar esta cooperación a través de la coerción autoritaria. Pero eso no lleva a ninguna parte. El *espíritu de los tiempos* no está a favor del rompe y rasga, lo tomas o lo dejas; la ley que hace obligatoria la escolaridad hasta los dieciséis años tampoco permite expulsar definitivamente del centro al indisciplinado reincidente o al violento. En el centro escolar, los profesores en sus aulas se sienten a menudo en un callejón sin salida.

En una investigación efectuada en Inglaterra, cuyo tema central es por qué, a los dieciséis años, final de la enseñanza obligatoria, chicos y chicas eligen no seguir estudiando, los autores, Emler y St. James (1994), presentan unas interesantes conclusiones. Estos adolescentes son presa de una impaciencia que les lleva a valorar un trabajo (cualquiera que sea) como medio de ganar dinero; las nuevas tecnologías sólo suscitan su reticencia o rechazo; consideran la pobreza y fracaso en la vida como cuestión de mala suerte o, al revés, triunfa el que tiene suerte antes que capacidades y trabajo. Pero hay un último factor que, a juicio de estos investigadores, desempeña un papel crucial: la actitud negativa hacia la autoridad. “Los logros escolares se deben en gran parte a la actitud de los chicos y chicas hacia las reglas que rigen su vida en el centro. [...] Es de esperar que los que son hostiles a la autoridad, dudan de la imparcialidad de los profesores y se resisten a respetar la distribución del tiempo y las reglas de comportamiento fracasen y abandonen el sistema en cuanto pueden”. No es cierto que la rebelión contra la autoridad sea una consecuencia de las malas notas. El rechazo y la hostilidad nacen de actitudes diferentes que cultivan los alumnos sobre la imparcialidad y la justicia y sobre sus propias obligaciones frente al sistema; es decir, de un conjunto de experiencias personales. A ello han de añadirse características de temperamento o personalidad, modeladas en el medio familiar.

2.3. La contribución escolar a la socialización de los adolescentes

Las líneas básicas de cómo el proceso escolar contribuye a la socialización fueron ya esbozadas en *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico* (Perinat, 1998, Cap. 19). Distinguíamos allí dos direcciones o influencias socializadoras: la *vertical*, vehiculada en la acción de los maestros y profesores, y la *horizontal*, que proviene de los compañeros y amistades.

Las facetas de la *socialización formal escolar*; es decir, las que constituyen la “formación” (hábitos mentales y de discurso, valores, signos de prestigio escolar, etc.) se mantienen idénticas a todo lo largo de la escolaridad. Sin embargo, la coyuntura de la adolescencia introduce factores que reconducen el proceso. El primero, y más trascendental, es que progresivamente los adolescentes adoptan *posturas personales* (distanciamiento, crítica, evaluación reflexiva) frente a todo aquello que el sistema escolar inculca como valores o hábitos *para ser alguien* en la vida. La socialización no es solamente un proceso de impregnación o de impronta; los sujetos adoptan un papel reactivo frente a la acción socializadora adulta y ésta ha de dar pie a ello. Es propio de la idiosincrasia adolescente seleccionar patrones de conducta social (selección que puede iniciarse con la trans-

gresión de los existentes) y reflexionar sobre los valores en curso, aunque sea de modo poco consistente, a ratos contradictorio. Todo esto es asimismo parte de la construcción de su identidad.

El rechazo activo se produce ante las normas o la inculcación a través de la disciplina escolar (organización del tiempo, hábitos de trabajo intelectual, exigencia de resultados tangibles, etc.). Es difícil ofrecer resistencia a *los implícitos del sistema escolar*: aquello que es inherente a su *modo de existir* sin (aparentemente) posibilidad de alternativas. Son implícitos, por ejemplo,

- erigir la competitividad como motivación para el estudio,
- valorar la inteligencia exclusivamente como don de nacimiento,
- premiar el *buen comportamiento* en lugar de las posturas intelectualmente críticas,
- poblar la mente de conocimientos desconectados de la realidad y hacer creer que son imprescindibles para una (hipotética) práctica profesional futura,
- poner mucho más énfasis en los contenidos del conocimiento que en los procesos de su adquisición,

Todo ello socializa la mente, forma parte esencial de una visión del mundo sesgada que transmite la escuela y a la cual difícilmente se puede oponer resistencia activa (el legendario Mayo del 68 francés sólo fue un brote).

Una dimensión importante de la socialización escolar concierne a la orientación profesional y, subsiguientemente, la elección de carrera. El sistema escolar no sólo es el *locus* donde se decantan los intereses intelectuales hacia una vía de profesionalización, sino que contribuye a dar forma a la elección de carrera.

En efecto, aunque ya haya caído en desuso la idea de *vocación*, el sistema escolar ofrece una panoplia de secciones (ciencias puras, ciencias sociales, letras, carreras tecnológicas, formación profesional, etc.), que se traducen en carreras largas o cortas, más difíciles o más fáciles, más adecuadas a varones que a mujeres, de más o de menos prestigio. Todo ello aparece en el horizonte de la elección de carrera. A la hora de decidirse, cada adolescente calibra sus capacidades y evalúa el prestigio social de la carrera. Ahora bien, la valoración que los adolescentes hacen de su capacidad intelectual es un reflejo de la posición que ocupan en el *ranking* de su curso escolar. En cuanto al prestigio social que un adolescente atribuye a las carreras, investigaciones recientes han

mostrado que no obedece a un patrón general que descubre en esos momentos, sino que lo otorga en función de su rendimiento general. Por tanto, es, en gran parte, una respuesta construida, influenciada por la experiencia escolar (Guichard y Huteau, 1997).

En lo que respecta a la acción socializadora de los compañeros –el mundillo escolar–, puede contemplarse como una faceta más de la socialización entre iguales (*peer group*). No obstante, los grupos de amistad, con su influencia socializadora, no existen *in vacuo*, sino en entornos sociales e institucionales (microsistemas) que dan pie a actividades, roles y relaciones específicas. Los ámbitos de socialización, tales como el barrio, las formas de diversión organizada o los grupos de muchachos que comparten una misma afición (motos, coleccionismo, escultismo, etc.), tienen sus matices diferenciales. Otro tanto cabe decir del centro escolar y del aula, lugares de encuentro obligado y de interacción de chicos y chicas. Aparte de ser éstos personas con intereses de edad compartidos, el tipo de actividades que allí se realizan, las relaciones que *con motivo de las mismas* se tejen, crean una dinámica socializadora muy concreta. Amistades e intimidades, celos y envidias, camaradería, apoyos, complicidad y fidelidad al grupo son ingredientes de sobra conocidos.

El sistema escolar es una instancia altamente burocrática: tratamiento de las personas a partir de igualdad y comparabilidad mediante reglas de organización impersonales y tendentes a ser eficaces en una tarea (la transmisión del conocimiento). Como burocracia que es, se dedica tenazmente a la clasificación, con sus ingredientes de evaluación y competición. Pero al versar sobre personas y no sobre fichas o expedientes, *ipso facto* crea la mentalidad de comparar y la preocupación de ser objeto de comparación.

Los chicos y chicas intentan zafarse de los criterios escolares de excelencia imponiendo los suyos. Crean una competición que compite con la escolar: deportes, atuendos, adornos, gustos, estilos de consumo, transgresión de los límites, etc. Hay que apuntarse a algo para no quedar ni descolgado ni arrinconado. En el límite, la violencia y el acoso a ciertos compañeros es una manifestación extrema de la contracultura del grupo adolescente frente a la tendencia uniformizadora de los centros escolares.

En su lúcida disección de las instituciones totalizantes, Ervin Goffman (1968) habla del frente común que forman los internos frente a la autoridad (conjuras, pactos de silencio, reprobación de los colaboradores, etc.). Igualmente menciona

las maniobras de los internos para encontrar los resquicios reglamentarios que permiten disfrutar de pequeños privilegios y sacar partido de su situación de encierro. La escuela ya hace tiempo que dejó de ser el sistema totalizante que eran los internados de antaño (ver cap. 1), pero persiste el foso entre los dos bandos, ya que los *puentes de comprensión* que muchos profesores tienden hacia sus alumnos son esfuerzos benevolentes por paliar lo irremediable: que son edades distintas y distantes. Sin embargo –y aquí surge otra paradoja más– los adultos-profesores son necesarios a los adolescentes porque éstos, en su búsqueda de modelos de identificación, intuyen que no pueden quedarse con los ídolos del espectáculo o del deporte, con los grandiosos mitos (en versión actual) que narran cómo es el mundo en que están entrando y cómo son allí las relaciones entre los seres humanos. Profesores profesionalmente competentes y de mente abierta pueden ser una preciosa ayuda aquí. A condición de ser accesibles; esto es, de estar dispuestos a dedicar su tiempo a establecer/mantener una relación con los adolescentes al margen de la clase aunque, a primera vista, parezca que es *con motivo de* la clase.

3. Los alumnos adolescentes, actores en el escenario escolar

Recientemente, la sociología y la psicología han caído en la cuenta de que el escenario escolar no tiene sólo como protagonistas a los profesores, dispensadores del saber y guardianes del orden, sino también a los alumnos. Su manifestación más notable es la manera como éstos dosifican tanto su dedicación a la actividad escolar como su relación con los profesores, relación que constituye la vida cotidiana en el aula y en el centro. Se ha hecho hincapié en que, al llegar la adolescencia, la mente de los chicos y chicas experimenta un salto cualitativo que la abre al pensamiento reflexivo, a descubrir alternativas a lo que *se da por sentado*, a plantearse interrogantes nuevos. La crítica y la disconformidad, las idealizaciones o búsqueda de otras realidades, las aspiraciones que tienen como telón de fondo el mundo adulto les llevan a *adoptar posiciones*.

Todo esto está vinculado a los avances en la construcción de su propio yo, al cual incorporan sus experiencias, que han de asumir, filtrar, dirigir, distanciándose de sí, como observadores, a la vez que buscando acuerdos consigo mismos. Hay en definitiva un exacerbamiento de la *subjetividad* y una toma de conciencia más

aguda de su individualidad. Los adolescentes (no todos, ni con igual intensidad ni la misma maestría) pilotan su entrada al mundo adulto.

Estos cambios producen repercusiones inmediatas en el escenario escolar. Una vez más, hay que recordar que éste es tan sólo una de las avenidas por las que ha de caminar el adolescente. Otra es la vida familiar, con sus exigencias y las obligaciones que a ella le vinculan. Un tercer flanco de la encrucijada es el mundo extraescolar, cuyas actividades, mucho más atractivas y más intensamente vividas entre los de la misma edad, entran en colisión con las actividades típicamente escolares. Lo que hemos llamado *posicionamiento* viene (cuando viene) como consecuencia de esta situación de encrucijada.

La orientación que el alumno adolescente da a su actividad escolar incorpora de alguna manera sus compromisos en ámbitos extraescolares (familia, grupo, amistades), pero la vivencia de esa actividad y de las relaciones que conlleva es lo que va a constituir su *núcleo duro*. Y es también aquí donde la *toma de posición* va a adquirir unas características típicas de la adolescencia que vamos a analizar.

Ya hemos comentado que el sistema escolar es una burocracia temperada por el ideal de atención personalizada a cada alumno. Burocracia es racionalización de la actividad según una lógica de eficacia que acarrea un tratamiento de personas como conjunto de *datos* manejables a efectos comparativos. La racionalización de la actividad escolar (programas, lecciones, cursos, horarios, etc.) es tan evidente como necesaria. Otro tanto cabe decir del tratamiento de los alumnos-como-datos (notas, actas, cuadernos de incidencias, etc.). Pero aquí interesa poner al descubierto cómo es vivida por los adolescentes: qué valor dan al contenido de lo que aprenden, cómo se sienten tratados (y que trato dan recíprocamente), cómo asumen lo que los adultos *dan por sentado* acerca de su vida escolar.

“El monopolio que detentan los profesores de definir lo que es importante –desde el punto de vista del aprendizaje– genera frustración, autodevaluación, incluso alienación y pérdida de dignidad para un buen número de alumnos.”

J.L. Forquin (1989). *École et culture*.

“El sentido de las actividades escolares es, a la vez, el que les da la institución y los sentimientos que provoca en los alumnos. Es, por de pronto, una tensión que se resuelve en apropiación o rechazo, integración o evasión.”

R. Sirota (1988). “Le métier d’élève”. *Revue Française Pédagogie*.

En la realidad no se dan dicotomías tan radicales –apropiación/rechazo, integración/evasión– sino una situación que muchos alumnos adolescentes viven con ambivalencia por cuanto el sentirse *nadie* (el ninguneo, como se dice ahora) a la hora de organizar su vida cotidiana escolar y la escasa dignidad que se les reconoce les incitan a situarse en la *oposición*. Nada tiene de extraño, pues, que *la cultura adolescente sea una cultura de resistencia*. Pero, por otro lado, la necesidad de los diplomas se impone. Este conjunto de circunstancias les lleva a elaborar *estrategias* para seguir el currículum y aquí es donde su papel de actores se destaca. Son estrategias generales: cumplir sus obligaciones sin comprometerse con su *oficio de alumno*, mantener una relación puramente instrumental con gran parte de las asignaturas (*estudio para aprobar, estudio porque me servirá el día de mañana...*), cultivar una cohesión de grupo y potenciar así un frente de oposición ante los profesores.

Otras estrategias, más individuales, son las que les restituyen una dignidad que, a sus ojos, no les es reconocida: mostrarse indiferentes ante los malos resultados, todas las formas de *pasotismo*, poner en tela de juicio la competencia de profesores, vanagloriarse de las transgresiones, etc.

La noción de estrategia se basa en una representación de la actividad escolar como enfrentamiento de intereses; no obstante, como ya se indicó, básicamente es una acción cooperativa. Estas dos tendencias contradictorias obligan a compromisos. Alumnos y profesores llegan a transacciones (la mayoría de las veces no formales), y la acción cotidiana escolar, en la medida en que transcurre con normalidad, es reflejo de un *equilibrio dinámico*.

Pueden ser objeto de *negociación*:

- los niveles de exigencia de una asignatura,
- la frecuencia de evaluaciones,
- el grado de atención que se presta a las exposiciones del profesor,
- el recurso por parte de éste a según qué castigos,
- formalidades de trato mutuo, que un alumno no pueda ser incriminado por su vestido, peinado, aderezos, etc.,
- que los profesores no hagan alusiones a conductas extraescolares (separación radical entre el ámbito escolar y otros),
- etcétera.

Por parte del profesorado está cada vez más claro que la coacción disciplinaria es un *recurso limitado*, que su autoridad no está plenamente garantizada por el sistema, sino que tiene ganársela a pulso cada día y como suma de actuaciones puntuales.

Para sacar ventajas en esa *partida* que es la vida cotidiana en clase, los alumnos echan mano de numerosos recursos, todos ellos bien tradicionales:

- indagar al comienzo del año la línea de conducta del docente (exigente, tolerante, débil...),
- filtrar la comunicación escuela-familia,
- oposición frontal en forma de acciones comunes (huelga de *brazos caídos*, silencios, indiferencias calculadas, ausencias de protesta,...) o
- la consabida gama de trampas (copiar, presentar trabajos de los que no son autores, excusarse por falta de información, ausencias falsamente justificadas,...).

Todo esto son artes de ese oficio que es ser alumno de enseñanza secundaria, ya sea en centro público o privado:

“El oficio de alumno consiste, ante todo, en aprender las reglas del juego. Ser un buen alumno no consiste únicamente en asimilar conocimientos más o menos complejos. Es también saber manejar ciertas bazas, ejercer un papel que es a ratos el de un conformista, a ratos el de una persona competente. Para seguir el currículum hay que convertirse en indígena de la organización escolar, desempeñar el papel de quien no perturba el orden ni se hace notar por un comportamiento estridente.”

Perrenoud, citado por Sirota (1993).

Capítulo VI

Entre adolescentes: la importancia del grupo en esta etapa de la vida

Gerardo Martínez Criado

Introducción

Los *iguales*, compañeros y amigos de edad similar, forman grupos a partir de algunas coincidencias y afinidades. Algunos se sienten más próximos: son los amigos, a los que confiarán las preocupaciones más íntimas y de los que se espera que compartan sentimientos y emociones. Dentro del grupo y con los amigos, se formarán las primeras parejas, se tendrán nuevas experiencias, más íntimas y profundas, teñidas de sentimientos, emociones y contactos físicos, hasta que lleguen las relaciones más profundas y los primeros fracasos amorosos. El grupo es necesario para aprender a vivir en el marco de los cambios generacionales (entre los que viven la misma época histórica). En el grupo se *conoce e íntima* con los que se comparten vivencias, actitudes y valores; se vive una mezcla de emociones (respetos y conspiraciones, filias y fobias), se *aprende a abrirse totalmente o cerrarse* en sí mismo, a fingir entusiasmo o indiferencia, a consumir ciertos productos y rechazar otros de plano, a abrazar algunos principios y defenderlos de forma radical.

La necesidad de ser *uno mismo*, respetado por el grupo, hace que se viva de *apariencias*, a partir de ideas no demasiado firmes sobre lo que es conveniente, que se *vaya probando* lo que *toca o no toca hacer* en determinada situación. Todo ello comporta un gasto de enorme cantidad de energía en la búsqueda de *estrategias* convenientes a estos fines. La necesidad de ser uno mismo y seguir una dirección clara es la principal preocupación de estos momentos. Tales cuestiones se hallan estrechamente ligadas a la experiencia en el grupo, aunque unas

reglas familiares claras y un adecuado soporte afectivo por parte de los adultos (los entornos familiar y escolar) siempre representarán un anclaje sólido, imprescindible al adolescente.

En este capítulo se presentan aspectos que caracterizan las relaciones sociales de los adolescentes. Tras precisar algunos *elementos conceptuales*, trataremos de los *cambios* que se producen en la *estructura* del grupo, las *actividades* y su *función* (necesidades que el adolescente satisface en grupo), entre otros. Finalmente, trataremos temas relacionados con las *primeras citas y salidas en pareja*, las *primeras experiencias amorosas y sexuales* y los *primeros fracasos en las relaciones*.

1. El grupo de iguales (*peer group*): elementos conceptuales

En sentido genérico, los adolescentes, por el hecho de compartir un nivel de edad, forman un colectivo social. Cuando nos referimos, más concretamente, al grupo en el que se encuentran los conocidos, compañeros, amigos, vecinos, y a las relaciones que se comparten con ellos nos estamos situando en un marco social más reducido. Todavía de forma más concreta, nos podemos referir a los compañeros y amigos con los que los adolescentes *mantienen relaciones de forma regular o cotidiana*. Una aproximación a los datos que se conocen sobre diversos aspectos y características de este último grupo nos proporcionará algunas ideas sobre cómo se relacionan y viven tal situación, lo que esperan y obtienen de este marco de relación.

Digamos de antemano que la visión que aquí se presenta sobre los comportamientos y las relaciones sociales en la adolescencia (periodo de cambios físicos que comienza hacia los once o doce años y finaliza, en términos generales, hacia los diecisiete o dieciocho años) se configura a partir de datos referidos a países con un elevado grado de industrialización y obtenidos entre adolescentes que residen en grandes ciudades; estos contextos no siempre son comparables con otros núcleos de población rurales y más reducidos. Por tal motivo, debemos ser muy cautos y tratar de evitar una visión uniformadora de los adolescentes de nuestra época.

1.1. Grupo de compañeros y amigos

Un grupo, en general, es un conjunto de individuos con determinados objetivos, que llevan a cabo determinadas actividades y que tiene varios niveles de estructuración y grados de organización. Si bien el grupo no existe sin sus miembros, ello no significa que el grupo no tenga una *existencia propia*, al igual que sus componentes tienen una existencia (familiar, escolar) al margen del grupo. Por ejemplo, si un grupo se ha formado o ha adoptado fines *asociativos*, son los nuevos miembros quienes deben asumir estos valores para que puedan ser considerados componentes del grupo.

Los diferentes *tipos de grupos* se pueden establecer a partir de diversos criterios: objetivos que persiguen, situación en la que funcionan, institución a la que pertenecen, relación que se plantea entre sus miembros, etc. (Horrocks, 1984). Algunos grupos se forman de manera espontánea y otros vienen determinados desde fuera. La forma de comportarse en cada uno de ellos es diferente. Palmonari y Pombei (1989) distinguen entre grupo *formal* e *informal*. El primero se constituye con la intención de conseguir determinados objetivos o llevar a cabo ciertas acciones. El grupo informal (espontáneo o natural) no se plantea objetivos explícitos: es un círculo de personas que se reúnen a ratos sin otro motivo que el encuentro social. Los grupos adolescentes son de este tipo, lo cual no es óbice para que ciertos grupos adolescentes se planteen objetivos, como seguidamente veremos. De los datos obtenidos en muestras en las que se hallan representados ambos sexos y diferentes niveles económicos y culturales, se desprende que más del noventa por ciento de los adolescentes declara tener su *grupo de amigos*.

El concepto de *amigo* es en estas edades especialmente amplio. Es posible que al principio sirva para referirse al grupo de iguales, para después referirse sólo a una parte de ellos o a alguien con quien se mantiene una relación muy especial. Después de unos campamentos de verano, una chica de trece años destacaba, por encima de todas sus maravillosas experiencias, *haber descubierto la verdadera amistad*. Esta relación más profunda se basa en una mayor intimidad, entendimiento y aprecio.

La amistad es un sentimiento asociado a unas relaciones desinteresadas, la comprensión mutua, una mayor disponibilidad y disposición a empatizar con el otro, a compartir penas y alegrías. Sin embargo, es posible que este cuadro idí-

lico de las relaciones de amistad sea más una ficción que una realidad (sobre ello volveremos en un posterior apartado).

1.2. Organización estable y dinámica

El grupo de iguales adolescente suele realizar ciertas cosas en lugares concretos. Tal como observó Lewis (1989), un grupo de chicos (*mall rats*, se llamaban a sí mismos) y chicas (*mall bunnies*) aparecían cada día, hacia media tarde, en unos grandes almacenes para verse, hablar y hacer planes. Quizás no siempre estaban todos, pero el grupo tiene una necesaria estabilidad y se consolida en torno a algunos miembros especialmente asiduos y de gran prestigio entre los componentes.

En efecto, el grupo se caracteriza, asimismo, por ser una organización estable y, al mismo tiempo, *dinámica*.

Un grupo adolescente es dinámico en varios sentidos. Por una parte, está formado por individuos que se encuentran en un periodo de grandes cambios vitales y, consecuentemente, el grupo va variando sus centros de interés. Por otra, el grupo sufre sus propias transformaciones, altas y bajas temporales y permanentes que afectan a su funcionamiento. Se van formando parejas que se apartan del grupo, los líderes pierden motivación por conducir al grupo y dejan paso a otros dirigentes, etc.; todo ello produce cambios constantes, de mayor o menor alcance.

1.3. Cambios en la forma del grupo

A medida que se va avanzando en la adolescencia se producen algunos cambios respecto al grupo que afectan fundamentalmente a algunos aspectos estructurales del grupo, como su composición (género y número de los componentes), o su grado de organización jerárquica (diferenciación de funciones).

Al parecer, durante la adolescencia el grupo atraviesa una serie de fases que van desde una máxima consolidación (apenas se funciona al margen del grupo,

sus opiniones y directrices) hasta la práctica desintegración. Entre los *trece y los veintiún años*, a los cambios de componentes suelen referirse con ciertas acepciones del lenguaje adolescente (la *peña*, el *club*, los *colegas*).

En ciertas publicaciones ampliamente citadas, se distingue una primera *agrupación unisexual* que caracteriza el paso de la infancia a la adolescencia. En este momento, los grupos observan una estricta separación de *géneros*. En el caso de los chicos suelen ser grupos bastante numerosos, sus relaciones pueden caracterizarse como más *extensas* que *intensas*. En las chicas se da el caso contrario, suelen ser grupos menos *extensos* (ya que las chicas suelen tener una o dos amigas) y las relaciones más *intensas* (estas parejas o tríos suelen establecer relaciones de íntima amistad). Las chicas preadolescentes suelen practicar un cierto *exclusivismo* respecto a sus amigas más íntimas y resulta difícil una ampliación no traumática del grupo. Los grupos unisexuales que funcionaban por separado se aproximan y empiezan a funcionar como un grupo mixto, en el que empiezan los desacuerdos y las rencillas sobre las actividades que realizan (ir al cine o a pasear) y sobre quiénes son bien o mal vistos (a quién se invita o no a una fiesta o salida).

En estas edades, resulta prácticamente inconcebible no tener amigos, así como no formar parte de un grupo más o menos amplio. Este primer tipo de grupo adolescente se transforma porque se crea un encuentro con otros grupos de las mismas características, lo cual produce un grupo de mayor amplitud (*crowd*). En el seno de esta *agregación de grupos* se intercambia información, se imponen modas y se van produciendo nuevos conocimientos y cambiando de amigos en la medida en que uno sigue los imperativos del grupo.

El siguiente paso consiste en la *incorporación de algunos miembros, o pequeños grupos del otro sexo*, al grupo en cuestión. Se forman grupos heterosexuales y se empiezan a producir relaciones encaminadas al conocimiento más íntimo del otro sexo. Es posible que se empiecen a mantener las primeras relaciones sexuales y se empiece a fijar la orientación sexual. En este momento se empiezan a establecer las primeras "parejas", que se van apartando del grupo para llevar a cabo una nueva forma de relación interpersonal, que se irá configurando según ciertas costumbres, creencias y valores –condicionados por la propia situación personal o familiar– a la espera de decidir sobre un posible noviazgo, cohabitación o eventual matrimonio.

1.4. Nuevas incorporaciones

Incorporarse a un grupo es una cuestión que resulta bastante más compleja de lo que pudiera parecer a primera vista. Ver a unos adolescentes riendo entre ellos y pasándolo bien puede enmascarar la dureza de un proceso de selección de los miembros del grupo bastante duro y penoso. Los grupos en esta edad pueden servir a intereses individuales, de lo cual pueden resultar manipulaciones más o menos sutiles. En función de las actividades, de los beneficios que se puedan obtener, o debido a envidia o animadversión, se conforman grupos específicos según las circunstancias.

Algunos autores tratan el tema de los criterios que suele usar el grupo para la elección de sus miembros. Los preferidos presentarían un perfil *prosocial*, con una disposición a participar en actividades, cooperar, prestar ayuda; así como a implicarse y a respetar las reglas. Los rechazados presentan un perfil opuesto, con tendencia a provocar a los otros, causar problemas, no respetar las reglas, mostrarse agresivos o violentos.

Algunos adolescentes presentan tendencia al aislamiento y la inactividad. No buscan la integración y se muestran desinteresados por las actividades de otros. Otros carecen de habilidad social, lo que les hace objeto de rechazo o indiferencia. No presentan aspectos *deseables* al grupo. Porque, en efecto, más allá de algunas características personales de quien pretende formar parte del grupo, ser aceptado o rechazado depende del grupo, sus objetivos y componentes, especialmente sus líderes y camarilla dirigente.

Chicos y chicas prefieren los grupos que hacen actividades que les son apetecibles, cuyos componentes tienen prestigio entre la masa de adolescentes (son populares). Este prestigio se labra a partir de acciones concretas y de una fama que se va consolidando con el tiempo. También la apariencia física, ser guapo o guapa, ir a la moda, ser fuerte (en los chicos) puede ser el principio de esta búsqueda por parte de los otros.

Pero la inteligencia social, que permite captar situaciones y comportarse de la forma más adecuada, y la tendencia a la afiliación y el respeto a los otros, entre otras virtudes de actitud positiva, son elementos fundamentales para ser aceptado.

Dentro del grupo se prefiere a los simpáticos, los que ostentan posiciones de prestigio, los que proponen actividades. También la habilidad en algunos aspectos

tos concretos, especialmente en deportes o actividades reconocidas socialmente, son elementos fundamentales, sobre todo si el grupo persigue objetivos en relación con estas habilidades. Si bien es cierto que el aspecto físico, las características intelectuales y el carácter pueden influir en la aceptación o rechazo, no hay que perder de vista los objetivos específicos. Cuando un grupo está organizado para conseguir ciertos fines, las aceptaciones y rechazos vendrán muy condicionados por esta cuestión.

1.5. Comentarios a este modelo de cambio del grupo adolescente

A pesar de ser mencionada frecuentemente, la secuencia de desarrollo del grupo basada en el número de componentes y en la mezcla de géneros podría haberse modificado a partir de la generalización de la coeducación. La relación más habitual entre chicos y chicas que asisten a la misma aula, comparten mesa y hacen trabajos en común puede haber facilitado otra forma de relación que no haga necesario plantearse los primeros contactos tal como se pensaba hace algunos años. Sigue en vigor una cierta segregación, provocada por la inclinación a llevar a cabo determinadas actividades que, como en los deportes, separa las competiciones en función del sexo. No hay que perder de vista que la diferencia de trato en función del sexo es la norma desde el nacimiento.

Es igualmente probable que al inicio de la adolescencia, debido al deseo de conocer gentes y cosas nuevas, se busque una apertura y de ella derive una ampliación del grupo. Aunque es posible que estas primeras agrupaciones sean típicamente unisexuales, también se da paralelamente un principio de interés romántico hacia el otro sexo que se va incrementando con el tiempo y que culmina con las primeras citas, al principio en el seno del grupo y, posteriormente, ya al margen de él. Por ello, el funcionamiento del grupo no se puede reducir a un único modelo. A pesar de lo que sabemos sobre el sentido estratégico de las primeras salidas (ver más adelante), creemos que puede haber chicas y chicos –quizás los más jóvenes o tímidos– que no desean que los otros sepan que van a salir o han salido con alguien del otro sexo. Las causas de sus precauciones pueden ser evitar el rechazo o la mofa, entre otros. Por ello, ciertamente es más probable que sean los líderes, que ostentan posiciones privilegiadas y son respetados, quienes inicien relaciones de pareja en el seno del propio grupo.

Una última apreciación se refiere a que, aunque puede ser cierto que lo característico del grupo adolescente consista, en un primer momento, en ir ampliando el número de componentes, las parejas o pequeños grupos de amigos o amigas siguen funcionando en su interior. Junto con los aspectos extensos de la estructura, existe la necesidad de una demostración de intimidad que el gran grupo no puede facilitar. De aquí que los amigos íntimos no se confundan con los amigos en general. Expresiones como *amigos de verdad hay pocos* o *una cosa es ser compañero y otra amigo* las encontramos cuando se trata de conocer cómo perciben los adolescentes las relaciones de amistad.

2. Actividades y funciones

En el grupo de iguales, la edad y ser capaz de actuar a un nivel de complejidad comparable son factores que adquieren su importancia (Triadó, Martínez y Villar, 2000), aunque creemos que, en el caso de los adolescentes, es más determinante el hecho de compartir interés por ciertos temas y actividades. Algunos autores han propuesto ciertos temas de interés preferente para la gran mayoría de los adolescentes; por ejemplo, la sexualidad, la aceptación por los compañeros o el logro de una cierta independencia de los padres para configurar la propia individualidad (Coleman, 1985). Ciertos puntos de interés compartido por distintos sujetos en un momento dado serían determinantes para la formación de un grupo estable. Un interés por algún deporte, ir a la discoteca o tener novio puede determinar un grupo a esta edad. En esta etapa, un acuerdo en los fines del grupo y las actividades que realizar puede ser más importante que la semejanza de edad o de capacidad intelectual. Una mayor o menor precocidad en cuestiones de la vida adulta, así como la apariencia derivada de un crecimiento temprano o tardío, puede también resultar determinante en un grupo de estas edades. Es ésta una cuestión que no siempre los padres aceptan de buen grado; especialmente cuando, a partir de la pubertad, se producen importantes desencajes en función del género. Las niñas que han hecho el cambio empiezan a llamar la atención de chicos mayores y, a su vez, a interesarse en actividades y lugares que faciliten esta relación con otros de diferente edad.

Un grupo se forma por la proximidad física entre adolescentes que comparten espacios y tiempo, que van conformando unos mismos gustos y que desean hacer cosas juntos. El grupo puede realizar actividades serias o juegos, con mayor o menor importancia de los resultados perseguidos, etc. Se funciona como un clan en el que se valoran de forma positiva las actividades surgidas por iniciativa del propio grupo, y se rechazan sistemáticamente las propuestas que vienen de fuera del grupo.

Hay grupos que tienen sus actividades específicas y, en la medida en que un adolescente participa en ellas, las adopta como propias. Hay adolescentes que se reúnen para realizar actividades violentas, romper mobiliario urbano, rivalizar con otros, etc. Otros, para practicar algún deporte o realizar excursiones, fiestas o viajes. Las actividades funcionan como motivos para los participantes. Algunos adolescentes forman parte de grupos diferentes porque cada uno le proporciona algo distinto.

El grupo facilita algunas conductas de iniciación, con su correspondiente e inevitable riesgo. En esta etapa de la vida se cometen actos de tipo antisocial, se prueba el tabaco, el alcohol o algún otro tipo de droga de moda. Por lo general, éstas suponen experiencias sin consecuencias de mayor alcance, aunque también se pueden producir casos lamentables en el sentido de que pueden llegar a *marcar* de una forma importante una vida (embarazos, maternidad, accidentes graves).

2.1. Exploración del mundo de los adultos

Cuando vemos algunas de las actividades del grupo adolescente, pensamos que es posible que lo que propicia el grupo sean formas de exploración del mundo de los adultos, que los jóvenes desean y que los adultos no sabemos proporcionar de forma adecuada. El grupo de iguales resulta más *permissivo* a la hora de juzgar cuándo un chico o una chica está preparada para realizar ciertas cosas, aunque lamentablemente este juicio no coincida con la visión de la sociedad adulta. Es probable que el grupo adolescente surja de la necesidad de agrupar en una especie de movimiento cultural precedero a gentes de esa edad y que su misión sea proporcionar refugio a seres que no son los mismos niños de antes, que

sienten que no pueden seguir funcionando como hasta ese momento. En tal sentido se produciría una cierta revolución. Las sociedades menos desarrolladas solucionaban esta transición mediante algún ritual de iniciación que delimitaba con precisión cuándo se dejaba de ser niño y se convertía en adulto. A partir de ese momento, el *iniciado* debía abandonar la casa familiar, cultivar sus propias tierras, buscar su pareja, etc.

En las sociedades modernas, el paso a la etapa adulta es mucho más difuso y complejo. La preocupación social se centra en proporcionar el máximo de conocimientos mediante la escolarización y la formación profesional. Cuando se finaliza este periodo y se consigue una ocupación se podría estar produciendo, en teoría, este paso a la condición de adulto.

Sin embargo, plantearnos la transición a la edad adulta como una cuestión basada en la adquisición de conocimientos y formación necesarios para la integración laboral y social convierte en muy imprecisa la edad para incorporarse al mundo adulto. Tengamos en cuenta, además, que la obtención de un trabajo sería el criterio por el que se evaluaría si se ha completado ese proceso. Siguiendo con este razonamiento, es posible que si no se solucionan los problemas laborales –tan importantes en la nueva economía– se produzca una bolsa enorme de inadaptados (adolescentes y jóvenes perpetuos), constantemente a la búsqueda de nuevas formas de que se les tenga en cuenta.

Las actividades adolescentes se nos aparecen como contradictorias. Por una parte, exploran y se identifican con las del mundo de los adultos que desean conocer e imitar, pero a su manera, eliminando todo lo que no creen conveniente o no aceptan de la sociedad. Se trata de hacer lo mismo que los adultos, pero con un poco más de riesgo y emoción. Un alumno de secundaria en un viaje de final de curso puede acabar llevándose como *recuerdo* los cinturones de seguridad del avión. Esta difícil combinación del reto y el riesgo para demostrar de lo que son capaces les lleva a realizar actividades que no controlan, antisociales, marcadas por esa *fábula personal* del iluminado que no cree que sus acciones le puedan acarrear consecuencias desagradables y, por tanto, no se plantea calcular el alcance de su conducta. Esta idea queda claramente reflejada en una famosa película norteamericana, en la que la actividad *cumbre* del grupo, de reto entre sus cabecillas, consistía en poner a toda velocidad el coche y saltar justo antes de llegar al precipicio.

2.2. Funciones del grupo adolescente

Si interactuar con otros “iguales” es un aspecto tan esencial de la vida de los adolescentes debe ser porque resulta necesario para el desarrollo. Éste es un principio funcionalista fundamental, que diferentes autores tratan de argumentar. Aparte de los comentarios que hemos podido hacer sobre el sentido que tiene pertenecer a un grupo en esta edad, cabe retomar la cuestión en términos de utilidad evolutiva. En el marco de un “grupo formal” (Roca y Martínez, 1997), se persigue fundamentalmente educar, practicar un deporte o estudiar un instrumento musical para tocarlo a la perfección. Este tipo de funciones concretas deriva de los objetivos propios del grupo formal. Los *grupos naturales*, que se forman espontáneamente, parecen cubrir diversas necesidades de tipo social y emocional. Los adolescentes de dieciséis a dieciocho años dan a la pregunta *¿por qué se está en un grupo?* respuestas como *divertirse, encontrarse, no estar solo, hacer algo interesante* (Palmonari y Pombei, 1989).

Por otra parte, al grupo se le otorga una variedad de funciones generales relacionadas con el desarrollo psicológico y la socialización. De la pertenencia al grupo se obtiene:

- *Soporte y comprensión.* El grupo proporciona seguridad cuando uno está pasando momentos difíciles, de indefinición, e intentando superar las diferencias con los padres. Los amigos y compañeros se hallan viviendo las mismas circunstancias y, por tanto, ayudan a hacerlas más llevaderas.
- *Sentido de pertenencia y estatus.* Saber que se pertenece a un medio propio, además de la familia u otros ambientes controlados por los adultos, da sentido a la individualidad. En el grupo también se ejerce un *estatus* y se representa un determinado papel.
- *Oportunidad de representar un papel y de percibir la propia competencia.* Las actividades permiten asumir ciertos roles, ensayar las propias capacidades y conocer los juicios que sobre ellas emiten otros; conocer qué conductas gustan y son bien acogidas y en cuáles se demuestra menor aptitud.

Algunos aspectos complementarios a estas funciones se encuentran en las teorías psicológicas del grupo de iguales. Por ejemplo, desde la teoría *cognitiva*

se mantiene que en el grupo surgen *conflictos* ante los que el sujeto reaccionará intentando hacer compatibles los propios deseos y las demandas externas. En este sentido, *el grupo es un motor que genera conocimiento social*. La perspectiva *etológica* ve en las relaciones sociales la *posibilidad de ensayar conductas de aproximación*, que en el futuro se convertirán en base del establecimiento de relaciones básicas para la supervivencia, como la sexualidad o el control de la agresión, y se aprenderán formas de relación (ceder, esforzarse, etc.) en función de las jerarquías y los roles. Según la teoría del *aprendizaje social*, la imitación de los modelos con los que se identifican los adolescentes se encuentra en la base de la adquisición de actitudes y pautas de acción. Finalmente, desde la teoría *ecológica*, el grupo de iguales es un *microsistema* en el que se establecen relaciones cara a cara, a las que se llega con toda la carga de influencias de otros entornos, y en el que *se practican comportamientos antiguos y se adquieren otros nuevos*, que serán, a su vez, transmitidos a los diversos entornos en que participa el adolescente. Mediante este trasvase se irá aprendiendo de forma progresiva lo que es más conveniente en función del contexto social concreto.

3. Homogeneidad de los componentes, conformidad al grupo y otros aspectos organizativos

3.1. Homogeneidad

A pesar de que cada adolescente tiene su propia personalidad, basada en sus experiencias y ambiente familiar, escolar y cultural, los grupos de adolescentes y jóvenes que se consolidan a lo largo del tiempo presentan una cierta homogeneidad de sus miembros. Esto es especialmente evidente en los casos en que las familias han promovido, por incitación o exclusión, los encuentros entre chicos y chicas que comparten ciertos gustos y aficiones. En efecto, tanto las familias de las clases altas, elitistas, que seleccionarán y dispondrán de forma activa los ambientes en que se moverán sus hijos, como las familias de las clases marginadas, que viven en el extrarradio y disponen de pocos medios, condicionan que el grupo de adolescentes sea homogéneo.

Esta misma tendencia a la homogeneidad también se produce en los grupos de adolescentes de las clases medias. Aunque presenten diferencias personales importantes en el carácter, las habilidades o la capacidad intelectual, los que comparten un grupo se parecen más de lo que se diferencian entre sí. Esto parece imprescindible para la propia existencia del grupo, por lo que los adolescentes deben preocuparse de ir acercándose a los puntos de vista de los otros si quieren pertenecer al grupo. Como sabemos por estudios evolutivos y sociales, los grupos ejercen presión para conseguir que no se acepte o se excluya a quienes son diferentes en algún sentido (físico, forma de pensar o comportarse); también se conforman a partir de cierta coincidencia de intereses, y finalmente se van acomodando unos a otros a lo largo del tiempo. En definitiva, los componentes de un grupo son bastantes similares en aspectos importantes más allá de la apariencia externa, que, necesariamente, debe ser parecida (ya que es un rasgo fundamental compartido por los miembros del grupo). En el límite, el grupo puede convertirse en un “imperio de la tiranía”, que, de forma autoritaria, obliga a comprometerse en actividades impensables fuera de tal ámbito. Muchos padres consideran a sus hijos e hijas adolescentes incapaces de realizar ciertas actividades que acostumbran a realizar en el marco del grupo de amigos. Estos hechos pueden llegar a comportar consecuencias graves, especialmente si se detectan demasiado tarde, como introducir al adolescente en el camino delictivo y tener los primeros problemas con la justicia.

3.2. Conformidad y jerarquía

La *conformidad* al grupo, aun siendo evidente, tiene visos de *tópico* cuando se convierte en la explicación a todos los problemas de integración de los adolescentes a la sociedad. En efecto, el llamado *culto a la conformidad* se basa en los aspectos formales y externos (música, vestimenta, *argot*, etc.) y también en estudios sociométricos sobre la tendencia a aceptar a ciertos miembros y a rechazar a otros.

Sin embargo, faltan investigaciones que demuestren si los rechazados o aceptados son los más parecidos o diferentes a uno mismo. Es decir, si los adolescentes eligen al líder (el preferido por el mayor número de individuos) porque se consideran parecidos a él o, por el contrario, porque es bastante diferente (el

más, o único, capaz de llevar a cabo ciertas misiones, etc.). Con los favoritos, se produce una cierta identificación y seguidismo, puesto que estos miembros proporcionan valor al grupo.

La *jerarquía* es extraordinariamente importante y necesaria para el grupo. Cuando unos adolescentes se encuentran por primera vez en unas colonias de verano, en dos días han establecido sus figuras de dominancia dentro del grupo y se ha puesto en marcha todo un complejo de prácticas de autoritarismo, más o menos sutil, intercambios equilibrados, conformismo y obediencia, etc. En este entramado se van situando los diferentes componentes del grupo que permiten consolidar los lazos y las relaciones.

El grupo, que potencia la dependencia mutua de sus miembros y puede llevar a la anulación parcial de la propia personalidad, también tiene como función fundamental proporcionar la fuerza para conseguir la independencia del adulto y la emancipación familiar. Bajo el manto protector del grupo, el adolescente se enfrenta a ciertas prácticas familiares inmutables durante todos los años de infancia y consigue su modificación, en ocasiones no sin fuertes enfrentamientos con los padres.

Dentro de este breve panorama sobre la conformidad y el sometimiento del adolescente a su grupo, cabe destacar que identificarse con el grupo de iguales parece un paso indispensable para identificarse como individuo, tarea fundamental de la edad según los más importantes teóricos de la adolescencia. Por otra parte, teniendo en cuenta que los adolescentes se han de integrar en la sociedad, pero que ésta es cambiante –y recientemente los cambios sociales se producen a un ritmo vertiginoso–, es posible que lo más conveniente sea ir integrándose a la sociedad que ellos mismos (los jóvenes) están tratando de construir. El referente de la sociedad adulta no debe impedir –de hecho, no impide– la integración en la sociedad de la generación propia.

3.3. Conflictos externos e internos al grupo

Pertenecer a un grupo comporta afrontar conflictos como grupo (frente a otros grupos) y como individuo (frente a otros compañeros). Los grupos organizados que intentan conseguir un mismo objetivo compiten, son rivales. La competición

aumenta la hostilidad, que deriva generalmente en conflicto, especialmente cuando no existen unas reglas claras, por todos aceptadas, y falta una figura de autoridad responsable del arbitraje.

En un experimento social bien conocido, Sheriff (1967) formó dos grupos entre chicos preadolescentes que asistían a unos campamentos de verano y los hizo competir en diversas actividades. Las relaciones se deterioraron, la tensión entre los grupos se fue incrementando, y apareció la violencia mediante insultos e intentos de agresión física. La hostilidad entre los miembros de ambos grupos continuaba aunque no estuvieran compitiendo, y las propuestas de llevar a cabo otras actividades conjuntamente no mejoraban la situación. Por ejemplo, ir juntos al cine no era un método efectivo para limar asperezas. Los investigadores sociales probaron otras alternativas, que sólo fueron efectivas cuando implicaron tener que luchar *codo con codo* para superar algunos problemas importantes. De tal manera que, cuando la cooperación de todos fue necesaria para conseguir el objetivo (por ejemplo, desencallar la furgoneta de las provisiones), no sólo se superaron las rencillas y desapareció el conflicto, sino que además afloraron nuevas amistades y relaciones positivas.

La enseñanza de estos antiguos estudios experimentales todavía sigue vigente. Por eso es tan importante una adecuada gestión de los grupos competitivos en estas edades. Los grupos deportivos, a veces en manos de adultos irresponsables o inmaduros, pueden ser tan generadores de violencia y conducta antisocial como los grupos naturales cuyos dirigentes se encuentran entre los mismos componentes del grupo de adolescentes.

Los grupos naturales de adolescentes funcionan independientemente de los adultos. De hecho, una característica fundamental de estos grupos consiste en que las relaciones no son *asimétricas* sino *simétricas*. Es decir, no estamos ante unas relaciones marcadas por la obediencia a unas directrices que provienen de fuera, sino ante unas relaciones en las que los implicados parten de un plano de teórica igualdad; en las que las propuestas pueden surgir de los implicados y ser adoptadas o no por el grupo.

En un grupo adolescente, las relaciones son simétricas y eso lo convierte en una entidad autogenerada y autogobernada. En el grupo se pueden hacer propuestas sobre normas de funcionamiento, y sobre lo que se cree o no correcto; se puede protestar y justificar todo, no existen limitaciones *a priori* como en las relaciones con los adultos. Ahora bien, la influencia en el funcionamiento del

grupo depende de la ascendencia (estatus) que los individuos ejerzan en él. De hecho, como ya hemos comentado, la organización del grupo es imprescindible para su funcionamiento y por ello rápidamente se pone en marcha una estructura claramente identificable, marcada porque sus miembros ocupan diferentes posiciones jerárquicas, porque algunos se convierten en dirigentes con ascendencia y autoridad sobre el grupo. Este camino del grupo adolescente no se halla exento de conflicto interno, de confrontación, malas interpretaciones, maquiación y deslealtad.

Por otra parte, precisamente por tratarse de un grupo social que funciona al margen y, a la vez, en el seno de la sociedad adulta, genera un fuerte rechazo por parte de los adultos, basado en la incompreensión y la incompatibilidad. Por consiguiente, no sólo los adolescentes no desean estar próximos a los adultos, sino que éstos tampoco se sienten cómodos en el contexto del grupo adolescente. En tales circunstancias, con tal distanciamiento físico y mental, a veces contactan con individuos o grupos que proclaman todo tipo de formas de vida nuevas y prometedoras (sectas, delincuencia, grupos antisistema, etc.). Algunos adoptan la violencia como forma fundamental de manifestación y, en tal sentido, se debe revisar la idea de que la agresividad y la violencia son patrimonio de los adolescentes *rechazados* por el grupo. En efecto, según cuáles sean los objetivos del grupo (por ejemplo, si uno de sus ingredientes es el uso de la violencia), serán precisamente los sujetos más arriesgados y agresivos los preferidos y los que desempeñarán posiciones relevantes en el grupo. Ciertos grupos exigen una implicación total, funcionando con líderes y camarillas dirigentes déspotas, que obligan a una actuación uniforme y arriesgada y pueden poner en peligro el equilibrio psíquico de la persona.

4. Personalización de las relaciones

En algún momento de la adolescencia se descubre la diferencia entre la satisfacción y la decepción ligada a las relaciones interpersonales. El engaño, la envidia, el odio incipiente y las infidelidades son otros avatares que se dan en la adolescencia y en el seno de las relaciones grupales. La sinceridad descarnada,

el comentario doloroso o la verdad cruel se hallan también presentes en el grupo; puesto que, en ese marco, existe una rivalidad más o menos explícita, egoísmos e intereses no siempre confesables y, por supuesto, unos más inocentes y otros más manipuladores. En el grupo puede haber los mejores amigos, los incondicionales, con los que se puede contar; pero también los menos amistosos, de los que hay que guardarse, o al menos ir con cuidado. En el grupo pueden coexistir verdaderos amigos, oponentes y neutrales, lo que le convierte en un “caleidoscopio” de innumerables experiencias en relaciones humanas de signos muy diferentes.

Es posible que, como dice Mallet (1997), el adolescente “se descubre a sí mismo entre los amigos y se afirma entre los compañeros”. Dos fases seguramente inseparables: ¿cómo, si no es afirmándose, se consigue la identidad? Sin embargo, ésta es una consideración parcial, puesto que en el grupo de iguales también se descubre a los otros, se conocen tipos diferentes con formas de actuar muy diversas.

El mismo adolescente que está descubriendo lo que es la verdadera amistad está experimentando con tristeza que alguien en quien confiaba se ríe de sus sentimientos, le demuestra animadversión o un odio que no podía imaginar.

4.1. Algunas relaciones preferentes para ciertos temas fundamentales, momentos de crisis y tipos de solución

Los adolescentes necesitan de algunas relaciones especiales, de amigos con quienes tratar algunos de sus problemas más típicos. Chicos y chicas necesitan hablar de *la relación y los sentimientos respecto del otro sexo* y desean recabar *opiniones e informaciones sobre temas de sexualidad*. Las chicas presentan un tema conflictivo común que consiste en las relaciones con la madre.

Según Youniss y Smollar (1985), los adolescentes consideran que *la aceptación mutua y guardar las formas* son aspectos importantes de las relaciones de amistad. Para las chicas y una tercera parte de los chicos, lo que caracteriza estas relaciones es poder *hablar de todo y compartir actividades de una forma relajada*. Dos terceras partes de los chicos no consideran importante la intimidad y la comprensión, en

tanto que una tercera parte perciben más intolerancia e incompreensión, mayor disimulo y criticismo en las relaciones de amistad.

En estas relaciones se producen *problemas* frecuentes por causas variadas. Ambos géneros citan especialmente la *deslealtad*, tanto a la hora de guardar secretos como de intentar salir con la persona que gusta al amigo o la amiga. Para las chicas, es más importante *no recibir ciertas atenciones* (llamadas, interesarse por sus cosas); en tanto que para ellos, lo es *no ser respetados* (mofarse, destruir o robar las pertenencias).

Las relaciones se rompen por causas puntuales o por falta de una comunicación adecuada, aunque se conservan porque se ponen en marcha algunos mecanismos que permiten superar los momentos de crisis. Chicos y chicas utilizan métodos distintos de *superación de las crisis*.

Las chicas utilizan, típicamente, procedimientos *abiertos* como *pedir perdón*, cesar en las ofensas, hacer algún gesto reparador; mientras que los chicos suelen aceptar el hecho y *olvidarse de la ofensa* sin necesidad de tratar el asunto abiertamente.

4.2. Primeras relaciones de interés exclusivo

Las relaciones en el seno del grupo pueden ser muy agradables y satisfactorias, despertar un sentido de pertenencia y crear una necesidad de estar con los amigos la mayor parte del tiempo; pero, aun así, no son comparables a la fase de *enamoramamiento*, que lleva a hacer planes de convivir junto a otra persona. Éste es un salto cualitativo fundamental.

La intimidad entre adolescentes de diferente sexo, si se produce, desemboca en una relación amorosa más o menos platónica. La intimidad física, como veremos más adelante, no siempre responde a este sentimiento que nace en la adolescencia, edad del primer enamoramiento, que, aunque no llegue a consumarse sexualmente, tiene una especial relevancia en la vida de la persona.

Algunos estudios sobre la evolución de las relaciones en la adolescencia indican que entre los once y los diecisiete años, el grado de intimidad que caracteriza las relaciones de amistad no cambia entre miembros del mismo sexo, pero crece intensamente con respecto a miembros del otro sexo. Este cambio se pro-

duce antes en el caso de las chicas que de los chicos (Sharabani y otros, 1981). En general, parece que las chicas necesitan más que los chicos hablar de sus problemas, compartir secretos y sentimientos. En un principio, estas relaciones de *intimidad emocional* (no necesariamente sexual) se dan entre adolescentes del mismo sexo y el hecho de empezar a salir con gente del otro sexo no interfiere ni rebaja el sentimiento previamente existente entre los de igual género. Teniendo en cuenta que las primeras relaciones íntimas de carácter heterosexual pueden ser distintas que las que se mantienen con gente del mismo género, ambas pueden coincidir en el tiempo y, al parecer, la primera, de carácter unisexual, continúa siendo un lazo de relación extraordinariamente fuerte a lo largo del tiempo. Según Mallet (1997), este tipo de relación recupera un papel importante en la vida emocional de los adultos, cuando ya han resuelto la tarea social de la intimidad (vivir en pareja, formar familia, etc.).

Las relaciones afectivas que se mantienen con los amigos íntimos despiertan celos, no del todo infundados, en los que están consolidando una relación de pareja. Según Mallet (1997), un 69% de chicos y chicas que salen o han salido en pareja se sienten más *apegados* al amigo o amiga que al novio o la novia. Por otro lado, la amistad en estos mismos términos adolescentes sigue siendo un valor importante en la edad adulta. Los adultos casados tienen amigos del propio sexo; casi ningún hombre y pocas mujeres adultas reconocen tener amigos del otro sexo (evidentemente, no hablamos de amistad entre parejas o matrimonios).

Las relaciones amorosas se convierten en sexuales a lo largo de la juventud y, muchas veces, pueden considerarse de tipo exploratorio. La intimidad emocional y la intimidad sexual serían cosas diferentes, al menos en estas primeras etapas. Según Mallet (1997), “las relaciones íntimas y sexuales entre parejas de diferente sexo sólo tienen un sentido de vínculo emocional pasada la adolescencia”.

5. Objetivo: conseguir pareja

El proceso que lleva a las primeras relaciones de pareja es bastante complejo. Cuando piensan en cómo *conectar*, los adolescentes no se encuentran cómodos,

pierden espontaneidad, parecen otros... Incluso caracteres no especialmente tímidos pueden mostrar estos rasgos, adolescentes despiertos se muestran perplejos, otros superdotados parecen acomplexados. Aunque la meta esté clara y asumida, no disponen de estrategias sociales para iniciar la aproximación. Los problemas pueden ser específicos del género; por ejemplo: ¿está bien que una chica le diga de entrada a un chico que le gusta mucho y quiere salir con él? ¿Es mejor simular indiferencia y coquetear? Con el tiempo se usarán ciertas formas de contacto que irán madurando (al principio se puede empujar como accidentalmente a la chica, después se hablará y finalmente se le hará un obsequio, se le llamará por teléfono, etc.). Todo el proceso puede acabar con una proposición de salir juntos.

5.1. Primeras salidas estratégicas

Elkind (1980) es un autor clave para entender las motivaciones que llevan a los adolescentes a comportarse de determinada manera en un contexto social. Recurre al concepto de *audiencia imaginaria* para explicar la importancia de *cuidar* la imagen (en términos adolescentes, que no suelen coincidir con el gusto del adulto) a partir de un sentimiento de ser el centro de atención, de una cierta *megalo-manía*. El adolescente es extremadamente *egocéntrico* desde el punto de vista social, desea ser el protagonista y lo busca con los medios que tiene al alcance. En este sentido, las primeras relaciones con chicos o chicas, las primeras *citas* y relaciones íntimas pueden explicarse como relaciones *estratégicas*. Salir con alguien del otro sexo es un acto que busca *quedar bien*, es una cuestión de *imagen*. Mediante estas prácticas se trata de dar información sobre sí mismo a un grupo que *está pendiente de sus actos*. Salir con alguien del otro sexo coloca al adolescente en un plano de superioridad respecto de sus compañeros.

Como en el resto de la vida, las relaciones sociales se basan en hacer ver a los otros los aspectos más positivos de nosotros mismos y hacer ver qué cosas tan importantes sabemos o somos capaces de hacer. Los adolescentes pueden atreverse en un momento determinado a *representar el papel* que corresponde a *tener una pareja*, tal como se imaginan que funcionan las cosas. De estas primeras salidas, lo de menos es lo que pueda resultar (un noviazgo, una relación sexual, nada...). El objetivo ya se ha logrado: *han visto que ya sale con un chico o una chica*.

Por otra parte, la sociedad espera que los jóvenes sean capaces de intimar, de buscar una pareja. Según las prácticas culturales y los momentos históricos, estas salidas y estos primeros compromisos se producen a edades muy diferentes (Kimmel y Weiner, 1998).

Si se consideran como formas de *relación estratégica*, las primeras citas adolescentes no buscarían tener compañía, y mucho menos tener una relación amorosa o sexual. Incluso es posible que se viva como una situación bastante desagradable y frustrante. La inseguridad de no saber qué hacer, si tomar o no la iniciativa, si acompañar a la chica hasta la parada del autobús o hasta la puerta de su casa; si tomarle la mano o despedirse con un beso. Las dudas son enormes y se trata sobre todo de *no quedar en ridículo*. Aunque es cierto que en determinados ambientes estos hechos se producen precozmente, y también que hoy en día las chicas adoptan un papel más activo que antaño en todo este proceso, es posible que siga vigente el cuadro que Kimmel y Weiner (1998) lograron plasmar a propósito de las dudas que asaltan al chico que está pensando en proponer una cita: *¿cómo plantearle a ella si quiere salir? ¿Cómo tomárselo si da calabazas? ¿Es mejor preguntar antes qué hace por la tarde?... Y si responde nada y ¡después no quiere salir!*

En el caso de las primeras citas, el objetivo podría ser exclusivamente *llegar a salir*, o incluso *llegar a plantearlo* y, punto fundamental, *que alguien lo sepa o, mejor, lo vea*. Según algunos estudios, recogidos por Rice (1999), las motivaciones que subyacen a las primeras salidas de los adolescentes son muy diversas: pasarlo bien, no estar solo, obtener o consolidar un estatus entre los miembros del grupo, aprender nuevas habilidades sociales, experimentar los primeros contactos físicos con intencionalidad, iniciarse en las relaciones sexuales, conocer posibles parejas, enamorarse y conseguir intimidad. Podemos, por tanto, apreciar que existe una mayor complejidad en torno a este tema de lo que se podría pensar inicialmente.

5.2. Las primeras relaciones sexuales

Las primeras relaciones sexuales se producen, por lo general, en algún momento de la adolescencia. Por supuesto, las estadísticas reflejan diferentes dinámicas en función de la clase social, aspectos culturales y religiosos, la estructura familiar o los entornos de residencia, entre otros factores.

Los sentimientos y actitudes relacionados con la sexualidad tienen en estas edades una importancia posiblemente superior a cualquier otra edad de la vida. Las fantasías sexuales, la masturbación, el interés por la pornografía, etc. parecen preceder a la relación sexual basada en besos, caricias y coito, típica de los adultos. Por otra parte, es necesario destacar que las primeras experiencias con la sexualidad pueden tener consecuencias importantes para el desarrollo psicológico posterior.

Las enfermedades de transmisión sexual, los embarazos y sus consecuencias (aborto o maternidad adolescente) constituyen vivencias de gran relevancia, más allá de una solución más o menos adecuada. Hoy día, existe mucha mayor información sobre estos aspectos y, también, mayores facilidades para la práctica de una sexualidad sin riesgo; sin embargo, no hay que descartar el dolor moral o psíquico que unas relaciones inmaduras puedan conllevar.

Como en el caso de las primeras salidas, las primeras relaciones sexuales pueden llegar por motivaciones diversas, que tendrían que ver con hacer lo que uno cree que está bien, lo que es correcto en determinados casos, o lo que alguien ha sugerido. Por supuesto, ello no significa que se está constantemente haciendo cosas que no se desea, sino más bien que el paso concreto puede estar relacionado con aspectos externos (no hacer el ridículo, no parecer demasiado infantil, no ser *estrecha* según la terminología del grupo). La primera relación puede ser incidental, presentarse en un momento imprevisto, y es posible que sigan siendo importantes las diferencias entre ambos sexos, tanto en lo que se refiere a las condiciones en que se producen como en las consecuencias sentimentales que se pueden derivar. Éste es un ámbito en el que la investigación avanza más en aspectos estadísticos de manifestaciones externas o prácticas que en la percepción personal y, especialmente, en lo que se refiere a una visión comparada. La visión general que podamos tener de la importancia de las primeras relaciones sexuales adolescentes permanece en el terreno de lo literario.

5.3. El fracaso amoroso

Es poco probable que las primeras relaciones sexuales y amorosas deriven en un proyecto de vida en pareja, lo cual puede ser vivido por muchos adolescentes como un fracaso personal, una desvalorización o una incompetencia. Ante estas

experiencias, los adolescentes buscan comprensión en su grupo, cosa que no siempre logran, a excepción de con algunos amigos más íntimos. Los adultos se muestran especialmente ineptos a la hora de tomarse suficientemente en serio los primeros enamoramientos adolescentes y, por lo tanto, los primeros fracasos. “Ya tendrás tiempo de encontrar tu media naranja”, suelen decir, sin darse cuenta que tal relativización no es aceptada por el adolescente que, como sabemos, se siente viviendo experiencias únicas y extraordinarias (y probablemente no le falta razón).

Igual que no hay nada más maravilloso que sentirse querido, no hay nada peor que ser rechazado. Según Hartfield y Sprecher (1986) el fracaso amoroso es una experiencia *devastadora*. Las personas cambian a partir de esas experiencias. En el adolescente, tal circunstancia se puede prolongar en un menor rendimiento escolar, un desinterés por lo que le rodea, o incluso adoptando una vida ficticia o abusando del consumo de sustancias nocivas para el organismo, en un intento más o menos consciente, de autolesión. Parece generalmente asumido que el fracaso amoroso constituye una de las principales causas del suicidio en estas edades. Los investigadores de la adolescencia no han prestado suficiente interés al tema del fracaso amoroso. Ninguna escala de estrés o de desarrollo recoge este acontecimiento (Rice, 1999). Entre las posibles futuras consecuencias de esta experiencia negativa podrían encontrarse: la elección de la pareja, la inclinación sexual, el resentimiento hacia el otro sexo.

Creemos que es necesario hacer investigaciones serias sobre esta cuestión, y que deje de constituir un verdadero tema tabú.

Conclusiones

La persona se consolida emocionalmente y aprende habilidades sociales mediante sus relaciones en grupo. En la adolescencia, al asumir los valores del grupo, se produce un distanciamiento de los adultos familiares y se consigue una primera forma de identidad personal. Lo obtenido en el marco relacional del grupo llega a formar parte de uno mismo y a constituir aspectos que se transfieren a otras situaciones interpersonales. Así se verá que lo que es imprescindible en un tipo de relación es incluso rechazado en otro contexto interpersonal; y se aprende a actuar de forma conveniente en diferentes situaciones sociales.

El grupo puede facilitar o restringir el desarrollo de la individualidad y, en tal sentido, se trata de un contexto de carácter especialmente dialéctico. Por una parte, es integrador, puesto que acoge al individuo en un medio social, pero también puede representar un medio especialmente antisocial en la medida en que no coincide con las formas y los fines de los grupos adultos. Por otra parte, en el grupo se ejercen funciones y papeles, se asumen compromisos y responsabilidades y se consigue un estatuto que representa un aprendizaje que permitirá asumir compromisos y formas de relación característicos de la edad adulta.

Por último, *reconocer que el grupo es fundamental en la adolescencia no debe significar que no existan otras formas de pasar por la edad* (sin dar tanta preeminencia al grupo). Una mayor o menor inclinación hacia lo social, entre otras cuestiones más situacionales, hacen que una parte del colectivo de adolescentes no se ubique en esta dinámica, que se sienta bien con mayores cuotas de intimidad y reserva –en ocasiones buscadas activamente–, o que se encuentren mejor en parejas o tríos. No hemos de perder de vista que este tema ha sido investigado sobre todo en el contexto social norteamericano, que da un especial valor a las relaciones sociales y que considera muy deseable poseer destrezas sociales, extroversión o popularidad. Investigaciones llevadas a cabo en otros contextos pueden poner un contrapunto a esta visión de la socialización; sin embargo, es

probable que los efectos de la *globalización* –también de la cultura del ocio y del consumo juvenil– puedan hacer que, a largo plazo, si se acaba instaurando esta cultura global, el cuadro de relaciones sociales grupales de la adolescencia que aquí se dibuja sea ampliamente aplicable a un nivel transcultural.

Capítulo VII

Adolescentes y salud sexual y reproductiva

Maria Raguz

Introducción

El presente capítulo trata de la salud sexual y reproductiva de las y los adolescentes. Es un tema candente, de gran actualidad, como lo demuestra el interés que ha suscitado en reuniones internacionales los últimos años y las mociones que en ellas se han promovido. La salud integral adolescente, y la salud sexual y reproductiva en particular, es un problema que afecta a la persona, pero no sólo es eso: es también, como plantearemos, un problema cultural y un problema de salud pública. Toda la sociedad está involucrada en el mismo; ninguna instancia oficial (Ministerio de Salud o equivalente) puede resolverlo por sí mismo. La salud sexual y la salud reproductiva adolescente son, en último análisis, una concreción de los derechos humanos universales que la sociedad y el Estado deben garantizar.

1. La salud sexual y reproductiva: un derecho de las y los adolescentes

Uno de los aspectos más importantes de la salud es la llamada *salud sexual y reproductiva*. Frecuentemente, se la denomina *salud reproductiva*, lo que denota la fuerte asociación que en nuestras culturas se hace entre sexo y reproducción, restringiendo la sexualidad al sexo reproductivo intramatrimonial. Esto tiene

un fuerte impacto en las políticas y programas para adolescentes que conciernen a la salud sexual y reproductiva y los derechos concomitantes. Así, por ejemplo, es común que se hable de relaciones sexuales pre-matrimoniales, de planificación familiar de educación sexual para la familia, y otros términos que, justamente, reflejan esta concepción estrecha de la sexualidad, en especial de la sexualidad adolescente.

Diversas conferencias internacionales en las postrimerías del siglo XX han ido construyendo la noción de derechos sexuales y reproductivos tomando como base los derechos humanos universalmente reconocidos. Se ha ampliado la interpretación de estos derechos para ir más allá del ideal reproductivo a través de la planificación familiar, incluyendo aspectos como el *derecho a la información, educación y servicios necesarios* para acceder a una salud sexual y reproductiva, al margen de la edad y estado civil; el *derecho a servicios de calidad*, con respeto a la confidencialidad y autodeterminación. Se han incorporado, además, otros derechos que guardan relación con la salud sexual y reproductiva: el derecho a la no discriminación de género, el derecho a no tener actividad sexual en un contexto de violencia o explotación o contra la voluntad de la persona, el derecho a que la mujer asuma una cuota de poder equitativa (*empowerment*) y tenga participación amplia en la sociedad, así como la necesidad de incorporar una perspectiva de género en las políticas y programas que evalúe su impacto para mujeres y hombres, y para el desarrollo.

A pesar de estos avances, seguimos encontrando en muchos países, especialmente en los que están en vías de desarrollo, un enfoque restringido de lo que significa la salud reproductiva, y más aún la salud sexual.

La salud sexual y reproductiva debe entenderse de manera más amplia que el bienestar integral en relación a las dimensiones biológicas y fisiológicas de la sexualidad humana, o sea, el buen estado y funcionamiento del aparato sexual y reproductor, la prevención de infecciones y enfermedades sexuales, incluyendo el sida, y de las complicaciones o muerte por razones de embarazo, parto o postparto. La salud sexual supone el bienestar en relación al desarrollo de la sexualidad y su vivencia a lo largo de la vida.

El que la salud sexual y reproductiva sea un elemento clave para el desarrollo de las sociedades no justifica que se anteponga el bien general de la sociedad a los derechos de la persona, como sucede, por ejemplo, a través de políticas demográficas controladoras o de prácticas culturales que consideran la maternidad como la

única forma de realización humana de la mujer, o que sólo aceptan la sexualidad en el marco de la reproducción.

La salud sexual y la salud reproductiva son derechos humanos y, principalmente, derechos de cada persona. Como tales, suponen responsabilidades, no sólo por parte de la persona, sino de la sociedad en la medida en que ésta debe generar las condiciones para el ejercicio de dichos derechos. Hoy es claro también que el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos es indesligable del de los derechos ciudadanos, como la participación social y la vigilancia ciudadana, y los derechos económicos, sociales y políticos que tienen todas las personas humanas. Todo esto tiene una aplicación dramática y urgente en el caso de las adolescentes, y más aún de las adolescentes que viven en la pobreza y marginación social. Aunque ya muchas sociedades reconocen los derechos reproductivos –no tanto los sexuales–, sigue habiendo dificultad para aceptar que los adolescentes, como sujetos de derechos humanos, tienen derecho a la salud sexual y reproductiva.

Muchas políticas, particularmente de países en desarrollo, toman como pretexto la ignorancia (*inocencia*) y restringen la información y servicios para adolescentes o promueven la abstinencia o postergación de la actividad sexual hasta el matrimonio. No se les abre una opción libre, que se basa en información fundamentada, sino que se les presenta como la única conducta aceptable con lo que la sexualidad e incluso la anticoncepción, aparecen contaminadas de temores, pecado, anormalidad, inmoralidad, riesgo de enfermedad, etc., acentuándose los aspectos negativos del placer y los aspectos positivos de la maternidad y paternidad. Ello equivale a considerar el amor conyugal como la única expresión válida del amor, la moral sexual, la madurez humana y responsabilidad.

Este enfoque no sólo no respeta los derechos humanos a la educación, la información, la salud y la libertad y dignidad humanas, sino que tampoco cumple su objetivo de proscribir la sexualidad extra-matrimonial.

Las peores estadísticas de salud sexual y reproductiva adolescente se encuentran en las sociedades más conservadoras. Lo atestiguan las tasas de embarazo no deseado, la escasa protección anticonceptiva eficaz, la demanda insatisfecha de planificación familiar, la brecha entre la información y el uso de medios de protección, las estimaciones de mortalidad materna adolescente y aborto en condiciones de alto riesgo, la alta proporción de hijos no deseados y la alta mortalidad infantil en hijos de madres adolescentes en contraste con madres jóve-

nes o adultas. El panorama se complica aún más si nos percatamos que mujeres que tuvieron un embarazo adolescente son mayormente víctimas de la pobreza, ya que ven cercenadas sus posibilidades de concluir estudios escolares y la subsiguiente capacitación educativa superior y laboral que potencia mayores ingresos. Asimismo, la estabilidad de la pareja es más frágil, por lo que engrosan la cohorte de madres solteras y abandonadas, hogares liderados por mujeres que malviven en la indigencia. La salud sexual y reproductiva de las adolescentes es sumamente importante: afecta de pleno a su desarrollo integral y no sólo al de sus parejas o familias o comunidades, sino del país. Así lo han reconocido las conferencias internacionales del Cairo (1994), Cairo Más Cinco (1999), la Plataforma de Acción de Beijing (1995) y Beijing Más Cinco (2000). Una perspectiva de género que toma en cuenta las desigualdades e inequidades entre mujeres y hombres, y su impacto sobre el desarrollo y la salud, ha hecho que la casi totalidad de países miembros de las Naciones Unidas reconozcan la interrelación entre salud y desarrollo, particularmente de la salud sexual y reproductiva de la mujer y de las/los adolescentes.

2. La realidad de la salud sexual y reproductiva adolescente en el mundo

Las estadísticas mundiales y nacionales refrendan la conclusión de que estamos lejos de poder asegurar que las/los adolescentes ejercen plenamente su derecho a la salud sexual y reproductiva. Las mejoras en salud y nutrición han determinado un adelanto de la menarquía; al mismo tiempo que existe una tendencia a postergar la edad del matrimonio, existe una mayor ventana de potencial actividad sexual juvenil y adolescente con los riesgos que implica para la salud sexual y reproductiva.

Sin embargo, se aprecian marcadas diferencias entre las regiones del mundo en las estadísticas relativas a la sexualidad adolescente (Population Reference Bureau, 2000).

Si comparamos los países desarrollados con los que están en vías de desarrollo: en los primeros encontramos una proporción significativamente mayor

de adolescentes en *actividad sexual* (coital) –un 67%. Esta actividad sexual sólo comporta una tasa del 17% de maternidad/paternidad adolescente. Por contraste, en los países en vías de desarrollo son proporcionalmente menos las/los adolescentes sexualmente activos, pero aquí es muy alta la proporción de adolescentes que tienen hijos. Así, en América Latina sólo un 28% de los/las adolescentes reporta actividad sexual, pero un 34% es padre o madre. En África es aún peor: un 38% de las/los adolescentes son sexualmente activos, y el 55% de esta población sexualmente activa tiene hijos.

La brecha entre países desarrollados y en desarrollo puede explicarse por la mucho menor protección sexual reproductiva que tienen los adolescentes en estos últimos. Aunque no contamos con datos sobre uso de *métodos anticonceptivos* modernos en adolescentes, sabemos que en América Latina un 41% de las adolescentes dice usar métodos modernos, mientras en África Occidental sólo un 2% usa estos métodos. En países como Haití, Zimbabwe, Tanzania o Paraguay sólo un 12% de adolescentes mujeres usa anticonceptivos modernos (FNUAP, 1999).

Cabe subrayar que, tratándose de métodos anticonceptivos, no es lo mismo tener conocimiento de que existen y de su uso, que utilizarlos de manera consistente entre parejas cada vez que se tienen relaciones sexuales. También hay que señalar que el uso de métodos modernos es mucho menor en adolescentes que viven en pareja y que suele estar dissociado del deseo de tener hijos. En Perú, un 20% de las adolescentes en matrimonio o en pareja se previene con el condón (que significa una doble protección, sexual y reproductiva), en contraste con el 4% de las no unidas (Mesa Tripartita de Seguimiento al Cairo, 1999). Otra diferencia depende del medio: las adolescentes urbanas usan más los métodos modernos que las adolescentes rurales; la demanda insatisfecha de planificación familiar en mujeres del país es más del doble en mujeres rurales (Plan Nacional de Población 1998-2002, 1998)

La maternidad adolescente es sumamente preocupante en un mundo en el que las complicaciones del embarazo resultan la principal causa de muerte de mujeres de 15 a 19 años (The World Youth 2000). La probabilidad de morir por causas relacionadas con el embarazo es para las mujeres del mundo desarrollado de 1/1800, mientras que para una mujer del mundo en desarrollo es muchísimo mayor: 1/48 mujeres (en África llega a una de cada 16) (Family International/IAG, 1999). Las adolescentes son las más vulnerables. Por ejemplo, en el Perú las adolescentes de 15 a 19 años y, en especial, las pobres, tienen más del doble de

la probabilidad de muerte por causas relacionadas con el embarazo y parto, que las mujeres jóvenes de 20 a 24 años, y también más probabilidad de morir que las mujeres adultas de 25 a 45 años, por factores de desarrollo físico y por razones sociales y culturales (mayor desamparo, menor autodeterminación reproductiva, menor acceso a servicios, menos consultas prenatales).

El *riesgo de morir* por aborto es, evidentemente, mayor en los países donde el aborto es ilegal por el riesgo adicional que supone. El riesgo post-aborto para las mujeres en Europa es de 0,005; en África, de 0,67; en América Latina, de 0,40. La muerte materna por aborto inseguro es mucho mayor en África y Asia (21%), que en América Latina (12%); en Europa del Norte es sólo de 2% (Family Care International/Alan Gutmacher Institute, 1998). Podemos agregar que en Europa del Norte se contabilizan anualmente 30 mil abortos inseguros; este número es aún menor en Norteamérica, mientras que en Asia se dan cerca de 10 millones de abortos, en África cinco millones, en América Latina, cuatro millones de abortos de alto riesgo (Family Care International, 2000). En estas últimas tres zonas se estima que entre el 40 y 60% de estos abortos inseguros ocurren en adolescentes (Population Reference Bureau/Center for Population Options, 1994). Estimaciones de la OMS del aborto en adolescentes, a pesar de la dificultad del sub-registro, hablan de que de los 14 millones de embarazos anuales en el mundo, se producen cuatro millones 400 mil abortos; el Fondo de Población de las Naciones Unidas habla de 5 millones, de los cuales un 40% se darían en condiciones de riesgo (FNUAP, 1999).

El porcentaje de abortos no depende de si un país es o no desarrollado, ya que en Alemania abortan tres de cada mil adolescentes de 15 a 19 años y en Japón la tasa es 6/1000, mientras que en Estados Unidos abortan 36 de cada mil, lo mismo que en República Dominicana, y algo más que en Brasil (32/1000). Colombia, Perú y Gran Bretaña tienen una tasa que varía entre 19 y 26/1000 (PRB, 2000). La dramática diferencia radica en que en unos países el aborto supone una alta probabilidad de muerte de la adolescente, en otros no más riesgo –y hasta menor riesgo- que un parto normal. Es por ello que el aborto, a veces escondido bajo problemas de hemorragia u otros, es la primera o segunda causa de muerte materna de mujeres adultas, jóvenes y adolescentes en países como Perú, donde, mientras el 84% de las mujeres con recursos acuden a un médico privado para abortar, un 85% de las mujeres rurales en pobreza se provocan ellas mismas el aborto o recurren a procedimientos rudimentarios (Consejo Nacional de Población, 1996;

Guía Sociodemográfica y Departamental, 1996) con alto riesgo de muerte o daño permanente.

* * *

Las estadísticas son frías y su lectura tiene pocos incentivos para el lector o lectora no especializado; de ahí que acudamos a información cualitativa y anecdótica para dar un rostro humano a estas estadísticas. Como consultora de proyectos de investigación, me he encontrado desconcertada cuando a comienzos del año 2000, en una zona minera en extrema pobreza de Bolivia, me resultó difícil reconocer en mujeres campesinas arrugadas y encorvadas, de edad indefinible, con un hijo a cuestas y otro niño o niña de la mano, que se trataba de adolescentes. Igualmente, aunque supuestamente experta en temas de género, me he quedado muda cuando una mujer africana, delegada oficial de su país, me dijo durante las sesiones preparatorias de Beijing Más Cinco que ella no consideraba que el que se mate a las jóvenes cuya dote matrimonial es escasa fuese algo que debía erradicarse; que ella tenía el derecho a morir si no lograba completar su dote. Tampoco décadas de experiencia como investigadora en salud sexual y reproductiva me prepararon para no sorprenderme cuando un campesino de la Sierra peruana, hombre de extrema pobreza, me explicó que su comunidad esperaba que él pegara a su esposa *“como a un saco de papas”* para que supiera cuál es su lugar. Los 25 años de docencia, teorización e investigación en sexualidad y género no amainaron mi asombro cuando la gran mayoría de mujeres entrevistadas en profundidad, de las más variadas edades y extractos sociales y culturales, me manifestaran que el hombre es el amo, el jefe, el proveedor y que la maternidad trae mucha dependencia e infelicidad en la mujer.

Tampoco me ayudaron a prever que un pequeño pero importante porcentaje de la muestra de adolescentes escolares de bajo estrato socioeconómico en Lima me dijera que ellos usarían la amenaza de abandono, la fuerza física o que drogarían y dormirían a la pareja si ella no aceptase tener relaciones sexuales. Algunos refirieron haber violado a sus parejas. Asimismo, investigaciones de la organización no gubernamental que dirijo, REDESS-Jóvenes, en la cual desde hace seis años trabajamos en salud sexual y reproductiva y desarrollo adolescente, evidencian que las y los adolescentes conocen métodos anticonceptivos pero no se protegen. Entre otras razones, las relaciones de poder se filtran en los afectos, de modo que las adolescentes son incapaces de tomar determinaciones en lo que se refiere al sexo, no negocian la protección, sino que, aunque no lo deseen, ce-

den a requerimientos de la pareja, a la *prueba de amor* (*dar sexo para tener amor*), por presiones y temor al abandono o la infidelidad, atribuyendo el deseo y el placer al hombre y delegándole el cuidado o el asumir las consecuencias de un embarazo no deseado. Por su parte, los adolescentes varones dan o fingen amor para obtener sexo, pero toman precauciones –no necesariamente efectivas– con las parejas que *no conocen* (especialmente protección para prevenir enfermedades sexuales más que embarazos, de los que no se sienten responsables si no media el afecto). Es, en cambio, menor la protección con la enamorada o la pareja estable para no evidenciar su *infidelidad* o porque si hay o debe aparentarse amor no debe haber desconfianza y el riesgo es prueba de compromiso y afecto, aunque luego no se cumpla. Otros estudios dejan al descubierto en adolescentes vírgenes que se consideran todavía niñas, precisamente por no ser sexualmente iniciadas, un infantilismo (o una falta de poder) total, ya que miran a su madre como a quien las debe proteger y decidir si ellas deben o no informarse o ir a un servicio de consejo. Por otro lado, entre adolescentes urbanos aparecen ya nuevos modelos de ser mujer: chicas que no asocian sexo con amor y utilizan a los hombres, arriesgándose sexualmente, emulando el modelo machista. A ello se suma que conocen la existencia de anticonceptivos pero no los usan de manera consistente por la falta de previsión y porque su actividad sexual es espontánea y esporádica. Así se explica el fracaso de una campaña anticonceptiva que tenía como lema *Si la quieres, cuídala*, expresión que los adolescentes interpretaban como que si no había afecto, no existía responsabilidad alguna. Es claro que la salud sexual y reproductiva sólo puede afrontarse desde una perspectiva de género y desarrollo; de lo contrario, condena al fracaso las intervenciones en educación y salud.

Otra penosa experiencia acaeció en una población rural de extrema pobreza de la Sierra peruana. Allí las criaturas y los adolescentes crecen en ambientes donde la violencia empleada por ambos padres para educar a sus hijos es habitual, y donde la violencia contra la mujer es justificada como una manera de preservar el orden patriarcal en el hogar y la comunidad. En las comunidades de la Selva prevalecía el machismo, con abuso del poder y la fuerza física para controlar a la mujer, especialmente su vida sexual, sin que el hombre se responsabilice por el bienestar de la pareja y los hijos e hijas. En las comunidades de la Sierra y la Selva, la mujer, la adolescente y la niña son menos valoradas que los hijos varones; se prefiere la educación y la capacitación de estos, ya que con el

matrimonio las hijas dejan de ser un apoyo familiar, requiriendo del permiso del marido para ayudar económicamente a los padres o hasta para visitarlos. En la Selva las mujeres son desvalorizadas como ciudadanas y como pareja, recibiendo frecuentes malos tratos; los hijos varones siguen el modelo del padre, irresponsable, y no se aprecia el valor de la mujer, futuro soporte familiar.

Como se ve, el problema de la salud sexual y reproductiva adolescente desborda con mucho sus comportamientos sexuales, propiamente dichos. Es plena y típicamente cultural. Ha de abordarse necesariamente con un enfoque macro que tome en cuenta el entorno social, económico, cultural, político. Proveer de información, educación y servicios a las/los adolescente para prevenir un embarazo o para prevenir una enfermedad sexual es insuficiente. Ciertas estructuras sociales tradicionales esterilizan todo esfuerzo en este sentido. La prevención supone trabajar no exclusivamente con adolescentes, sino con las familias y las comunidades; no por un período breve sino a largo plazo. También hay que trabajar con los maestros, con las organizaciones de la sociedad, con colegios profesionales, asistentes sanitarios, políticos, medios de comunicación, con la sociedad en pleno en sus diversas instancias.

3. El embarazo y la maternidad y paternidad adolescente

En países en desarrollo la situación de la salud sexual y reproductiva de las adolescentes más pobres afecta al desarrollo integral de estas adolescentes, en sus posibilidades de educación, capacitación, empleo y participación ciudadana. Todo ello tiene consecuencias en la demografía, economía, salud y desarrollo del país.

Veamos, como ejemplo, el caso de Perú, un país donde la pobreza de ingresos, según estadísticas oficiales, es de 43%, parte de la cual es pobreza extrema. El grupo adolescente peruano, al igual que en los demás países de la región latinoamericana, es precisamente el único que no ha disminuido su tasa de fecundidad, representando el de mayor crecimiento demográfico y el de mayor vulnerabilidad social. Tenemos una de las más altas tasas de mortalidad materna en la región, sobre todo en adolescentes pobres. La causa son, en buena parte, abortos de alto riesgo; abortos en un contexto de ilegalidad e inseguridad a cargo de personas no calificadas, que recurren a procedi-

mientos inadecuados (lejía, queroseno, tijeras, palos de tejer, golpes y caídas, sondas, hierbas, agua hirviendo y otros). Esto ocurre entre un tercio y 40% de embarazos adolescentes no deseados, muchos de ellos resultado de violencia sexual, incluso de violación e incesto, lo cual refleja una situación de violencia estructural contra la mujer, adolescente y niña. Se estima que tres o cuatro de cada diez embarazos adolescentes terminan en aborto; las estimaciones oficiales son del orden del 24%. El aborto inducido rebaja la tasa de fecundidad adolescente, pero aumenta la mortalidad.

En el caso de no interrupción del embarazo existen otros riesgos obstétricos y perinatales, cuya explicación está en que las adolescentes pobres son las que menos acuden a consultas prenatales, porque tienden a tener más hijos e hijos más seguidos, lo que las coloca en situación de mayor riesgo. A ello se suma el problema de la anemia moderada que caracteriza a muchas de estas muchachas. Las adolescentes rurales triplican a las urbanas en los porcentajes de embarazo y hay lugares donde el embarazo adolescente es más de cinco veces mayor que en Lima (por ejemplo, en San Martín, departamento de la Selva, llega a un 42%, mientras en Lima sólo es de 8%).

El embarazo de las adolescentes, en especial de las de mayor pobreza, no sólo representa un riesgo reproductivo, sino que su maternidad, a veces acompañada de paternidad también adolescente, es un riesgo social. Afecta negativamente a sus posibilidades de educación, capacitación, trabajo, ingreso y participación social plena (más hijos y más seguidos; mayor inestabilidad de la unión; menor educación, capacitación e ingreso). La relación entre abandono escolar y embarazo es muy alta, aunque no pueda afirmarse que la causa de la deserción sea exclusivamente el embarazo. Asimismo, hay una significativa asociación entre nivel educativo y embarazo temprano, aunque esto, en lo que respecta al abandono escolar, se hace más patente en adolescentes de estratos medios, ya que las de más bajos recursos, con o sin embarazo, suelen desertar antes y por otras razones. Las adolescentes de estratos altos tienen menos embarazos o más posibilidades de prevenir el embarazo o de interrumpirlo con prácticas seguras y continuar su educación.

Una vida en pareja precoz asociada a embarazo temprano tiene pocas probabilidades de acabar en unión conyugal definitiva. La adolescente madre abandonada vivirá en lo que sigue uniones menos estables, engrosando así las estadísticas de hogares liderados por mujeres que, como está demostrado, se encuentran en las peores condiciones de pobreza (PROMUDEH, FNUAP, INEI, 1999). El apoyo por parte del padre en estas circunstancias es escaso o nulo. El plan de vida de la mujer que tiene una maternidad adolescente se ve afectado de manera que tiende a tener menores ingresos que mujeres que no fueron madres adolescentes. Finalmen-

te, existe el riesgo de la reproducción de la pobreza, ya que es alta la probabilidad de tener hijas que, a su vez, serán madres adolescentes y madres solteras. Queda pues claro el vínculo entre la salud sexual y reproductiva y el bienestar y desarrollo de la sociedad. Es hora de tomar conciencia de que el embarazo adolescente es un problema de salud pública y un problema social de gran trascendencia.

El embarazo adolescente es, usualmente, no planeado y, por lo menos en un 40%, no deseado. Resulta, muchas veces, de *pruebas de amor*, coerción, violencia y abuso sexual (inclusive dentro del hogar), tráfico sexual.

El Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2000-2005 del Ministerio de Promoción de la Mujer y Desarrollo Humano (Perú) afirma que entre las causas del embarazo adolescente se encuentran el abuso sexual de la niña, el sexo forzado, uniones tempranas, patrones familiares y culturales de algunas regiones y la escasa información. Muchas veces se da por falta de prevención efectiva: el uso anticonceptivo moderno es sumamente restringido, especialmente en las adolescentes que viven en pareja, las cuales, más que prevenir un embarazo recurren a métodos para espaciar hijos. El más usado es la abstinencia periódica; su riesgo proviene de la incertidumbre del periodo fértil dada irregularidad menstrual adolescente, y también de la incidencia de las infecciones sexuales además de la coerción e irresponsabilidad del varón. Cerca de un tercio de los adolescentes *sexualmente activos* reporta uso de métodos, pero el más generalizado es la abstinencia periódica. El bajo uso de métodos modernos no se explica por desinformación básica, ya que la gran mayoría sabe que existen (mucho menos en zonas rurales). Sobre todo existen obstáculos psicológicos y socioculturales que dificultan su uso (creencias, temores, vergüenza, identidades de género tradicionales, relaciones de poder, violencia).

Todo esto no quiere decir que la mayoría de adolescentes sean *sexualmente activos*. Nos referimos aquí a la subpoblación adolescente que lo es y que requiere de mecanismos de protección y autocuidado.

Un estudio (Cáceres, 1999) con adolescentes de Lima mostró que un 46% de ellos y un 16% de ellas reportaban *inicio sexual*, y sólo el 35% de los adolescentes iniciados y el 18% de las iniciadas dice haber usado condón en el inicio. Más del 20% de las adolescentes y 13% de los adolescentes cree que no hay nada que puedan hacer para prevenir el VIH; más de un tercio de ellas y 20% de ellos cree que la mujer no puede convencer al hombre de que use condón. Estudios con muestras escolares de 4.º y 5.º año de secundaria en Lima, como el de INPPARES (Sebastini y Segil inédito), muestra un 25% de inicio sexual, la gran mayoría sin protección. Los chicos reportan el quín-

tuplé de parejas sexuales, la virginidad ya no es un valor para mayores de 15 años, el amor es la principal razón para el sexo, iniciándose a los 15 años y con enamorados. Las adolescentes expresan vergüenza de adquirir un condón y un 70% afirma que les sería difícil negarse a la pareja y negociar con ella. El conocimiento del ciclo menstrual fue muy bajo y el 11% reporta abuso sexual en ambos géneros. Otro estudio de Kallpa con escolares de 3.º a 5.º de secundaria en Lima, Cusco e Iquitos (Saravia y col., citado en Raguz, 1999) evidenció inicio en la mitad de los adolescentes y 115 de las adolescentes (75% de los adolescentes en Iquitos), con sólo 10% habiendo usado condón alguna vez, las chicas diciendo que *se vería mal* que propongán usarlo; los chicos manifestando no tenerlo a mano, darles vergüenza o no usarlo porque la pareja es *tranquila*".

Todo esto debe llevar a pensar que la prevención y educación en salud sexual y reproductiva ha de extenderse a los adolescentes no iniciados sexualmente. Una larga experiencia internacional demuestra que los programas integrales de educación sexual ayudan a aquellos que aún no tienen relaciones sexuales a postergar el inicio y, cuando se inician, toman por lo general mayores precauciones.

En cuanto a la responsabilidad masculina en el embarazo adolescente, entre 3 y 4 de cada diez adolescentes varones sexualmente activos usan métodos; como mínimo, el condón. Un estudio con jóvenes (Arias y Arámburu, 1999) muestra que el condón se asocia con menos placer e incomodidad; que buena parte no lo asocia con pareja estable o matrimonio, y que más se asocia con prevención de enfermedades de transmisión sexual (ETS) y uso con trabajadoras sexuales o con personas en quienes no se confía o no *se conoce*. Muchos adolescentes recurren a métodos tradicionales, como el ritmo, lo cual es delicado por varias razones: la mayoría es incapaz de reconocer el periodo fértil o las mujeres delegan en el varón esta responsabilidad; también recurren al *coitus interruptus*. El recién citado estudio de Arias y Arámburu muestra que las mujeres jóvenes de Costa, Sierra y Selva asocian menstruación con desfogue sexual; esto podría afectar su comprensión del periodo fértil y el uso del ritmo. También en comunidades rurales está vigente la comparación entre celo y fertilidad animales y menstruación y fertilidad en mujeres. El rechazo a métodos modernos se debe a la creencia de que afectarán al ciclo menstrual y sangrado, que se supone además *limpia* de enfermedades. En la investigación mencionada aparece que la eyaculación es considerada un desfogue sexual y placer (lo cual explica el rechazo al condón que limitaría el placer de eyacular además de atenuar las sensaciones táctiles). Además, los/las adolescentes tienden a asociar riesgo con relaciones sexuales esporá-

dicas y se sienten protegidos cuando se trata de un enamorado, novio o pareja *conocida*. Aunque cada vez menos, suele existir una diferencia de edad entre la adolescente y su pareja sexual; esto conlleva el riesgo de inequidad en la relación de género, cuando no de violencia y abuso sexual. Todo esto abona la idea de que el tratamiento del problema del embarazo adolescente ha de extenderse más allá de los y las adolescentes; debe hacerse con la comunidad. Ha de acentuarse la prevención no sólo desde los umbrales de la adolescencia, antes de su iniciación sexual, sino incluso desde la niñez poniendo énfasis en los derechos humanos y los valores.

En resumen, el embarazo adolescente tiene efectos perversos en todos los estratos de la sociedad, pero sus consecuencias son mucho más devastadoras en un entorno de pobreza y desigualdades de género: allí donde las relaciones entre el hombre y la mujer están regidas por el poder, donde hay escaso o nulo acceso por parte de las adolescentes y niñas a las herramientas necesarias para su desarrollo personal y social, allí donde persisten creencias culturales tradicionales en torno al sexo y la reproducción, etc. Las brechas de género se manifiestan también en el embarazo adolescente no deseado, el aborto adolescente de alto riesgo, la maternidad no deseada, la alta morbilidad materna adolescente, asociada con mayores complicaciones del embarazo y parto, la alta mortalidad infantil de hijos de adolescentes, el mayor número de hijos y embarazos más seguidos de la madre adolescente, la menor estabilidad de pareja, educación, capacitación de la mujer madre adolescente en contraste con la que no, redundando en hogares monoparentales dirigidos por mujeres sumidos en mayor pobreza y con menores posibilidades de desarrollo humano. Las conferencias internacionales han reconocido que el embarazo adolescente no sólo es un riesgo sexual y reproductivo: es un riesgo social, impacta en el desarrollo del país y es una responsabilidad de toda la sociedad dar cauce al derecho de las y los adolescentes a prevenir y tratar este problema.

En esta línea hay que insistir en la importancia de unos servicios de salud adecuados. Sólo un 20% de los servicios de salud, en general, ofrecían en Perú consejería en salud sexual en 1996, y únicamente el 40% de los trabajadores de estos servicios había recibido entrenamiento en salud reproductiva en los últimos dos años. Conocer la existencia de enfermedades de transmisión sexual no equivale a saber cómo prevenirlas. Casi un tercio de la población urbana (y 68% de la rural) ignora cómo evitar una infección VIH y los que conocen las vías de transmi-

sión creen que el contagio sexual viene exclusivamente del trato con prostitutas u homosexuales; también hay quien cree en el contagio por besos, zancudos, etc. Estudios con jóvenes (Cáceres, 1998) de diferentes regiones permiten comprender más lo compleja que es la prevención en este campo. Los y las adolescentes y jóvenes esperan un *buen trato* humano y profesional, experiencia, amabilidad, paciencia y respeto por parte de los proveedores, y, algunos, confidencialidad. Aquellos que no son usuarios temen maltrato; muchas adolescentes dependen de que sus madres quieran acompañarlas a un servicio; tienen vergüenza y miedo de acudir solas. Entre las y los usuarios, se critica el costo, la falta de dinero y la complejidad de rutinas de admisión; el tiempo de espera es también importante, no así los horarios. Se desean charlas, conferencias, actividades, orientación y consejería.

Es patente que la educación, información y servicios son todavía insuficientes. Como señala Shepard (Shepard, 2000), la principal barrera para el acceso de la juventud a los servicios y la información en salud sexual y reproductiva no son las leyes o las políticas, sino las actitudes culturales: las representaciones acerca de la sexualidad y la reproducción, por un lado, y el poder (masculino) que preside las relaciones de género por otro. Subsidiariamente, no reconocer el derecho de los y las adolescentes a su salud sexual y reproductiva y a participar plenamente en los programas dirigidos a ellos y ellas. Hay relativas mejoras en los servicios de salud, los programas educativos, los esfuerzos de capacitación al personal y de sensibilización, *advocacy* e información a adolescentes y la comunidad en pleno en una perspectiva de género y en la promoción de la salud sexual y reproductiva y los derechos adolescentes. Sin embargo, los adolescentes de ambos sexos, especialmente los de escasos recursos y menor acceso a servicios, a información y a educación, siguen siendo todavía muy vulnerables a los riesgos del ejercicio de su sexualidad.

Si alguna conclusión puede extraerse de esta exposición es que la tarea de promoción de los derechos sexuales y reproductivos de las y los adolescentes (ver apéndice) es compleja, con múltiples entradas y a diferentes niveles. Debe fundamentarse en los marcos internacionales, privilegiar el trabajo interinstitucional e intersectorial, con activa participación de la sociedad civil y de los y las adolescentes. Supone enfatizar la prevención a través de la información, educación, comunicación, consejería, y la creación de redes de soporte, sistemas de referencia, mecanismos de organización, representatividad y participación. Im-

plica trabajar con las diferentes instancias de la comunidad y desde la infancia. Demanda una noción integral de salud, sexualidad humana y derechos, y exige la creación de las condiciones necesarias para ejercer esos derechos inextricablemente ligados, a la salud y el desarrollo.

Apéndice

Modelo para promocionar la salud sexual y reproductiva adolescente

Presentamos aquí un resumen de un modelo, elaborado por Shepard (2000), para los servicios de salud sexual y reproductiva dirigido a los jóvenes y adolescentes desde una perspectiva de derechos y de género. Este modelo subraya que, para que los programas de juventud fortalezcan las capacidades, amplíen el acceso a oportunidades y provean de entornos seguros y de apoyo, es necesario trabajar con los factores protectores siguientes:

- Acceso a escolaridad y generación de ingreso, sin discriminación de género.
- Transformación de los estereotipos tradicionales de género hacia el logro de la equidad: promoviendo respeto mutuo en las relaciones entre mujeres y hombres; eliminando la violencia física y sexual y otras formas de abusos del poder contra la mujer; eliminando la violencia entre los hombres jóvenes; revisitando de poder a las mujeres, particularmente en lo que respecta a promover su autonomía reproductiva y sexual (sin matrimonios forzados, maternidad forzada, prácticas dañinas o actividad sexual coercitiva); y eliminando las normas de la sexualidad masculina que ponen en riesgo a otros y a sí mismos.
- Acceso a la participación real y oportunidades de liderazgo en organizaciones; comunicación positiva sobre salud sexual y reproductiva con la familia, entre jóvenes y con otros adultos; apoyo de la comunidad a los programas; políticas y programas que se basen en el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos de la juventud; actitudes y conductas en los coetáneos que promuevan la salud; aumento de capacidad de planear la vida y manejar la presión de padres y de la autoestima, la comunicación con la pareja sexual y la búsqueda y uso de los recursos de salud sexual y reproductiva en el entorno.

Shepard sugiere una serie de medidas, entre ellas:

- *Promover prácticas de sexo más seguro* a través del mayor uso del condón masculino y femenino; uso de protección dual (condón y otro contraceptivo); uso de la anticoncepción de emergencia para prevenir embarazos no deseados.

- *Educación a mujeres* recientemente casadas o unidas y a sus familias para demorar los embarazos más allá de los 20 años y reducir la mortalidad materna e infantil en mujeres menores.
- *Diseminar el uso correcto de los métodos* tradicionales para quienes la anticoncepción moderna resulte inaceptable o inaccesible.
- *Aumentar el acceso a los hombres*, inclusive a través de sus parejas, a la prevención de las enfermedades e infecciones transmitidas sexualmente proporcionando mayor información y educación sobre los tipos, su prevención, su diagnóstico y tratamiento.
- *Tratar el tema de género* en relación a la violencia física y sexual, analizando las diferentes normas de la sexualidad masculina y femenina, eliminando los dobles estándares y promoviendo el cambio de normas que aumentan el riesgo.

Además, los programas de salud sexual y reproductiva para la juventud deben ser descentralizados y multisectoriales. Deben ser *amigables* (accesibles, aceptables, no paternalistas o enjuiciadores); con horarios y ubicaciones convenientes, personal especialmente entrenado y que respete a la juventud, con consejería de compañeros, atención a jóvenes varones, servicios amplios y de referencia, materiales educativos que respondan a las necesidades de la juventud. Debe promoverse la participación y toma de decisiones por parte de jóvenes y adolescentes en políticas y programas. La participación ha de ser estratégica, institucionalizada, y debe apoyar el desarrollo de asociaciones juveniles democráticas y representativas y no discriminatorias de la diversidad de la comunidad y de las diferentes áreas de un país. Asimismo, los programas deben tomar en cuenta la diversidad social, lingüística, religiosa y cultural, y crear las condiciones y eliminar los obstáculos para facilitar la salud. Sólo así se responderá a las necesidades de la juventud y se defenderán y promoverán sus derechos. Estos programas deben impartirse no sólo en centros de salud, sino sinérgicamente en una variedad de entornos como colegios, clubes deportivos, tiendas, farmacias. Deben, también, ser programas con un enfoque de ciclo de vida, que reconozcan las fases del desarrollo físico, social, cognitivo y emocional. La educación en sexualidad debe ser universal y darse desde primaria, tratando de incorporar a padres y tutores, y de vincular a la escuela con la comunidad y los recursos de salud sexual y reproductiva y de generación de ingresos.

Capítulo VIII

El mundo intelectual del adolescente

Antonio Corral Iñigo

Introducción

Comprender la adolescencia requiere un enfoque multidisciplinar, pues este periodo del ciclo vital es susceptible de ser estudiado tanto desde una perspectiva macroestructural como microestructural. Hay que tener en cuenta que la adolescencia se enmarca en un contexto histórico y cultural determinado (ver capítulos 1 y 2). Además de los cambios individuales, tanto psicológicos como biológicos, que acaecen, hay que tener en consideración también las interacciones grupales e interpersonales.

Pero cometeríamos un grave error si nos limitáramos a hablar de la adolescencia en términos generales; es decir, en términos puramente abstractos. ¿Es lo mismo, acaso, a salvo de las obvias similitudes, la adolescencia para una chica que para un chico? ¿Para un muchacho de nivel económico alto que para otro perteneciente a una clase social desfavorecida económicamente? ¿Para un adolescente del mundo desarrollado que para otro de un país en vías de desarrollo?

La adolescencia, como cada una de las etapas de ciclo vital, tiene sus problemas y sus tareas propias. Pero éstas vienen moduladas por el distinto ángulo o perspectiva desde las que se afrontan. Por ejemplo, tanto los chicos como las chicas comparten la tarea de dar una respuesta adecuada a las nuevas demandas psicosexuales a partir de los cambios orgánicos sobrevenidos, lo que conlleva, entre otras cosas, asumir esos cambios corporales. Pero, mientras el varón deberá canalizar de un modo constructivo la energía desbordante y resistir las tendencias asociales que se le puedan plantear, la mujer, por su parte, tendrá que enfrentarse a los estereotipos y prejuicios sexistas para no dejar que su desarrollo se vea en-

torpecido o limitado por ellos. A la vez, deberá defender su propia identidad femenina, evitando que ésta quede reducida a una mera caricatura de la del varón.

Una tarea común a todos los adolescentes es prepararse para el desempeño profesional, a través de la formación y del estudio. Pero, mientras los que parten de una situación económica desahogada pueden ser tentados por el riesgo del conformismo si no se afanan por comprender que su situación no es general o universal, los que parten de la situación contraria, por su parte, intentarán por todos los medios mejorar su estatus actual.

Del mismo modo, la adolescencia en el “primer mundo” no es igual que la adolescencia en el Tercer Mundo. Por supuesto que todos los jóvenes, sin distinción, se preparan para luchar por un mundo más justo y solidario, pero, mientras en el mundo desarrollado el riesgo es dejarse vencer por el conformismo acomodaticio, en el mundo en vías de desarrollo, en cambio, es casi imposible incurrir en ese riesgo: son tantas las injusticias y las posibilidades de crecimiento y de mejora de las condiciones materiales en cada uno de los países aquejados por la carga del atraso que lo difícil, en este caso, es no asumir riesgos.

De este modo vemos cómo, para hacernos una idea cabal del mundo intelectual de los adolescentes, tendremos que tomar en consideración por una parte, los distintos enfoques teóricos desde los que se afronta el estudio del desarrollo humano, y, por otra, la distinta circunstancia desde la que los propios protagonistas se enfrentan a la tarea vital que este periodo de la vida comporta.

En lo que respecta a las distintas teorías, podemos distinguir, a grandes rasgos, dos tipos:

- 1) Los enfoques tradicionales y
- 2) Los marcos conceptuales contemporáneos.

4. Paradigmas evolutivos tradicionales y marcos conceptuales contemporáneos

Cuatro son las teorías tradicionales en el estudio del desarrollo: las teorías psicoanalíticas, las teorías conductistas, las teorías contextuales y las teorías organís-

micas. Hagamos un somero repaso de las posiciones fundamentales de cada una de ellas.

1) Las *teorías psicoanalíticas*, al abordar el mundo intelectual adolescente, ponen el acento en la importancia de los mecanismos de sublimación de la energía libidinal. La riqueza y variedad del mundo intelectual adolescente vendría causada por la necesidad de imponer algún tipo de orden en el complejo mundo afectivo-emocional provocado por el crecimiento de las pulsiones.

2) Las *teorías conductistas* prestan atención preferente a las relaciones inmediatas en las que se ve embarcado el adolescente, con especial atención a las relaciones con los padres. Según estas teorías, para entender la conducta intelectual del adolescente hay que conocer las pautas de respuesta que éste ha emitido y el tipo de refuerzo que se le ha proporcionado.

3) Las *teorías contextuales*, como no podía ser de otro modo, ponen el acento en la influencia de las variaciones del mundo social en que están los adolescentes a la hora de comprender su mundo mental. Intentan superar el limitado marco del desarrollo intraindividual o el estrecho de las consideraciones contextuales de carácter microestructural que ofrece el conductismo.

4) Entre las *teorías organísmicas*, una sobresale por encima de las demás. Es la teoría de Inhelder y Piaget (1955/1977) de la etapa de las operaciones lógico-formales. Según esta teoría, que a su vez ha impulsado una enorme cantidad de investigaciones, en la adolescencia se construye una estructura cognitiva de enorme potencia que permite enfrentarse a los más complejos problemas, tareas o situaciones. La lógica del adolescente incorpora y supera a la lógica del niño. Esta lógica adolescente es el logro más alto del desarrollo intelectual. A partir de entonces, los cambios cognitivos serán de carácter más cuantitativo que cualitativo, ya que ninguna nueva estructura mental podrá construirse después de la estructura lógico-formal consolidada durante la adolescencia. Piaget presentó al adolescente como un protociencia: ya fuera como lógico, matemático, físico o químico. Cualquier otra dimensión de su vida intelectual quedó oscurecida o infravalorada. Es el caso del componente narrativo de la cognición, o del artístico, o, incluso, del aspecto psicomotor que tanta importancia tiene en la práctica deportiva. Para Piaget, no hay diferentes adolescentes, en función de cada contexto. Existe un adolescente genérico, universal, de carácter racional, que sigue de un modo espontáneo el método hipotético-deductivo y que dispone de esquemas

cognitivos de carácter formal que es capaz de aplicar a los más variados tipos de contenidos.

Independientemente de que podamos admitir una caracterización del adolescente en términos tan reduccionistas, los datos no avalan las pretensiones piagetianas. Por una parte, los chicos y chicas de entre doce y diecisiete años tienen grandes dificultades cuando se enfrentan con tareas lógico-formales. El porcentaje de adolescentes que responden al canon forjado por Inhelder y Piaget es muy pequeño. Incluso los adultos tienen serios problemas cuando se enfrentan con tareas en las que tienen que razonar de un modo formal, independientemente del contenido del problema.

Por otra parte, se percibe un curioso fenómeno, no anticipado además por la teoría de las operaciones formales, cuando se compara la actuación en tareas clásicas piagetianas entre los adolescentes de hace veinte o treinta años y los de ahora. Los adolescentes de ahora, a igualdad de edad, presentan un desarrollo cognitivo superior que los de antaño. Esto pone de manifiesto que los cambios tecnológicos, sociales, culturales y educativos no se pueden obviar cuando se estudia el desarrollo humano, aunque sea desde un enfoque tan sesgado como el de Piaget.

Parece que una lógica distinta (no exclusivamente lógico-matemática) se va abriendo paso desde la infancia y se hace notoria en la adolescencia. Esta lógica nos permite enfrentarnos con lo ambiguo, lo probable, lo indeterminado, lo abierto, lo no definido claramente... Necesitamos una imagen más *arbórea* de la adolescencia, en la que haya no una sola rama sino una pluralidad de ellas. La dificultad teórica, así, estribará en saberlas entrelazar, conjugar o relacionar de un modo armónico.

Entre los marcos conceptuales contemporáneos podemos distinguir los siguientes (Levenson y Crumpler, 1996):

- La *psicopatología evolutiva*. Desde este enfoque se intenta abarcar tanto el desarrollo normal como el anormal, a diferencia del enfoque clásico, que se centra en las tendencias generales del desarrollo humano bien adaptado y obvia las peculiaridades individuales. Entenderemos mejor los logros conseguidos durante la adolescencia si nos hacemos cargo de las dificultades encontradas por quienes no los alcanzan, y viceversa.

- La *perspectiva del curso vital* (Moshman, 1998). No sólo se centra en el cambio y la continuidad individual a lo largo del tiempo, sino que intenta abarcar los efectos generacionales, el contexto histórico, las normas propias de cada edad, los cambios de papeles... Aprecia la importancia de analizar las relaciones intergeneracionales enmarcadas en el contexto histórico en el que se producen. La vida del adolescente tiene lugar en determinados contextos y situaciones; aunque éstos no determinen una respuesta homogénea de un modo unívoco, conocerlos nos ayudará a entender mejor las distintas trayectorias que surjan en el seno de un determinado periodo histórico en una generación particular.
- *Modelo de los sistemas ecológicos* (Perinat, 1998). Trata de tomar en consideración a la persona, el proceso, el contexto, el tiempo y el medio como una red de sistemas mutuamente articulados (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema). Este modelo permite ir más allá del análisis de la influencia de variables sociales como clase social, grupo étnico, sexo o estructura familiar. Porque no se trata de estudiar cómo influye una determinada variable en la aparición de una determinada conducta, sino de situarnos en medio de un proceso sometido a múltiples influencias y seguir su evolución paso a paso, sin simplificarlo, para captar toda su riqueza.
- *Modelo de la bondad de ajuste*. Se trata de ver si se produce ajuste o correspondencia entre el desarrollo evolutivo adolescente y el medio. Por ejemplo, algunos de los cambios psicológicos negativos asociados a la adolescencia son el resultado de una falta de ajuste entre las necesidades del adolescente y las oportunidades que el medio social le ofrece.

5. Las capacidades intelectuales del adolescente

¿Cuáles son las nuevas capacidades del adolescente? Está claro que con respecto a la infancia hay indudables progresos; pero también lo está que con respecto a la vida adulta todavía adolece de evidentes limitaciones.

El adolescente ha adquirido un conjunto de habilidades muy potentes, pero no está en completa posesión de ellas a un nivel metacognitivo. Por ejemplo, hacia los trece o catorce años los chicos y las chicas son capaces de efectuar, *en la*

práctica, un completo análisis de las variables que influyen o pueden explicar un determinado fenómeno físico o biológico. Éste es el caso, por ejemplo, del periodo de oscilación del péndulo. Ahora bien, si lo que se les pide es que expliquen teóricamente lo que han hecho en la práctica, en ese caso, entonces, un buen porcentaje de ellos tendrá serias dificultades para hacerlo.

La habilidad metacognitiva o reflexiva para explicitar verbalmente lo que de hecho saben hacer entraña sus dificultades, y sólo en una fase posterior del desarrollo se adquirirá sólidamente.

Algunos autores (ver Corral Iñigo, 1998) han propuesto una secuencia evolutiva con respecto a la cognición epistémica. Este aspecto de la cognición es una parte de la comprensión metacognitiva que se refiere al conocimiento de la propia naturaleza y los límites del conocimiento.

1) En la primera etapa (*objetivista*), se considera el conocimiento como absoluto y no problemático. Una concepción de este tipo es propia de los niños, aunque podría verse todavía en algunos adolescentes y adultos.

2) La segunda etapa (*subjetivista*) considera el conocimiento como incierto, ambiguo, contextual y relativista. Ésta es una concepción común entre adolescentes.

3) La tercera etapa (*racionalista*), aunque acepta la importancia del contexto y no reniega del relativismo, considera, sin embargo, que hay normas que permiten decidir por qué ciertas teorías están mejor justificadas que otras y, en consecuencia, pueden mantenerse con una mayor probabilidad. Esta etapa es propia de la postadolescencia.

Como vemos, lo que se desarrolla durante la adolescencia pero no culmina hasta la juventud adulta es el componente metacognitivo de la racionalidad. Éste es un aspecto trascendental que no alcanza su plenitud hasta mucho después de la adolescencia, por lo que ni por lo más remoto puede considerarse la adolescencia el punto final del desarrollo intelectual, como pretendía Piaget.

Igualmente, en la adolescencia emerge una nueva capacidad intelectual que consiste en la posibilidad de imaginar mundos posibles o estados alternativos del mundo; es decir, de ir más allá de la realidad, pero no en el sentido de la mera fantasía, sino en el de ser *capaz de concebir posibilidades* que, al menos, en un nivel teórico podrían tener existencia. El problema surge cuando el adolescente tiene

dificultades para comprender que otras personas también disponen de esa capacidad y la pueden orientar en otra dirección distinta de la suya, y que el pensamiento no es todopoderoso, sino que tiene que someterse al tribunal de la experiencia o de la práctica. Sin esta capacidad de concebir lo posible, no podríamos construir una identidad propia, pues ésta debe ser primero “imaginada” o proyectada, pero se necesita también desarrollar esquemas cognitivos para su control. Éstos se construirán, una vez más, en una etapa posterior: más allá de la adolescencia.

Otra disposición que aparece en esta compleja etapa de la vida, vinculada a la anterior, es la *capacidad de poner en tela de juicio* ciertos presupuestos aceptados de un modo inconsciente durante la infancia. Si no tuviéramos la posibilidad de ejercitar esta actitud crítica, difícilmente podrían producirse cambios sociales, culturales o históricos. Pero la capacidad de distinguir lo importante de lo accesorio, el continente del contenido, o, en definitiva lo que merece ser conservado de lo que no, así como las consecuencias secundarias o inesperadas que nuestras acciones tendrán en el futuro, es algo que está más allá de los logros de los adolescentes.

Hay una pregunta que se repite continuamente: ¿es egocéntrico el adolescente o es que tiene dificultades para conjugar dos sistemas de referencia en un sólo sistema? Pues bien, todo este juego de ganancias y limitaciones es lo que quizás podría explicar lo que se ha venido en llamar *el egocentrismo adolescente*. Distinto, obviamente, del egocentrismo del bebé y del niño, pero igualmente real, es un *egocentrismo idealista* o metafísico o racionalista.

Asimismo, muchos problemas cognitivos y también afectivos son muy difíciles de afrontar porque exigen la utilización simultánea de dos sistemas en mutua interacción y que no pueden reducirse el uno al otro. Tampoco pueden entenderse como una mera suma o agregación de ambos, sino más bien como un sistema incluyente que engloba a los dos subsistemas mediante un mecanismo de compensación dinámica y multiplicativa. Muchos contenidos del currículum escolar (biología, física, matemáticas, ciencias sociales) resultan difíciles precisamente porque requieren la comprensión, al menos intuitiva, de este tipo de sistemas de doble reversibilidad. La mayor parte de los dilemas morales también se encuentra en la misma situación, y, cómo no, el mundo afectivo y emocional también requiere, no pocas veces, el concurso de esta habilidad para salir de determinados atolladeros. Imaginemos un adolescente que está tanteando en

busca de su independencia o autonomía intelectual porque siente la necesidad de superar la dependencia con respecto al mundo de valores de sus padres (Grotevant, 1998). Eso no quiere decir, obligatoriamente, que quiera romper, a la vez, los lazos afectivos que le vinculan con ellos. Tenemos aquí, pues, dos sistemas:

- 1) El *sistema dependencia/independencia*.
- 2) El *sistema apego/desapego*.

La dificultad estriba en distinguir ambos en el seno de un sistema global que los integre lo más armónicamente posible. Los problemas surgen cuando se confunde o no se distingue suficientemente, por ejemplo, desapego con independencia.

Éste es un aprendizaje lento, no exento de sufrimiento, que comenzará en la adolescencia y que no culminará hasta que no se alcance el equilibrio entre los sistemas afectivos y cognitivos en la vida adulta.

6. La lógica dialéctica frente a la lógica formal

Problemas como los que acabamos de analizar son los que inclinan a pensar a muchos que para prosperar intelectualmente se necesita el concurso de una lógica distinta de la lógica formal, tan bien estudiada ésta por Piaget. Ya hemos visto que el pensamiento formal no es suficiente para captar toda la riqueza del pensamiento abstracto. Otro tipo de pensamiento, dialéctico o dialógico, o incluso dinámico, parece estar en la base de muchos procesos intelectuales. ¿Qué características tiene este pensamiento no formal o más allá de la lógica formal, que no la niega sino que la complementa? Veámoslo más de cerca.

El pensamiento formal, al basarse en la lógica formal, no admite la contradicción, aunque sí admite distintos órdenes de abstracción (el pensamiento formal puede ser de segundo o tercer orden). Tampoco se preocupa de los presupuestos metateóricos. El pensamiento no formal (dialéctico o, simplemente, post-formal), en cambio, acepta la contradicción y la dificultad de su superación; se preocupa o intenta desentrañar los presupuestos implícitos; reconoce la existencia

de múltiples marcos de referencia y, por tanto, acepta la incertidumbre y, en último término, la imposibilidad de un conocimiento absoluto.

Consideremos, por ejemplo, el caso de las relaciones interpersonales. ¿Qué procesos cognitivos subyacen en este tipo de relaciones? Nunca debemos olvidar la importancia primordial de las relaciones interpersonales en el desarrollo humano. El ser humano, sea niño, adolescente o adulto, es un sujeto que está abierto a otros congéneres (y en relación continua con ellos). Y esto hace que la actividad humana tenga una dimensión ética fundamental (Vandenberg, 1999). Antes que orientada a adquirir conocimiento científico, por muy importante que éste sea, la persona se encuentra inmersa en una red de relaciones que es la urdimbre que sostendrá toda búsqueda o desarrollo posterior. Si nosotros asumimos que los adolescentes antes que nada son sujetos intelectuales y después, y en segundo término, sujetos sociales, estamos impidiendo la comprensión cabal de la vida humana en general o de alguna de sus fases en particular. Si aceptamos de un modo acrítico la pretensión de Piaget de que la conducta inteligente con respecto al medio social es paralela a la interacción con el mundo físico o biológico (en la medida en que los dos tipos de inteligencia, la física y la social, son para él indistinguibles), podemos dejar de captar toda la riqueza y variedad del desarrollo. Si asumimos que de lo que se trata a la hora de estudiar los avances evolutivos es de destacar simplemente la adquisición de conocimiento o, simplemente, de habilidades o estructuras cognitivas, una vez más, estamos truncando y distorsionando gravemente la visión de la vida humana.

Y esto no supone dejar de lado el rigor metodológico, prescindiendo de la validez y de la fiabilidad de nuestros datos y análisis, sino precisamente estar abiertos a la importancia de la intersubjetividad y no sólo de la objetividad cuando estudiamos algún aspecto o fase de la evolución psicológica, como en este caso hacemos con la adolescencia. Los actos de intercambio, cuidado y donación son el principal componente de nuestra vida en cualquiera de sus fases. Lo que ocurre en la adolescencia es que adquieren una nueva dimensión o sufren una considerable ampliación. El adolescente se ve urgido por la propia dinámica de las cosas (cambios endógenos y presiones externas) a ampliar el campo de su responsabilidad hacia los otros y hacia sí mismo y a ejercerla de un modo más decidido. Al principio, con muchas dudas e inseguridades, con muchos miedos y renunciaciones (Stewart y Pascual-Leone, 1992).

Por ejemplo, sentirá la tentación de trasladar el naciente control de sus actos al grupo que le sirve de cobijo o coartada para no enfrentarse a sus propias responsabilidades en lugar de una ayuda para afrontarlas. O se dejará llevar por el miedo a dejar el cobijo familiar en lugar de abrirse a nuevas y más ricas relaciones.

Es la dificultad para conjugar las dos dimensiones básicas de la vida humana: la agencia y la comunión. Exploremos con algún detenimiento el significado profundo de estos términos.

En el *polo agencia* se encuentra la autonomía del yo, la objetividad, la justicia y los derechos, mientras que en el *polo comunión* hallamos lo relacional, el cuidado y la atención. La agencia entronca con lo racional, el *logos*, el logro, lo competitivo, o sencillamente lo activo; la comunión, con lo no racional (no confundir con lo irracional), el *mythos*, lo cooperativo, lo emotivo, primitivo o imaginativo, en suma, con el aspecto pasivo o de mera aceptación de la realidad. La agencia impulsa una identidad definida desde el yo, mientras que la comunión avanza hacia una identidad de corte relacional. Aquélla pide separación, poder/logro, individualidad; ésta, en cambio, conexión, intimidad/amor y apego. La agencia se apoya en una lógica formal; la comunión, por su parte, en una lógica narrativa.

El adolescente intentará, sin conseguirlo nunca del todo, que estas dos líneas se vayan integrando. Será un duro aprendizaje que comienza en la adolescencia y prosigue a lo largo de toda la vida adulta, hasta conseguir un yo consolidado en el que se conjugue armoniosamente la autonomía o productividad con la capacidad de interrelación.

Los chicos tendrán más dificultades, en general, que las chicas para integrar en su cognición los componentes del polo comunión. A las chicas, en cambio, les costará más trabajo asumir los valores de la agencia. Hay que tener en cuenta, además, que los prejuicios y estereotipos culturales abogan por una separación de papeles entre varones y mujeres, asignando de un modo abusivo las características propias de la agencia a los varones y las de la comunión a las mujeres. Eso está cambiando lentamente, pero todavía estamos lejos de haber logrado estimular el logro de una personalidad más equilibrada en todas las personas, independientemente de su sexo. Se requiere un gran esfuerzo colectivo para superar el modelo cultural de asignación de papeles complementarios en función del sexo.

7. ¿Qué cambia durante la adolescencia?

De lo que no nos cabe duda, por una parte, es de que durante la adolescencia se producen cambios neurofisiológicos y cambios biográficos, que están, como no podía ser de otro modo, en una íntima imbricación. Todos ellos ¿qué cambios cognitivos provocan a su vez, si es que lo hacen? Pero si decimos, por otra parte, que los cambios cognitivos producidos son generales, inevitables, y que tienen, al igual que en la infancia, un carácter normativo, y, a la vez, aseguramos que hay una gran variabilidad entre los individuos, ¿no estaremos cayendo en una suerte de contradicción? ¿Cómo podemos evaluar los posibles cambios? Podemos recurrir a pruebas de corte cuantitativo como los tests de inteligencia, pero también podemos utilizar otro tipo de pruebas: tareas abiertas, tareas cotidianas, tareas tanto formales como no formales. Y, cómo no, podríamos recurrir al análisis de los relatos autobiográficos. Ya hemos comentado en el apartado anterior que en la adolescencia no sólo se desarrolla una lógica formal, como ya señaló Piaget, sino también una lógica narrativa, como apunta Bruner.

Los adolescentes necesitan construir relatos para explicarse a sí mismos su propia vida, la metamorfosis en la que están inmersos, las transformaciones de las que son tanto sujetos activos como objetos pasivos, pues hasta cierto punto hay mutaciones que les sobrevienen sin que ellos puedan impedir las y mucho menos acelerarlas o retrasarlas. Necesitan conferir a su vida *unidad* y *propósito*.

El componente cognitivo narrativo es fundamental para la construcción de la identidad personal. La integración, la unidad, la coherencia y el propósito general de la personalidad sólo puede expresarse de un modo narrativo; es decir, en un marco narrativo. La estructura narrativa permite integrar y reconstruir el pasado, percibir el presente y anticipar el futuro. La narración otorga esa unidad, propósito, dirección y coherencia que tanto necesitamos para que nuestra vida adquiera sentido. La persona comienza a adoptar una perspectiva narrativa de su propia vida en la adolescencia. Y no dejará de reelaborarla a lo largo de toda la vida. Según McAdams (1996), la formación de la identidad atraviesa tres fases que él denomina *premítica*, *mítica* y *postmítica*. La fase mítica es la correspondiente al periodo adolescente. En este momento, el individuo es capaz de generar un dominio narrativo propio con los contenidos y temas fundamentales que continuará desarrollando en la vida adulta.

El desarrollo intelectual del adolescente también puede verse como el intento de resolver distintas tareas vitales: personales, familiares, sociales, escolares o laborales si éste es el caso. La clave está en que, a mi juicio, es necesario construir un proyecto vital propio (por supuesto, reformulable todas las veces que sea necesario) que englobe y dé sentido a las distintas tareas. Y este proyecto, como venimos diciendo, no puede ser formulado más que de un modo narrativo. Es la razón narrativa, olvidada desgraciadamente por Piaget en su análisis de los cambios cognitivos a lo largo del desarrollo infantil y adolescente. El estudio de los cambios producidos en la vida adulta, de un modo sorprendente, sencillamente lo despreció.

¿Se puede comprender el desarrollo adolescente sólo desde una perspectiva individual? Tengamos en cuenta que cada persona pertenece a una generación específica (tiempo generacional) con sus características y sus proyectos propios; estamos enmarcados en una determinada cultura (tiempo sociológico) que tiene su propia jerarquía de valores y sus propias herramientas de análisis de los cambios y las transformaciones vitales y cada generación, además, está en deuda con un periodo histórico (tiempo histórico) con todas las determinaciones económicas, ideológicas, políticas que esto conlleva.

Vemos, pues, que el adolescente en la medida en que va tomando conciencia, aunque sólo sea parcialmente, de las distintas contradicciones a las que se ve sometida la vida humana, en general, y la suya, en particular, deberá esforzarse en desarrollar todas sus capacidades intelectuales y construir instrumentos intelectuales que le permitan encararse con las distintas dualidades:

- lo subjetivo e intuitivo / lo racional y objetivo;
- estructura formal / estructura narrativa;
- operaciones formales / operaciones no formales;
- perspectiva del yo / perspectiva del otro.

Esto supone que, como estudiosos del tema, hemos de intentar expandir los modelos que empleamos para analizar el desarrollo intelectual durante la adolescencia, aunque no sólo en este periodo de la vida. Efectivamente, debemos intentar encontrar, si es posible, una secuencia evolutiva invariante y universal (es la posibilidad que nos brinda el enfoque ontogenético). Debemos atender a las

numerosas secuencias evolutivas que se dan en función de la cultura, el sexo o la clase social (de acuerdo con el modelo sociogenético). Esto no debería impedirnos analizar el desarrollo desde una perspectiva liberadora, en el sentido de que las circunstancias biológicas y sociales influyen pero no determinan de un modo absoluto los cambios psicológicos.

8. Habilidades específicas construidas durante la adolescencia

Es importante situar la adolescencia en el conjunto del curso vital. Con relación a la niñez tardía, el periodo que Piaget denominaba *de la operaciones concretas*, la adolescencia supone un avance en la capacidad de abstracción. Efectivamente, las habilidades cognitivas se desarrollan considerablemente en este periodo. Esto es patente en tres esferas del comportamiento intelectual:

- 1) Las *habilidades combinatorias*.
- 2) Las *habilidades experimentales*, con la consolidación del esquema de control de variables.
- 3) La integración de los dos tipos de reversibilidad (por negación y por reciprocidad) en un sólo sistema, llamado de *la doble reversibilidad*.

Estas *nuevas habilidades* permiten al adolescente desarrollar procedimientos tan importantes como:

- La formulación de hipótesis y su comprobación sistemática.
- La comprensión de la noción de razón entre dos magnitudes, lo que permite, por ejemplo, relacionar la masa y el volumen, y da lugar a la formación del concepto de densidad. Igualmente, esta noción, permite la comprensión de las nociones de probabilidad elemental, como razón entre el número de casos favorables dividido por el número de casos posibles.
- La comprensión de las relaciones de proporcionalidad entre razones. Esta noción permite, entre otras cosas, comparar probabilidades entre sí; entender la

ley que rige al equilibrio de la balanza, que implica una proporcionalidad inversa entre pesos y distancia, $P/P' = D'/D$; y comparar la distinta concentración de un líquido disuelto en otro cuando varían las cantidades relativas de la solución.

- Un principio de relatividad simple, que supone la comprensión de la relatividad del movimiento de un móvil con respecto al sistema de referencia considerado. Por ejemplo, el movimiento de una persona dentro de un tren en movimiento tiene dos posibles marcos de referencia: uno con relación al tren, y otro con relación a la tierra.
- La comprensión de la noción de lo deductivamente imposible y necesario; es decir, de la noción de *principio*, tan importante para el desarrollo teórico en múltiples campos de conocimiento.

Un importante avance se produce entre los nueve y diez años y los dieciocho años con respecto a la distinción entre la *validez formal* de un razonamiento y la *verdad* del contenido de las premisas y las conclusiones (Flieller, 1999).

- A los nueve o diez años, los niños no consiguen distinguir entre validez y verdad.
- Hacia los doce o trece años, aunque espontáneamente no lo hagan, pueden lograrlo en condiciones en las que se facilite la distinción.
- A los dieciocho años, por su parte, la mayoría comprende claramente la distinción metalógica entre un argumento válido y otro inválido, independientemente de la verdad del contenido de las conclusiones o de las premisas.

Pero, como ya hemos indicado, no sólo se desarrollan los esquemas intelectuales, vinculados a la lógica formal, también se desarrollan otras *habilidades relacionadas con la lógica narrativa*. Es el caso de la mayor pericia que muestran los adolescentes en la captación de las ideas principales de un texto, lo que les permite construir la idea general que subyace en el texto, y que no está representada expresa o literalmente. Esta habilidad está relacionada con un rasgo muy distintivo del pensamiento abstracto, el de ser un pensamiento proposicional de segundo orden porque va más allá de las proposiciones de primer orden. En el caso de la comprensión de textos, las proposiciones de primer nivel serían las proposiciones literales del texto. A partir de ellas, el adolescente, gracias a sus nue-

vas habilidades abstractas, puede construir lo que no está explícito en el texto; esto es, la estructura subyacente, la articulación de las ideas más importantes en una organización jerarquizada e interdependiente.

Estas mismas habilidades le permitirán comprender metáforas complejas, habilidad de segundo orden, donde las haya, pues en este caso el sentido está oculto y sólo quien sepa ir más allá de la apariencia literal podrá hacerse cargo del simbolismo implícito. Además, tanto los textos como las metáforas pueden albergar una amplia pluralidad de significados, por lo que el trabajo de construcción del significado del texto admite distintos niveles de profundidad. En algún caso este trabajo exigiría la elicitación de operaciones, incluso, de tercer orden.

En el campo de las *relaciones interpersonales*, como ya hemos comentado en un apartado anterior, también se producen transformaciones hacia una mayor comprensión de los elementos implicados en ellas. Las relaciones afectivas y de poder, por ejemplo, se pueden entender como la integración de dos sistemas de reversibilidad. Por eso, hasta que no se manejen con soltura sistemas de este tipo, los conflictos interpersonales son habituales. Ya hemos comentado los problemas que surgen cuando se confunde la independencia con el desapego. Otro ejemplo nos lo ofrecen las relaciones asimétricas o de subordinación. Tenemos:

- un sistema constituido por los *polos autoridad* ↔ *anarquía*, y
- otro sistema con los *polos dependencia* ↔ *independencia*.

En este caso, la confusión entre anarquía e independencia, así como entre autoridad y dependencia, pueden ocasionar conflictos de difícil solución. También, aquí, será necesario diferenciar ambos sistemas e integrarlos en un nivel superior.

Por otra parte, es muy instructivo a la hora de describir los logros de la adolescencia, no sólo señalar los avances de este periodo con relación a la infancia, sino también ver los límites del pensamiento adolescente. La evolución intelectual no termina en la adolescencia, como pretendía Piaget. Quedan, todavía, importantes tareas que acometer en la vida para las que serán necesarias nuevas habilidades y procedimientos.

En este sentido, además de las habilidades formales, deberán desarrollarse a lo largo de la vida otras, complementarias de aquéllas, que permitan al sujeto enfrentarse con la contradicción que se produce entre sistemas formales mutuamente excluyentes. Estas habilidades se denominan *operaciones dialécticas*.

El lector de un texto debe identificar la estructura profunda del texto a partir de su estructura superficial. Es lo que el lector de este capítulo está haciendo en estos momentos. Este proceso le exige efectuar complejos procesos de inferencia sobre el texto y complejos procesos de relación entre su conocimiento general – almacenado en la memoria a largo plazo– y el texto. Todo ello obliga al lector a ir más allá de la estructura superficial. Cuanto más lejos esté la estructura profunda de la estructura superficial, mayor nivel de abstracción revestirá el proceso cognitivo de construcción de la estructura profunda. Estas habilidades, como acabamos de decir, sufren un desarrollo notable durante esta época. Un ejemplo de que este proceso exige un pensamiento de segundo orden y que no es suficiente con retener en la memoria las proposiciones literales del texto, por muy grande que sea esta memoria, nos lo brinda el caso de Shereshevski (Sch), el gran mnemónico estudiado por Luria. En su libro titulado *La mente del mnemónico*, Luria nos cuenta que “la memoria de Sch no tenía fronteras claramente delimitadas. Podía repetir con éxito notable y sin dificultad, cualquier lista de palabras, aunque pasara una semana, un mes, un año o muchos años”. Sin embargo, tenía una ignorancia completa de los procedimientos de retención lógica. Lo retenía todo y, por tanto, no era capaz de retener lo esencial de un texto.

En la comprensión de una narración es necesario dirigir la atención a lo esencial para así poder construir el argumento, que puede no estar literalmente explicitado en el texto. Sintetizar el argumento general de un relato es un proceso de un gran nivel de abstracción que exige, entre otras cosas, eliminar o desecharse (*aprender a olvidar*, en resumidas cuentas) los elementos secundarios de la narración.

Cuenta Luria que Sch era incapaz de seleccionar lo esencial, en definitiva, pues, de abstraer. Sólo intentarlo le producía angustia. La comprensión de las metáforas, por ejemplo, le costaba mucho esfuerzo precisamente porque, como argumenta Luria, la abstracción y la generalización desempeñan un importante papel en este proceso. Nosotros, los adultos, ni siquiera advertimos tales dificultades. De ahí que Sch tuviera tantas dificultades para comprender la poesía. Este aspecto del pensamiento de Sch fue admirablemente captado por Luria, que prevenía contra los que consideran que la poesía exige un pensamiento imaginativo, cuando lo que ocurre es todo lo contrario. La poesía no crea meras imágenes, sino ideas, significados. Detrás de la imágenes poéticas se esconde el significado interior: el texto subyacente. Al leer versos, Sch tropezaba con obstáculos insu-

perables: cada palabra le originaba una imagen, y las múltiples imágenes, así producidas, le generaban un gran desorden mental.

Para Luria, el diagnóstico estaba claro, los problemas de nuestro gran memorioso estaban relacionados con sus dificultades con el pensamiento abstracto; esto es, con cosas como las relaciones complejas, las explicaciones causales, las leyes o las ideas generales. Sch sólo podía entender lo que veía. No podía con conceptos abstractos tales como infinito, nada, eternidad o la negación de la negación. Decía, por ejemplo, “nunca he podido imaginar esto”.

Pensemos en la siguiente metáfora de García Lorca, tomada de uno de los poemas de *El romancero gitano*: “el jinete se acercaba tocando el tambor del llano”. Para poder captar esta compleja metáfora hay que tomar en consideración, simultáneamente, varias proposiciones:

- (1) El jinete galopa por la llanura.
- (2) El galopar produce un sonido.
- (3) El tambor produce un sonido característico cuando se percute sobre él.
- (4) La llanura es semejante al tambor.
- (5) Galopar es semejante a percutir.
- (6) La proposición (2) se pone en correspondencia con la proposición (3) a través de las proposiciones (4) y (5).

Vemos que la dificultad de la comprensión de la metáfora reside en:

- 1) Las *proposiciones que deja implícitas*, lo cual exige realizar complejos procesos de inferencia para explicitarlas.
- 2) El *número de proposiciones* (tanto explícitas como implícitas) que haya que considerar simultáneamente.

Cuanto más implícitas estén las proposiciones y cuanto mayor sea su número, en esa medida precisamente, aumentará la dificultad de la comprensión de la metáfora.

Así pues, para poder captar la estructura profunda de un texto, en este caso poético, es preciso activar el conocimiento previo sobre el mundo de que dispone el sujeto, relacionarlo con las proposiciones explícitas que forman el texto, efectuar hipótesis sobre el significado de las metáforas incluidas en el poema,

desechar las no pertinentes y alcanzar una interpretación coherente de carácter global del texto. Pues bien, todas estas habilidades se expanden considerablemente a lo largo del periodo adolescente.

9. El mundo intelectual y su conexión con otros sistemas psicológicos

En el estudio de la construcción del conocimiento no sólo hay que atender a los aspectos “puramente” intelectuales. De hecho, no hay aspectos de carácter exclusivamente intelectual. La mente humana es un sistema de sistemas. De la relación entre los sistemas emerge la conducta humana, como actividad propositiva dirigida a un fin, en feliz fórmula acuñada por Yela. Por tanto, el sistema A (intelectivo) está regulado por el sistema B (afectivo) y por el sistema C (volitivo) y viceversa. El progreso en la construcción del conocimiento requiere que evolucionen circularmente todos los subsistemas.

La adquisición de conocimiento no es el resultado de la simple transmisión entre un experto y un novato, lograda mediante la autoridad sustentada en un conjunto de tradiciones más o menos consolidadas. Tampoco se logra a través de la mera copia de la realidad cuyo instrumento privilegiado sería la observación directa de la realidad. El conocimiento no es una mera reproducción; como tampoco encuentra su fundamento principal la adquisición de conocimiento, en la sola práctica, entendida ésta como experiencia ciega o simple tanteo mediante la estrategia de ensayo y error. Insuficiente resulta, igualmente, la concepción que considera la adquisición de conocimiento como conocimiento racional logrado *a priori*, al margen de la experiencia.

Un enfoque más adecuado sería aquel que ve el conocimiento como una marcha inacabable hacia una realidad inagotable. Éste es el enfoque que he tratado de aplicar en esta exposición. En esta marcha priman los procesos de construcción por parte del sujeto cognoscente y la interacción dinámica entre teoría y experiencia. La construcción del conocimiento es evolutiva o por etapas: hay, por tanto, un *aspecto filogenético y otro ontogenético*, vinculados el uno al otro. Desde este punto de vista, el aprendizaje promovido en los sistemas educativos se pue-

de entender como una recapitulación (apropiación) individual de un proceso de construcción sociohistórico.

Este enfoque implica que las etapas del desarrollo humano deben ser conocidas y respetadas por el educador, y, si es capaz, promovidas de un modo razonable. También supone este enfoque, que las relaciones entre desarrollo intelectual y aprendizaje no son simples, sino enormemente complejas. De su interacción se benefician ambos, pero esta relación no es simple; es decir, hay aprendizajes condicionados por el desarrollo del alumno, pero, a veces, un aprendizaje bien establecido puede coadyuvar al avance intelectual.

Del mismo modo que hay estadios intelectuales, también podemos hablar de distintos niveles en el sistema volitivo. Y una de las tareas de la adolescencia será fortalecer seriamente la voluntad.

Como vemos, el progreso intelectual está íntimamente relacionado con el desarrollo de los distintos sistemas que conforman la realidad humana. Todavía no tenemos modelos que integren de un modo omnicomprendivo todos ellos; lo cual no quiere decir que el sistema psicológico sea como una máquina formada por piezas independientes. La realidad psicológica es más bien un sistema de relaciones (intra- e inter-) múltiples, dinámicas y en permanente búsqueda de un equilibrio superior.

Tratemos de hacerle justicia, en la medida de nuestras posibilidades, y no intentemos simplificarla de un modo abusivo. Ilustraremos a continuación estas aseveraciones con un ejemplo.

Hay una tarea de razonamiento que resulta imposible de resolver, y aun de entender, para muchas personas. Los niños, por ejemplo, difícilmente pueden enfrentarse a ella con éxito. Los adolescentes pueden, si de algún modo se les facilita, solucionarla. Se trata de la tarea de las cuatro tarjetas. En ella se presentan cuatro tarjetas que por una de sus caras tienen una letra y por la otra un número. En las caras que se ven aparecen lo siguiente: la letra A; la letra B; el número 7 y el número 2. La tarea consiste en decidir a qué tarjeta (o tarjetas) es necesario (y suficiente) dar la vuelta para ver si el siguiente enunciado es correcto: "Si por una cara hay una A entonces por la otra cara hay un 2". Moshman y Geil (en prensa) plantearon la tarea a estudiantes de forma individual y en grupos de cinco o seis. A los grupos se les instruyó para que trataran de alcanzar un consenso sobre la respuesta, lo que suponía un proceso de argumentación colectiva en el que había que proponer, justificar, criticar y defender distintas soluciones potenciales. Pues bien, de los que intentaron resolver la tarea individualmente sólo el 9% alcanzó la solución correcta desde un punto de vista lógico. Los que trabajaron en grupo, en cambio, obtuvieron un 75% de éxito. En el curso de la discu-

sión, 35 estudiantes (de un total de 57) cambiaron su inicial respuesta incorrecta, alcanzando la respuesta correcta.

Los autores consideran que estos resultados apoyan una concepción de la argumentación como un proceso racional de carácter grupal que, en determinadas circunstancias, puede superar al razonamiento individual. El razonamiento es considerado tradicionalmente como un proceso puramente individual; sin embargo, resultados como los comentados abogarían por una concepción alternativa en la que se considera que los aspectos sociales y de intercambio en el seno de grupos pequeños desempeñan un importante papel en el desarrollo cognitivo individual.

Por otro lado, el desarrollo de la racionalidad durante la adolescencia no debería ser contemplado como un asunto de construcción de competencias cognitivas únicamente (Gardner, 1999). El llamado *espíritu crítico* también es importante, entendido como la búsqueda constante de puntos de vista alternativos con vistas a cambiar o mejorar las propias creencias, opiniones o ideas. El espíritu crítico es más una cuestión de disposición que una habilidad, pero es una disposición que convenientemente asociada a las habilidades cognitivas les dota a éstas de la necesaria vitalidad. Por ejemplo: desarrollar una mente flexible, abierta y arriesgada; mantener y cultivar la curiosidad intelectual; intentar clarificar los propios conocimientos o buscar otros nuevos; tener capacidad estratégica y planificadora; fomentar el rigor intelectual; ser capaz de evaluar razones, y, finalmente, ampliar continuamente los horizontes metacognitivos. Todas ellas son actitudes del denominado espíritu crítico. Siendo como es el lanzamiento de este espíritu una tarea para toda la vida, debe, no obstante, potenciarse decididamente durante la adolescencia o siquiera plantarse la semilla de su posterior desarrollo.

El desarrollo intelectual, por tanto, trasciende la mera racionalidad entendida como la adquisición de habilidades cognitivas para incluir los aspectos motivacionales y actitudinales. Como hemos visto a lo largo de todo el capítulo, el desarrollo intelectual durante la adolescencia va más allá de la mera adquisición de un conjunto de operaciones lógico-formales, aunque éstas sean enormemente importantes. Durante la adolescencia se expande considerablemente la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos, si bien esta capacidad continuará desarrollándose durante la vida adulta. Indudablemente, los adolescentes dan muestras de formas de razonamiento cualitativamente distintas de

las observadas en la infancia. No sólo exhiben esquemas lógicos de un valor superior, sino que además son capaces de reflexionar de un modo más profundo sobre la naturaleza de la lógica, la teoría y el valor de la evidencia experimental.

El cambio cognitivo es de naturaleza progresiva, aunque debamos aceptar que no se produce de forma universal; es decir, no en todas las personas se alcanza el mismo grado de avance o general. En otras palabras, no se produce en todos los dominios de conocimiento de un modo simultáneo.

Por último, cabe decir que, aunque el cambio cognitivo producido durante la adolescencia no esté determinado genéticamente, sí está, en cambio, dirigido internamente por un agente que construye activamente en interacción con su dotación genética y sus circunstancias personales, sociales y culturales su propio desarrollo.

Debemos, pues, avanzar hacia una *interpretación pluralista* de esta compleja fase de la vida humana. Un enfoque meramente maduracionista del cambio intelectual durante la adolescencia no da cuenta de la enorme complejidad de este periodo: las diferencias individuales y culturales son demasiado sustanciales como para aceptar un universalismo maduracionista. Una *posición de corte relativista cultural*, que circunscribe los cambios cognitivos a la fuerza o presión cultural, tampoco es satisfactoria: los individuos, aunque deudores de su medio cultural, son capaces muchas veces de ir más allá (y desgraciadamente, a veces, quedarse más acá) de los límites marcados por esos mismos medios culturales. Y un *enfoque contextual* e interactivo, que aboga por una explicación en términos de interacción entre genes y cultura, aun siendo interesante, no termina de iluminar el problema: sin un sujeto activo sería imposible avanzar hacia formas de racionalidad cada vez más dueñas de sus propios recursos y, en definitiva, más autocomprensivas. Por tanto, no cabe otra solución que ampliar nuestros horizontes explicativos para, así, dar cabida en ellos a una amplia gama de enfoques, marcos y paradigmas.

Capítulo IX

Perturbaciones en el desarrollo adolescente: depresiones, trastornos alimenticios, drogadicción, tabaquismo

Edelmira Domènech, Isabel P. Larraburu, Albert Moncada, Sílvia Font-Mayolas

1. Trastornos de estado de ánimo en los adolescentes: depresión y labilidad afectiva

Edelmira Domènech

Con la aparición de la pubertad, además de los cambios fisiológicos, las niñas y los niños experimentan otros cambios cognitivos y sobre todo emocionales en un tiempo muy breve. Los recién entrados en la adolescencia se tornan vulnerables. Son frecuentes los estados pasajeros de ansiedad o tristeza. Los adolescentes no controlan fácilmente sus estados emocionales. Su estado de humor es muy inconsistente: lo que un día parece no tener solución puede haberse olvidado la semana siguiente. Se encuentran desconcertados ante las variaciones de sus estados de ánimo, que muchas veces obedecen a lo que el adulto, desde su punto de vista, considera banalidades. La inseguridad de que son presa hace que sean muy susceptibles a las influencias de las personas de su entorno. Por este motivo, su comportamiento puede ser muy distinto cuando están en casa, en familia, que cuando se hallan en el colegio o cuando salen con sus amigos.

Todo este panorama da pie a una doble reflexión:

1) Las manifestaciones de los trastornos emocionales son muy versátiles en los adolescentes; sólo se dan en determinadas situaciones o ante determinadas personas.

2) No todo trastorno emocional es patológico, por lo que trazar los límites entre lo que es una variación “normal” del estado de ánimo y una patología resulta francamente difícil. Sin embargo, es ésta una tarea ineludible.

La tristeza, al igual que la ansiedad, son emociones normales; no hay por qué revestirlas de connotaciones patológicas. Además, los mismos sentimientos de tristeza suelen ser expresados de manera diferente por los chicos que por las chicas. Éstas lo hacen llorando, aquéllos inhibiéndose. Ya dentro de lo patológico se da la dificultad añadida de que los criterios de diagnóstico clínicos están, en principio, establecidos para poblaciones adultas y hay que adaptarlos a los adolescentes.

En nuestras investigaciones (Domenech y otros, 1996; Canals y otros, 1995) nos hemos encontrado con grandes dificultades para ubicar a muchos de los adolescentes, considerados como patológicos, en algunas de las categorías que nos ofrecían el DSM-III y el DSM-IV.¹

Algunos respondían a un diagnóstico de depresión propiamente dicha, otros de distimia, otros de trastorno adaptativo y otros eran claramente no depresivos. Pero quedaba un grupo importante de adolescentes que no encajaba en ninguna de las cinco casillas anteriores y a los que no nos parecía correcto considerar como no deprimidos. Los hemos denominado *adolescentes con labilidad afectiva*.

En la presente exposición no vamos a abarcar todas las posibles manifestaciones de trastorno afectivo en adolescentes. Nos limitaremos a la depresión y a la labilidad afectiva.

1.1. La depresión en los adolescentes

Hasta finales de 1960 estaba muy extendida la creencia de que la patología de la depresión no se daba entre los niños. Por esa época, el psiquiatra inglés Michael Rutter efectúa una investigación en la isla de Wight (Rutter y otros, 1970) en la que detecta un 1% de sintomatología depresiva en niños de diez años de edad y un síndrome depresivo clínico en el 0,1%. Cinco años después, el mismo equipo investigador concluía que tanto la sintomatología depresiva como el síndrome clínico eran mucho más frecuentes en la adolescencia que

1. El DSM es el Diagnostic Statistical Manual de psicopatologías editado por la American Psychiatric Association. El DSM sufre constantes actualizaciones y a ello responde el número que le sigue.

antes del advenimiento de la pubertad (especialmente en las chicas) (Rutter y otros, 1986). Sin embargo, conseguir cifras fiables acerca de la prevalencia del trastorno depresivo en adolescentes no es tarea fácil. Una de las razones es que no todas las investigaciones que tratan de ello utilizan la misma definición de depresión.

El trabajo de Fleming y otros (1989) es una recopilación de catorce investigaciones en las que se cumplen los mínimos requisitos metodológicos. Señalan que la prevalencia de la depresión mayor en población infantil oscila entre el 0,4% y el 2,0% antes de la pubertad y que este porcentaje se duplica o se cuadriplica al llegar la adolescencia. Angold y Costello (1994) consideran razonable una cifra comprendida entre el 2,0% y 5,0% para la prevalencia de la depresión mayor entre los ocho y los dieciséis años. Sin embargo, no nos parece muy adecuado establecer comparaciones entre niños de ocho años y los de edad superior a trece. En un trabajo más reciente, Goodyar (1995) estima que la prevalencia de la depresión clínica en la niñez y adolescencia oscila entre el 1,8% y el 8,9%.

En España, el primer estudio epidemiológico sobre depresión infantil (Polaino y Domènech, 1988, 1993) se efectuó a partir de una muestra de 6.342 escolares y arrojó para la depresión mayor una cifra del 1,8% a la edad de nueve o diez años.

Un estudio realizado en Barcelona con estudiantes de 8.º de EGB en el curso 1992-93 (N = 283, edades 13-15 años) dio como resultado que la prevalencia de la depresión mayor era de un 14,2%, siendo los alumnos de clase social baja los más afectados (Subirá y otros, 1998).

Finalmente, un estudio longitudinal realizado en Reus entre 1987 y 1991 sobre una muestra inicial de 534 adolescentes (nacidos en el primer semestre de 1976) dio, para la prevalencia de la depresión mayor, la cifra de 1,7% a los doce años y de 1,6% a los trece años. La detección de síntomas depresivos, en el mismo intervalo de doce o trece años, fue de 31% en las chicas y de 26,9% en chicos. En este último estudio aparece que en las chicas son más frecuentes los casos de depresión mayor; hay además una irrupción de casos nuevos a la edad de trece años. Aunque parece comprobado que las chicas son particularmente vulnerables a la depresión en el período puberal, los datos obtenidos en este estudio rebaten la frecuente suposición de que son los cambios biológicos (femeninos) la causa primordial de la diferencia que se observa aquí entre ambos sexos. Justamente, al final del período puberal en las chicas, a la edad de

trece años, es cuando se dan más casos de depresión mayor en ellas (Canals y otros, 1995). Probablemente otros factores de naturaleza psicosocial intervienen decisivamente. Esta consideración está apoyada por otras investigaciones (Angold y Rutter, 1992).

Sean cuales fueren las causas, es hoy día un lugar común en psicopatología depresiva de los adolescentes constatar que existe una considerable diferencia entre los dos sexos al respecto. En otras palabras, la prevalencia, la fenomenología y las variables que se asocian a cuadros depresivos son diferentes en los chicos que en las chicas. Acabamos de decir que en esta etapa se inicia la gran preponderancia femenina de la depresión. Por otra parte, hay variables muy relevantes en la depresión de los adolescentes y algunas de ellas, como por ejemplo la imagen corporal, tienen una importancia mucho mayor para las chicas. También se ha sugerido que la adolescencia podría ser un periodo de mayor estrés para la mujer que para el varón y, puesto que a todas las edades se ha relacionado el estrés con la psicopatología, éste podría ser otro factor que incide en las diferencias sexuales frente a la depresión.

Hagamos una pausa en las consideraciones generales y el baile de cifras para acercarnos a la depresión a través de la experiencia de una muchacha que habla de ella. Se llama Elena y tiene catorce años:

“Desde Navidad tengo ganas de llorar y no sé por qué (hace dos meses y medio). Lloro casi todos los días en mi habitación, cuando nadie me ve. A veces pienso que estoy deprimida, como mi madre, que siempre lo está. Ella trabaja con mi padre; están los dos juntos todo el día y él siempre chilla. No puedo concentrarme para estudiar y todos me preguntan ‘¿qué te pasa?’. Paso muchas horas encerrada en mi habitación, pero no me entero de lo que estudio.

Duermo mucho más que antes. Los fines de semana me levanto a las tres de la tarde y tendría ganas de seguir durmiendo. He engordado cinco kilos desde las vacaciones de Navidad. No me gusta nada cómo soy, y si pudiera me cambiaría por otra. Tengo amigas que están mucho mejor. Me siento mucho mejor en el cole con mis amigas que en mi casa. Antes, todo lo que hacíamos en clase lo veía fácil; ahora superdifícil. La última evaluación me fue muy mal.

Me encantaban los animales. Quería haber tenido un perro en casa pero no me dejaron. Tampoco quieren que sea veterinaria. Ahora me da todo igual, nada me hace ilusión; no me siento feliz; no tengo confianza en mis padres.”

Elena fue diagnosticada de depresión mayor por dos de las personas de nuestro equipo. También había tenido el mismo diagnóstico en una entrevista estructurada que le hicieron otros especialistas. Se le pidió permiso para hablar de sus problemas con la familia o con el tutor. Aceptó la segunda opción y así pudo recibir tratamiento. Al año siguiente era una adolescente completamente normal y se la consideró no depresiva en las entrevistas que mantuvo. De no haber sido detectada por azar, probablemente su trastorno hubiera pasado desapercibido, como tantos otros casos de su edad.

En la adolescencia no suele darse la depresión en estado puro. La mayor parte de las veces está asociada a trastornos de ansiedad y conducta. La concurrencia de ansiedad y depresión arroja cifras altas. Last y otros (1987) encuentran en la adolescencia un 47% de comorbilidad entre la depresión mayor y el trastorno por ansiedad excesiva, que es el más frecuente entre los adolescentes.

En un estudio epidemiológico realizado en nuestro país con una muestra de 290 adolescentes, la *comorbilidad* entre los trastornos de humor y la depresión es muy parecida (Canales y otros, en prensa). La comorbilidad de la depresión con los trastornos de personalidad ha sido menos estudiada. Algunos trabajos señalan que un 60% de los adolescentes deprimidos presenta al mismo tiempo algún trastorno de personalidad (Marton y otros, 1989).

La depresión puede estar asociada con otros trastornos de conducta como intentos de suicidio, conductas antisociales y criminales en la edad adulta, y dificultades de adaptación familiar.

Finalmente, una cuestión importante es la *comorbilidad de la depresión con la distimia*, lo que se ha venido en llamar *doble depresión*. En nuestros estudios epidemiológicos de Reus y Barcelona nos hemos encontrado con bastantes adolescentes, especialmente chicas, que reunían la sintomatología para un doble diagnóstico. Esto nos ha hecho pensar que la “doble depresión” es frecuente en la adolescencia femenina. Ha de tenerse esto en cuenta, ya que los especialistas alertan de los riesgos inherentes a la doble depresión:

- episodios depresivos más severos y de mayor duración,
- riesgo de conductas suicidas, peor adaptación social,
- mayor frecuencia de comorbilidad con otros trastornos.

Una cuestión que hay que solventar es la de los factores biológicos o sociales que pueden estar vinculados a la prevalencia de la depresión. Se han realizado

estudios genéticos, pero cada vez más se acepta que las influencias biológicas y las del entorno se entrelazan en los orígenes de las patologías afectivas. Así, Kendler (1995) señaló que los individuos que presentaban un riesgo genético elevado eran más sensibles a los efectos de un entorno adverso que los que presentaban un riesgo genético bajo. Lo que sí podemos afirmar es que durante las últimas décadas hemos asistido a cambios drásticos en el entorno social en que se desarrollan nuestros adolescentes (ver capítulo 2). Tales cambios puede que estén asociados al incremento de patologías afectivas en esta época de la vida. Muchos adolescentes en la sociedad postmoderna viven en familias poco estables, monoparentales, con falta de comunicación y de proximidad entre generaciones y con una gran inseguridad ante el futuro. Sienten la amenaza de una dura competitividad para acceder a un puesto de trabajo y encontrar un lugar en la sociedad.

Los valores cambiantes y la diversidad de criterios éticos de la sociedad occidental también han privado a los adolescentes de unos puntos de referencia sólidos en los que apoyarse. Es, con todo, posible que esta suma de circunstancias perjudique únicamente a aquellos sujetos que inicialmente presentan una predisposición genética o hayan sufrido carencias o traumas en una etapa muy precoz. En cualquier caso, desconocemos los mecanismos a través de los cuales todos estos factores inciden sobre el inicio, el curso, la recurrencia y la cronificación de la enfermedad depresiva. Las investigaciones epidemiológicas, sobre todo las longitudinales, que nos pueden aclarar muchos de los puntos todavía oscuros, se hallan en una etapa muy inicial.

1.2. La labilidad afectiva

Con cierta frecuencia nos hemos encontrado en nuestras investigaciones y consulta clínica con adolescentes cuyo estado no puede francamente ser diagnosticado de depresión (no cumplen los requisitos establecidos por los patrones de diagnóstico), pero algunas alteraciones de estado de ánimo que presentan apuntan a la depresión.

“Me pongo triste por la noche al escuchar música, estoy más preocupado por la vida que antes y me cuesta conciliar el sueño.”

“A veces me levanto desanimado y sin ganas de hacer nada. No tengo ganas de ir a la escuela. No entiendo cuál es el motivo, pero al cabo de uno o dos días se me pasa.”

“A veces me deprimó, me pongo seria y preferiría estar sola. Pero después de unas horas se me pasa.”

Las variaciones del estado de ánimo descritas por estos adolescentes tenían un carácter ocasional pero recurrente. Los dos chicos y la chica cuyas manifestaciones hemos recogido confesaban que estos cambios les habían sobrevenido hacía pocos meses. Sus síntomas, aunque de matiz depresivo, eran escasos y su persistencia demasiado breve para configurar un síndrome patológico. Curiosamente, en un número importante de casos, las puntuaciones que obtenían en la escala *Children's Depression Inventory* se hallaban muy próximas al punto de corte, que es 17. ¿Debíamos considerar estos estados como un “episodio” normal dentro de la adolescencia? ¿Debían ser diagnosticados de depresivos, de no depresivos? ¿Podía augurarse que estos adolescentes tenían un riesgo mayor de patología afectiva en la vida adulta? Puesto que con los criterios del DSM-III en la mano éste era un grupo no patológico, empleamos la etiqueta de adolescentes con “labilidad afectiva” para diferenciarlos del grupo claramente sintomático.

El repaso a diferentes inventarios de diagnóstico nos puso sobre la pista de varias caracterizaciones clínicas a las que podían acomodarse estos casos.

1) Una de ellas fue la de *Trastorno Depresivo Intermitente*: “humor depresivo en un grado perceptiblemente mayor que la mayoría de las personas y por un tiempo que va de horas a días o a una semana, aproximadamente”. Sin embargo, nuestros casos no cumplían un requisito esencial aquí exigido, a saber, estos síntomas debían perdurar al menos dos años.

2) Nuestros adolescentes se encuadran más bien dentro de la *Depresión Breve de Strohmeyer* que es descrita como “un cuadro depresivo de carácter evanescente, de duración efímera (horas o días) que aparece de forma reiterada”.

3) En la Clasificación Francesa de Trastornos Mentales en la Infancia y Adolescencia también encontramos la categoría de *Momentos Depresivos*: “alteracio-

nes que no tienen la suficiente intensidad o duración como para atribuirles una cualidad patológica y que pueden contemplarse como un aspecto más del desarrollo”.

Nuestra impresión es que el grupo de adolescentes con labilidad afectiva se diferencia claramente del grupo de los no deprimidos de la muestra general. Están a medio camino entre la normalidad y la distimia.

En definitiva, la *labilidad afectiva* sería más bien un *fragmento* de trastorno depresivo en la medida en que el número de síntomas que presenta es reducido, su intensidad es escasa y su carácter evanescente aunque recurrente. Como se ha señalado, la puntuación que obtiene la mayoría de estos sujetos en el *Children's Depression Inventory* se encuentra en torno al punto crítico y, además, es sensiblemente superior a la media de su edad. Sólo por este hecho merecen que se les dedique una atención especial, porque son sujetos de riesgo psicosocial, como han señalado recientemente varios autores (Vredenburg y otros, 1993; Gotlib y otros, 1995). También cabe preguntarse si estos cuadros de labilidad emocional adolescente puede que delaten una predisposición o una forma incipiente de patologías afectivas más severas.

2. Trastornos de la conducta alimentaria: anorexia y bulimia

Isabel P. Larraburu

Los trastornos de la conducta alimentaria engloban un amplio espectro de desviaciones de la normalidad en relación con la comida. Las principales manifestaciones de estos desórdenes son la anorexia y la bulimia. El rasgo sobresaliente de la primera es la apariencia de desnutrición extrema, el de la segunda la necesidad de purgarse o vomitar todo alimento ingerido. Ambos trastornos comparten el terror fóbico a engordar y la valoración de la delgadez por encima de la supervivencia. Son enfermedades que se inician en la adolescencia y que cada vez se manifiestan más precozmente, casi al final de la infancia. La adolescencia es la edad en que la dificultad para asumir los cambios corporales se transforma en el perfecto caldo de cultivo para esas dos enfermedades y el sinfín de casos interme-

dios que no pertenecen ni a una ni a otra claramente componen la mayor parte de los problemas que afrontamos en las consultas.

Los trastornos de la conducta alimentaria son una de las patologías psiquiátricas más frecuentes y preocupantes en la adolescencia por su alto índice de mortalidad (aproximadamente un 10%) y por el dramatismo de su presentación. Las muertes pueden ser causadas por desnutrición, suicidio o desequilibrio electrolítico. Representan un grave problema en salud mental por su alta incidencia, su mal pronóstico y su tendencia a la cronificación. Hay que hacer notar que este mal pronóstico viene dado, en gran medida, por la negativa de los anoréxicos a someterse a tratamiento, dado su mecanismo de negación de enfermedad característico; en el caso de los bulímicos, al secretismo de sus atracones de comida y de purga posterior. Por otra parte, el modesto índice de mejorías totales podría deberse a que el curso de la enfermedad muestra ciertas coincidencias con los trastornos adictivos.

Desde el punto de vista social, nuestra sociedad contribuye de manera despreocupada e irresponsable a la existencia de esta enfermedad –a sus inicios y su mantenimiento–, ya que tolera (o no hace nada para impedir) los frecuentes mensajes mediáticos que transmiten un modelo físico ideal inalcanzable. A esto cabe sumar el oportunismo de la industria del adelgazamiento en ofrecer todo tipo de productos cuya finalidad es crear necesidades donde éstas no existen. No es de extrañar que esto haga presa de una población tan vulnerable como la de las niñas y adolescentes. La anorexia nerviosa viene a significar la tercera enfermedad crónica más común en este grupo etario.

2.1. Consideraciones diagnósticas

La elaboración de los criterios diagnósticos ha mejorado notablemente la calidad de los estudios epidemiológicos, ya que para estimar correctamente la incidencia y prevalencia de los trastornos de conducta alimentaria son necesarios criterios precisos que distinguen un caso clínico de otro subclínico. Se considera que en el momento en que se define un trastorno las cifras de incidencia –es decir, el número de nuevos casos por 100.000 habitantes en un periodo determinado– no son fiables hasta que haya transcurrido cierto tiempo.

La anorexia nerviosa tiene una larga historia que proviene aproximadamente del siglo XIV, con prolijas descripciones clínicas de ayunos debidos a motivaciones místicas o religiosas. Pasó por varias denominaciones y explicaciones, pero sólo hacia la segunda mitad del siglo XX empezó a ser identificada más fiablemente como una enfermedad de origen psicosocial desencadenada por la búsqueda del adelgazamiento con finalidad estética. El atracón de comida o bulimia se consideraba como una conducta característica de la población obesa hacia finales de los años cincuenta (Stunkard, 1959). Hacia mediados de los setenta se empezó a clasificar como comportamiento asociado a la anorexia. Pero solamente a finales de los setenta se consideró la bulimia como trastorno independiente, con sus propias características bien diferenciadas. Hacia esta época la atención de los clínicos e investigadores se fijó más ampliamente en la bulimia, llegando algunos estudios epidemiológicos a calificarla escandalosamente como epidemia. Las aguas volvieron a su cauce a medida que las sucesivas clasificaciones diagnósticas fueron acotando su ámbito.

Recientemente se ha detectado la existencia de otra variedad de trastorno caracterizada por atracones y conductas de voracidad similares a las de la bulimia nerviosa, pero sin la presencia de conductas purgativas sistemáticas. Se trata del “trastorno por atracón” y se daría en población obesa y en edades más avanzadas. El DSM IV propone criterios para el diagnóstico de esta entidad en su apéndice dedicado a patologías que merecen una investigación más concluyente. Actualmente este grupo de pacientes están clasificados en la categoría *trastornos de la conducta alimentaria no especificados*.

Por último, y su importancia no es despreciable, están los fenómenos intermedios que antes mencionábamos llamados *subclínicos*, que componen la mayor parte de los trastornos de la conducta alimentaria presentes en la población adolescente. El DSM IV los denomina *trastornos de la conducta alimentaria no especificados* y engloban los desórdenes que no cumplen los criterios para ser encuadrados dentro de la anorexia nerviosa ni dentro de la bulimia. Por ejemplo, síntomas de anorexia, pero sin interrupción de la menstruación, atracones y conductas compensatorias que no aparecen con la frecuencia requerida para la bulimia –más de dos veces por semana–, recursos a las purgas después de ingerir pequeñas cantidades de comida en personas con peso normal, masticar y expulsar sin tragar grandes cantidades de comida o atracones recurrentes sin utilización de conducta compensatoria inapropiada.

2.2. Etiología

Todos los estudios coinciden en que las causas de los trastornos de conducta alimentaria están en un conjunto de factores estrechamente relacionados entre sí, sin que se haya determinado hasta el momento uno de ellos como responsable único de estas patologías. Se pueden distinguir tres etapas en el curso de la enfermedad que abarcan varios factores de riesgo.

1) Entre los factores de riesgo de la *primera etapa*, estaría:

a) La *predisposición genética y familiar*. Los estudios clínicos han detectado la presencia de trastornos psiquiátricos en familiares cercanos.

b) Hay que considerar también los aspectos relacionados con la *personalidad de base*, como son la baja autoestima y el excesivo perfeccionismo.

c) La obesidad o sobrepeso previo puede ser un motivo del comienzo de una dieta. Éste parece ser el desencadenante máximo de ambos trastornos. No hay que olvidar que hasta un 20% de las anoréxicas padecen sobrepeso antes de la enfermedad, así como el 40% de las bulímicas. Entre los factores sociales y culturales podemos mencionar la presión de la sociedad occidental hacia la hipervaloración de los cuerpos delgados en la mujer, que origina una creciente insatisfacción con el propio cuerpo en personas vulnerables, como son las adolescentes en busca de su identidad.

2) La *segunda etapa* del desarrollo de la enfermedad iría desde el *inicio de la dieta hasta la enfermedad manifiesta*. El estrés asociado a los cambios corporales propios de la edad, junto al mantenimiento de la dieta, así como los primeros contactos con el sexo opuesto, los posibles comentarios sobre la figura y las ideas distorsionadas sobre el hecho de adelgazar y el éxito social, parecen confluir en la consolidación de la anorexia y la bulimia.

3) En el mantenimiento de la enfermedad, ya en su tercera etapa, se considera que la sobrevaloración del peso y la figura impiden su mejoría, a no ser que se modifiquen en una terapia específicamente encaminada a ello. Por otra parte, la dinámica interpersonal tiene en este momento una importante influencia sobre la

persistencia del trastorno, por lo que es básico un abordaje en el ámbito familiar. Por último, en el caso de la anorexia, el estado de desnutrición, por sí mismo, dificulta la mejoría, ya que la intolerancia a cantidades normales de alimento está incrementada.

Hsu (1990) avanza la hipótesis de que la puerta de entrada a los trastornos de conducta alimentaria es la dieta en el sentido de *restricción alimentaria consciente*, por la razón que sea. Para este autor, los desórdenes alimentarios se extienden en un continuo desde la dieta simple al trastorno diagnosticable. Sin embargo, comenta que la mayoría de las personas que emprenden dietas de adelgazamiento no desarrollan trastornos de conducta alimentaria, ya que para ello deben existir, además, factores de vulnerabilidad que predisponen a estas enfermedades: factores de tipo genético, psicológico, biológico, de personalidad y familiares.

2.3. Clasificación por el peso

La clasificación estadística basada en categorías diagnósticas y habitual en el modelo médico es de una utilidad inestimable para los estudios epidemiológicos y la determinación de la etiología de los trastornos. Sin embargo, la clínica de todos los días nos muestra una realidad más imprecisa. Los trastornos de conducta alimentaria son alteraciones con un eje común, que, como hemos dicho, se sitúan en un continuo cuyo núcleo es la fobia a engordar. Se diversifican en lo que respecta a los métodos utilizados para lograr el anhelado objetivo de mantener la delgadez y el peso de la persona afectada. Podría decirse que los anoréxicos son los *triunfadores*, los bulímicos son los que se mantienen en lucha constante con un peso oscilante, y los compulsivos obesos son los grandes *perdedores*. Pero, además de estos tres grupos, está toda una población con síndromes parciales de la conducta alimentaria que no pertenecen puramente a ninguno de los tres diagnósticos pero que componen un número mucho mayor de personas en riesgo de enfermar. Estas manifestaciones parciales de la enferme-

dad se presentan en cualquier nivel de peso corporal. No se debería subestimar este fenómeno, ya que se sabe que los trastornos de conducta alimentaria presentan un curso progresivo y deteriorante. Concluiremos aportando unas mayores precisiones diagnósticas sobre la anorexia y la bulimia y los trastornos afines no especificados.

2.4. Anorexia nerviosa

Es el trastorno más grave de todos los que estamos tratando pero también es el menos frecuente. Su prevalencia se sitúa entre el 0,5% y el 1% y afecta mayoritariamente a mujeres entre los catorce y los diecinueve años. Aunque la incidencia de la anorexia permanece más o menos estable en estos últimos años en la chicas, se halla en aumento entre los varones.

La enfermedad se inicia con la restricción voluntaria de la comida con el fin de perder peso. Como hemos mencionado, gran cantidad de anoréxicas suelen ser gorditas antes de caer en la enfermedad. Una vez inmersas en la espiral del adelgazamiento, son incapaces de aceptar un peso corporal normal o esperable para su edad y altura. Paradójicamente, a medida que adelgazan, el descontento con su cuerpo persiste, e incluso se agudiza en lugar de disminuir. La percepción de su cuerpo está alterada y empieza a existir una diferencia brutal entre cómo las ven los demás y cómo ellas ven su propio cuerpo. Se podría decir que sufren *alucinaciones* acerca de éste. Esta percepción no se corrige al bajar de peso, sino que se sigue distorsionando. Empiezan a seleccionar los alimentos eliminando algunos completamente de la dieta y disminuyen las cantidades. Cuando llegan a casa dicen que ya han comido fuera o bien esconden la comida para tirarla después. A veces la familia felicita a la niña por adelgazar, ya que estaba un poco gordita, potenciando entonces sus conductas. Posteriormente, la menstruación se interrumpe, y en casos más graves aparece vello en el cuerpo. Suelen negar la gravedad de su pérdida de peso y son capaces de tolerar todas las consecuencias de su estado sin una queja, ya que tienden a minimizarlas.

Para diagnosticar una anorexia se requiere una pérdida del 15% del peso inicial o un déficit en el aumento de peso propio del crecimiento. Además, se con-

firma el diagnóstico cuando la regla se interrumpe durante más de tres ciclos consecutivos.

Existen dos subtipos de anorexia nerviosa:

a) *Tipo restrictivo*, en el que reducen el peso a expensas de disminuir su alimentación y una actividad física exagerada.

b) *Tipo compulsivo/purgativo*, en el que se recurre a atracones y purgas (por ejemplo, inducción del vómito, abuso de laxantes, diuréticos o enemas).

Es frecuente, con el paso del tiempo, el paso del primer subtipo de AN al segundo tipo. Este último también está asociado a un descontrol de los impulsos, abuso de sustancias y labilidad emocional. Por último, cabe advertir que una cantidad importante de anoréxicas pasan a ser bulímicas más adelante. Empiezan a comer a escondidas y a provocarse el vómito.

2.5. Bulimia nerviosa

La bulimia nerviosa, o *hambre bovina* según la etimología, ha aumentado su incidencia en los últimos cinco años de una manera mucho más acelerada que el de la anorexia. Se calcula la prevalencia de la bulimia nerviosa entre un 3% y un 10%. Y aun así, se cree que estas no son cifras bien estimadas, puesto que una gran cantidad de bulímicos ocultan sus conductas de voracidad y purga y su apariencia no delata la enfermedad, ya que suelen tener un peso dentro de la normalidad.

Al igual que en la anorexia, las bulímicas empiezan con la restricción voluntaria de la comida, *hacen dieta*, pero después de un periodo de pérdida de peso, aparecen los atracones de comida, la desinhibición. Este descontrol genera remordimiento y sentimientos de culpa, lo cual conduce a su vez a la utilización de métodos anormales para compensar el exceso. Suelo describir este ciclo como ir *del freno al desenfreno*. Es sabido (Herman y Polivy, 1975) que la prohibición de las dietas suele precipitar la ansiedad de comer precisamente los alimentos prohibidos. Al mismo tiempo la idea misma de prohibición hace que

las personas coman con remordimiento. Para cerrar el círculo, este remordimiento favorece la voracidad y la compulsión de comer.

Gran variedad de estudios indican que las dietas muy restrictivas pueden conducir a personas con cierta predisposición a desarrollar conductas de voracidad. Por eso, como ya hemos comentado, las anoréxicas son las *triunfadoras*, logran controlar el hambre, lo cual les permite obtener su deseo de mantenerse delgadas; las bulímicas son las *perdedoras*, ya que, aun padeciendo la misma obsesión que las anoréxicas, están haciendo siempre lo contrario de lo necesario para mantenerse delgadas. Por esa razón, acuden voluntariamente al tratamiento, no niegan la enfermedad y suelen estar deprimidas.

Si en el caso de la anorexia, la gravedad se manifiesta por el deterioro físico que puede conducir a la muerte por desnutrición, en la bulimia la labilidad emocional y la depresión son los factores de riesgo más comúnmente asociados, ya que esta última es la responsable de las muertes por suicidio. Igualmente, la integridad física puede verse afectada por los desequilibrios electrolíticos causados por el vómito frecuente, y el abuso de laxantes o diuréticos que pueden conducir a la muerte por paro cardíaco.

La bulimia tiene una sintomatología psiquiátrica no específica asociada mucho más variada que la anorexia. Las bulímicas tienden a ser más impulsivas, pueden presentar conductas compulsivas como adicciones a drogas, cleptomanía, autolesiones y, casi sistemáticamente, depresión y ansiedad. He aquí un testimonio de primera mano.

“La comida ya no es un placer para mí. Me sorprende varias veces al día, presa de un ansia que me arrebató la libertad, como una pasión que domina mis acciones y pensamientos estrechando mis intereses y objetivos para desembocar en el acto furtivo y solitario, carente de toda dignidad, de ingerir cualquier tipo de alimento hasta llegar al límite de mi capacidad física que me sumerge en un estado de embriaguez. La continuación es no menos confesable cuando mi cuerpo ya no puede soportar más alimento y en estado semihipnótico me dirijo al baño, me inclino ante el inodoro introduciéndome los dedos en la garganta para provocar el reflejo del vómito con el fin del contrarrestar los efectos de la comilona. El sentirme vacía otra vez me alivia y me produce placer preparándome para repetir el ciclo una y otra vez. A pesar de haber conseguido mis íntimos deseos de comer sin engordar, el respeto por mí misma no llega a los mínimos, mi estado de ánimo me impide disfrutar de la vida, que va pasando sin mí, no me veo capacitada para amar a alguien ni mucho menos ser amada ni tampoco puedo concentrarme en el trabajo. La bulimia se ha introducido

insidiosamente en mi existencia, adueñándose en el proceso de la mayor parte de ella.” (Idoia, 33 años.)

2.6. Los síndromes parciales y las adolescentes en riesgo. Trastornos de la conducta alimentaria no especificados

Algunos investigadores consideran que los TCA forman parte de un continuo que se extiende desde el extremo de la normalidad estricta hasta el diagnóstico específico y que no existen diferencias cualitativas entre las diferentes categorías. Según éstos, no cabría preguntarse si alguien está o no está enfermo, sino cuánto tiene de una enfermedad determinada. La prevalencia de los síndromes parciales o subclínicos alcanza un 5% de la población de mujeres adultas. Entre las mujeres que acuden a buscar tratamiento por trastornos de conducta alimentaria en clínicas especializadas, este porcentaje ha llegado a estimarse entre el 13% y el 47%, según estudios de distintos países.

La preocupación por el peso y la imagen corporal se está detectando actualmente en niñas de entre nueve y once años. Al pasar a la educación secundaria, esta preocupación se incrementa de modo espectacular.

En un estudio con 1300 niños y niñas de educación secundaria se halló que el 63% de la niñas y el 16% de los niños estaban *a dieta* el día de la encuesta (Rosen, Tacy y Howell, 1990). En nuestro país, Viñuales y su equipo estudiaron un grupo de 50 pacientes (24 con anorexia y 26 con bulimia) en el Servicio de Psiquiatría del Hospital de Bellvitge en Barcelona. Entre otras conclusiones, ponen de relieve “la relevancia social de la restricción alimentaria y la baja autoestima en el mantenimiento y/o instauración de los trastornos de conducta alimentaria”. Con esto ratifican los altos índices de adolescentes que están sometidos a dietas y factores de personalidad como la baja autoestima que parecen combinarse en la aparición de dichos trastornos. Proponen que los programas de prevención y recuperación “incluyan la normalización de hábitos alimentarios y la recuperación de un concepto personal y/o autoestima adecuados en el paciente”. Ambos aspectos, la dieta o restricción alimentaria y la baja autoestima son los factores de vulnerabilidad más frecuentes frente a los trastornos de conducta alimentaria en las adolescentes.

Otras investigaciones han puesto de manifiesto que un alto número de adolescentes de educación secundaria está haciendo dieta aun siendo su peso normal o por debajo del normal. En cuanto al uso de métodos no saludables de control del peso, como el vómito autoinducido o el abuso de laxantes y/o diuréticos, se ha comprobado que entre un 5 y un 15% de los adolescentes recurren a ellos. Finalmente, los estudios de población clínica adolescente indican que entre un 35 y un 50% padecen algún trastorno de la conducta alimentaria no especificado o síndrome parcial.

Si, como indican los partidarios de la hipótesis del continuo, estos síndromes parciales pueden deteriorarse y conducir al síndrome completo, sería importante prestar más atención a las *señales* que dan pie a sospechar una patología en las conductas de las adolescentes; puede ser peligroso desestimarlas por no cumplir los criterios de frecuencia o pérdida de peso. La correcta detección de estos estados subclínicos ayudaría a tener una visión del amplio espectro, lo cual facilitaría la identificación de los factores de riesgo y la etiología de estas enfermedades antes de que se enmascaren con las consecuencias físicas y psicológicas propias de los síndromes completos (Fairburn y Beglin, 1990).

En resumen, la clasificación de los trastornos de la conducta alimentaria con relación al peso podría establecerse según la tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de los trastornos de la conducta alimentaria

Peso reducido	Peso normal	Sobrepeso
<ul style="list-style-type: none"> • Anorexia nerviosa, subtipo restrictivo • Anorexia nerviosa, subtipo compulsivo/purgativo • Trastorno de la conducta alimentaria no especificado 	<ul style="list-style-type: none"> • Bulimia nerviosa, subtipo purgativo • Bulimia nerviosa, subtipo no purgativo • Trastorno de la conducta alimentaria no especificado 	<ul style="list-style-type: none"> • Bulimia nerviosa, subtipo no purgativo • Trastorno por atracón (<i>Binge eating disorder</i>) • Trastorno de la conducta alimentaria no especificado

3. Drogadicción

Albert Moncada

Suele afirmarse que el hombre ha conocido (y usado) las drogas desde siempre. Si bien es difícil demostrar desde cuándo, podemos decir que efectivamente,

la relación del ser humano con sustancias capaces de modificar su estado psíquico está documentada a partir de textos que datan, por lo menos, del siglo I a.C. (Freixa y otros, 1981).

Durante muchos siglos, el ser humano ha utilizado la capacidad de estas sustancias de modificar el estado psíquico para intentar suplir (o complementar) las limitaciones de su propia mente y conectar de esta forma con el mundo de lo desconocido o sobrenatural. Así, el chamán de la tribu tenía autoridad para utilizarlas en bien de su comunidad. Se trataba de un uso místico-religioso, generalmente para comunicarse con los dioses y obtener el *conocimiento* que no podía obtenerse de otra forma. Hay que tener presente, no obstante, que se trataba de consumos muy reducidos y controlados. Evidentemente, este tipo de consumo difícilmente acarrea problemas (sanitarios ni sociales) a sus consumidores, y nada tiene que ver con la actual situación de consumo que existe en nuestra sociedad, donde cualquier persona puede tener acceso a un importante número de drogas, ya sean legales o ilegales. Además, las razones por las cuales se consumen drogas actualmente están más relacionadas con el ocio que con dar un beneficio a la comunidad.

El consumo de drogas y, sobre todo, los problemas asociados a este consumo han ocupado uno de los primeros lugares en el *ranking* de preocupaciones de las sociedades desarrolladas. Si bien el grado de preocupación va variando de forma cíclica en el tiempo según determinados acontecimientos (accidentes por sobredosis de mayor impacto mediático de lo habitual, aumento del tráfico y consumo de drogas en determinadas zonas, instalación de centros de rehabilitación, etc.), este tema siempre ha surgido como uno de los que más preocupa en las encuestas de opinión que se han ido realizando en nuestro país. Esta preocupación se ha traducido en el desarrollo de una serie de medidas, generalmente de carácter represivo, que han intentado limitar el acceso de la población más vulnerable (población joven) a estas sustancias. Las medidas preventivas, si bien han constituido una herramienta ampliamente reivindicada desde los sectores más cercanos a los ámbitos educativo y sanitario, no siempre han disfrutado del apoyo necesario para adquirir el carácter universal que debieran.

Se define una droga como cualquier sustancia que, introducida en el cuerpo por cualquier mecanismo de administración, y tenga o no utilidad terapéutica, es capaz de producir una modificación en la conducta del sujeto, condicionada por los efectos inmediatos o persistentes (Freixa y otros, 1981). Después de un

uso continuado, puede desarrollarse dependencia a la sustancia (que comporta dificultades más o menos importantes para evitar la conducta de consumo), que puede manifestarse por dos vías:

- 1) Física (trastornos físicos que aparecen ante la retirada de la droga y que pueden comportar incluso un síndrome de abstinencia).
- 2) Psicológica (necesidad de continuar el consumo para *disfrutar* de sus efectos).

No todas las drogas tienen la misma capacidad de generar dependencia, y, en función tanto de la sustancia como del individuo, ésta puede tener un mayor componente físico o psicológico.

Las drogas pueden clasificarse según distintos criterios (sus efectos, su peligrosidad, su situación sociolegal, etc.). Según sus efectos, pueden clasificarse en tres grupos: depresoras, estimulantes y perturbadoras de la actividad del sistema nervioso central (ver tabla 2). Es necesario aclarar que la clasificación de las distintas drogas de síntesis según sus efectos es especialmente difícil, tanto porque frecuentemente son mixtos (estimulantes y perturbadores) como por la rapidez con la que van apareciendo sustancias nuevas.

Tabla 2

Clasificación de las drogas según sus efectos
1. Depresoras de la actividad del sistema nervioso central: <ul style="list-style-type: none">• Alcohol• Hipnóticos (barbitúricos y no barbitúricos)• Narcóticos: opio y derivados (heroína, morfina, codeína)• Antipsicóticos (tranquilizantes mayores)
2. Estimulantes de la actividad del sistema nervioso central: <ul style="list-style-type: none">• Anfetaminas• Cocaína• Determinadas drogas de síntesis (éxtasis, <i>speed</i>...)• Estimulantes menores (cafeína, nicotina, teína...)
3. Perturbadoras de la actividad del sistema nervioso central: <ul style="list-style-type: none">• Derivados del cannabis (marihuana, hachís...)• Alucinógenos (LSD, mescalina...)• Sustancias volátiles (pegamentos, colas)• Determinadas drogas de síntesis (MDA)

Es difícil confeccionar una clasificación según la peligrosidad de la sustancia, ya que ésta depende de múltiples factores (el propio concepto de peligrosidad, susceptibilidad individual, adulteración de la sustancia, etc.). A pesar de ello, la OMS ha establecido una clasificación general en cuatro grupos ordenados según su toxicidad y capacidad de generar dependencia.

- a) En el grupo 1 (más peligroso para la salud) incluye el opio y sus derivados.
- b) En el grupo 2 el alcohol y barbitúricos.
- c) En el grupo 3 la cocaína, anfetaminas y derivados.
- d) En el grupo 4 el LSD, y los derivados del cannabis.

Esta clasificación debe ser entendida como muy general, ya que la rapidez con que van apareciendo nuevas sustancias sintéticas en el mercado hace muy difícil mantener actualizada la lista. Por otra parte, el grado de adulteración que pueda tener una determinada droga (que puede comportar un mayor riesgo para la salud) es imposible de conocer en el momento de su consumo (ello es especialmente relevante en las nuevas drogas de síntesis). Nótese, además, que no está incluido el tabaco (nicotina), que es la sustancia que más problemas de salud pública comporta en nuestro país.

3.1. Situación actual del consumo de drogas en la población adolescente

Un hecho invariable en nuestro país (y en todos los países desarrollados) es que las drogas de mayor consumo y las que producen mayores problemas de salud pública son, con diferencia, las drogas legales (tabaco y alcohol). Entre las no legalizadas, el cannabis es la que presenta un mayor consumo. El tema del tabaco está tratado con mayor profundidad en otro apartado, por lo que aquí nos centraremos en las otras drogas.

En la tabla 3 puede verse un resumen de los principales resultados de la Encuesta Escolar Sobre Drogas del Plan Nacional Sobre Drogas (DGPNSD, 1998), realizada entre escolares de todo el país de entre catorce y dieciocho años en 1998.

Del análisis de estos datos se desprende que el alcohol lo han probado alguna vez en la vida una gran mayoría de los adolescentes, y su consumo regular (último mes) es también muy habitual. Una proporción nada despreciable de alumnos (28,5%) había probado el cannabis, y un 17% lo había consumido durante el último mes. En el resto de las sustancias las prevalencias eran mucho menores, situándose en valores que oscilan entre el 3,5% de alumnos que habían probado alguna vez el éxtasis o sus derivados y el 6,4% que habían probado los tranquilizantes (sin prescripción médica). En esta población no se observa, prácticamente, consumo de heroína. Los consumos recientes eran incluso menores, con prevalencias que se situaban alrededor del 2%. Excepto en el caso de los tranquilizantes, más chicos que chicas acostumbraban a utilizar las diferentes drogas, y, como es obvio, el grupo de mayor edad consumía más drogas que el de menor edad. La edad media de inicio al consumo de tabaco se situaba en torno a los trece años, y los trece y medio para el alcohol. En las drogas no legales oscilaba entre los catorce años (tranquilizantes) y los quince (resto de las sustancias).

Tabla 3. Prevalencia de consumo de drogas entre los estudiantes de 14-18 años (%). España, 1998.

Sustancia	Alguna vez en la vida	Últimos 12 meses	Últimos 30 días	Edad inicio (media)
Alcohol	84,2	81,9	65,8	13,6
Tabaco	34,7	---	28,3	13,1
Cannabis	28,5	25,1	17,2	14,8
Tranquilizantes	6,4	4,7	2,4	13,8
Cocaína	4,8	4,1	2,4	15,4
Speed/ anfetaminas	4,6	3,8	2,3	15,2
Éxtasis	3,5	2,5	1,6	14,8
Alucinógenos	5,4	4,1	2,2	15,1
Sustancias volátiles	4,1	2,7	1,8	---

Fuente: Encuesta a la población escolar, Delegación del Gobierno sobre el Plan Nacional sobre Drogas, 1998.

En cuanto a la evolución de estos consumos durante los últimos años en la población de entre catorce y dieciocho años se observa, en general, una situación

estacionaria, aunque existe una tendencia al aumento en el caso de la cocaína y del cannabis, y una disminución en el caso del éxtasis y sus derivados.

La situación es ligeramente diferente a partir de los dieciocho años (hasta, aproximadamente, los veinticinco o treinta). El patrón de consumo de alcohol por parte de los jóvenes de entre dieciocho y veinticinco o treinta años tiende a concentrarse mucho más durante los fines de semana, y está asociado a contextos lúdicos (bares, discotecas), mientras que en una etapa más adulta, se reparte el consumo durante toda la semana y se asocia más bien a las comidas. Además, en el caso de los jóvenes, una parte de ellos, además de consumir alcohol en los espacios lúdicos, también consume otras sustancias asociadas a la diversión, como el éxtasis o la cocaína. Datos del Observatorio Español sobre Drogas apuntan a que el 4,7% de jóvenes de entre quince y veintinueve años han probado alguna vez el éxtasis, y alrededor del 7% de hombres y el 3% de mujeres la cocaína (DGP-NSD, 2001).

3.2. El consumo de drogas durante la adolescencia: ¿por qué?

Desde la perspectiva del adulto, hay una pregunta obvia que no tiene, ni mucho menos, una respuesta obvia: ¿por qué utilizan drogas los adolescentes? Esta pregunta es especialmente difícil de responder si se tiene en cuenta que la gran mayoría de ellos conoce los riesgos de determinados consumos de droga. Como hemos dicho, la respuesta a la pregunta no es obvia, pero sí que podemos apuntar algunos elementos que ayudarán a aproximarnos a ella. Estos elementos pueden dividirse en: a) los referentes a la sustancia (efectos, capacidad de producir dependencia, etc.), b) el individuo (personalidad, trastornos de conducta, etc.), y c) el entorno (disponibilidad, modelos externos, influencias sociales, modas, etc.). A continuación señalamos los aspectos más relevantes:

1) La sustancia

Determinados aspectos relacionados con las sustancias, como por ejemplo sus efectos, facilitan la decisión de su consumo por parte de los adolescentes. Como hemos visto, los momentos de mayor consumo son los relacionados con el ocio. Así pues, aquellas sustancias que pueden facilitar el aprovechamiento

del tiempo y la intensidad con la que se vive el ocio disfrutan de un mayor atractivo para los adolescentes. En general, estamos hablando del alcohol y las sustancias estimulantes (éxtasis, cocaína, etc.).

Otras veces es el valor social que adquieren determinadas sustancias las que facilitan la decisión de consumirla, como ha sucedido en algunos momentos con el uso de los derivados del cannabis, que ha adquirido un papel de *contracultura*. Un ejemplo sería el amplio uso de alucinógenos y cannabis por parte del movimiento *hippy* de los años setenta.

2) El individuo

Determinados factores relacionados con el propio individuo se hallan vinculados al consumo de drogas. Algunos de estos factores están relacionados con la personalidad. Los estudios llevados a cabo sobre este aspecto no son concluyentes, pero apuntan a que aspectos como la baja autoestima, la falta de habilidades de enfrentamiento al estrés (*coping*), la búsqueda de sensaciones y la impulsividad tienen un peso importante en el desarrollo de actitudes positivas al consumo de drogas. Otros aspectos que se han encontrado asociados al consumo son la existencia de trastornos de conducta y la delincuencia.

Deberíamos incluir también aquí aquellos elementos que, sin ser propios del individuo, sí lo son de la propia adolescencia: la rapidez con que se producen los cambios (biológicos, psicológicos y sociales); el rechazo al mundo del adulto; la necesidad de oponerse al adulto y, sobre todo, a sus normas; el atractivo por lo desconocido, el riesgo, etc. Desde esta perspectiva, el uso de drogas adquiere en el adolescente un gran atractivo, con el que, en la mayoría de los casos, se mantendrá una relación ambivalente.

3) El entorno

Desde el punto de vista de las posibilidades de intervención, los aspectos relacionados con el entorno son los que revisten un mayor interés. Si bien aquellos relacionados con la personalidad pueden entenderse como facilitadores de consumos adictivos, los elementos del entorno serán los que faciliten las primeras experiencias de consumo. Destacaremos los siguientes elementos: a) el entorno familiar (actitudes y hábitos de padres y hermanos, relaciones afectivas y estructura familiar); b) el grupo social de pertenencia o grupo de iguales (actitudes del grupo, percepción de consumo de los iguales, interacciones afectivas con el gru-

po), y c) influencias macrosociales (disposiciones legales, accesibilidad a las sustancias, publicidad, modelo de determinadas figuras sociales).

Si bien todos los factores mencionados anteriormente han demostrado estar relacionados, de una manera u otra, con el inicio o el mantenimiento de la conducta de consumo de drogas, no todos tienen el mismo peso, ni influyen en todas las sustancias.

3.3. ¿Todo consumo es problemático?

Para poder contestar a esta pregunta, debemos, antes que nada, definir qué se entiende por consumo problemático. Con frecuencia tendemos a asimilarlo a drogas ilegales, delincuencia y conducta antisocial. Para Funes el consumo problemático se da “cuando detectamos que la evolución del adolescente se ve seriamente alterada, cuando su socialización se detiene o se conflictualiza, y cuando todas sus otras dificultades comienzan a enmascararse detrás de su vida de consumo” (Funes, 1990). Si bien ello sucede así en algunas ocasiones, esta situación no es, ni mucho menos, la más habitual. Los diferentes indicadores de consumo de drogas en la población adolescente apuntan a que el consumo *no problemático* es mucho mayor que el consumo problemático (según la definición dada más arriba). De hecho, la mayor parte de los adolescentes que experimentan el consumo de diferentes drogas no lo hacen con patrones de abuso y alcanzarán la edad adulta sin haber adoptado patrones de dependencia, aunque algunos sí que lo harán.

Pero en nuestra sociedad, en la que la calidad de vida (ligada a esperanza de vida) se convierte en un derecho reclamado de forma universal, debemos plantearnos también otras definiciones más sensibles a los efectos a largo plazo derivados del consumo de drogas. Nos referimos al consumo de drogas que raramente comportarán complicaciones sociales o legales, pero que ponen en jaque, con casi absoluta certeza, la salud futura (la propia y, a veces, la de personas del entorno). Así, el consumo de tabaco y alcohol se están convirtiendo en una importante preocupación para los responsables de la salud pública, frecuentemente incluso más que el consumo de determinadas drogas ilegales. No en vano los accidentes graves de tráfico (en los que alrededor de la mitad se encuentra involucrado el consumo de alcohol) constituyen actualmente, antes que el Sida, la

causa de muerte más importante en la población joven. Así pues, al hablar de consumo problemático, es necesario ir más allá de los casos en que las complicaciones son de índole social o legal.

3.4. La prevención

Prevenir significa actuar antes de que ocurra algún suceso. Al referirnos a la prevención del consumo de drogas, definir en qué consiste este suceso no es tan simple como podría parecer. Podríamos plantearnos que el suceso que hay que prevenir es cualquier consumo de droga, o bien sólo el consumo repetido/abusivo, o bien evitar patrones de consumo problemático, o bien retardar la edad de inicio, o bien disminuir los problemas asociados al consumo de drogas. Como puede verse, los objetivos de la prevención pueden definirse en distintos niveles, y cada uno de ellos requerirá la adopción de medidas diferentes. Estos niveles se concretan en las siguientes estrategias de intervención:

1) Reducción de la oferta

Se trata de medidas básicamente legislativas o represivas, y afectan no sólo a las drogas ilegales, sino también a las legales (regulando su consumo y la población a la que pueden venderse). El planteamiento es que cuanto menor sea la disponibilidad de una sustancia, más difícil será el consumo por buena parte de la población. Independientemente de ser bien aceptadas o no, la eficacia de estas medidas es limitada, y está en relación con el cumplimiento que se dé a las medidas legislativas.

2) Reducción de la demanda

Ésta es, por definición, la estrategia más genuinamente preventiva. Plantea acciones antes de que se dé el consumo, o bien que éste sea muy esporádico o experimental. Los dos grandes ámbitos en que se han centrado las intervenciones de este tipo han sido la escuela y la familia, por su evidente implicación educativa. En la primera, se han diseñado gran cantidad de intervenciones con las que, de la mano de los propios educadores, se facilitan a los alumnos las habilidades necesarias para poder resistir la presión social al consumo de sustan-

cias, con especial énfasis en las legales (tabaco y alcohol). Estas intervenciones deben iniciarse en edades muy tempranas (educación primaria, con un tratamiento muy inespecífico del tema), y deben continuar hasta el término de la educación secundaria, donde se tratan aspectos relacionados con las drogas mucho más específicos. Las intervenciones realizadas en la escuela de forma exclusiva y esporádica por parte de personal sanitario ajeno a ella han demostrado una baja capacidad preventiva y, en algunos casos, incluso pueden ser contrapventivas.

En cuanto a la familia, los esfuerzos se han dirigido a conseguir (o mantener) una buena estructura familiar, con relaciones afectivas adecuadas, y se da una gran importancia tanto al estilo educativo como al nivel de comunicación entre los miembros de la familia. Ello debe plantearse desde los primeros años de vida del niño, cuando todos estos aspectos son todavía moldeables.

c) Detección y orientación precoz

Estas medidas acostumbran a involucrar ya a sectores profesionales que están en contacto con personas que pueden empezar ya a presentar patrones de consumo más intenso. Si bien puede no existir todavía un patrón de dependencia, es posible diagnosticar un patrón de claro abuso. En estos casos, es especialmente importante realizar una detección precoz e intervenir, de forma individualizada, para intentar evitar el paso a la dependencia o a la aparición de otros problemas asociados al consumo. A diferencia de las anteriores, no se trata de medidas universales sino individuales (o, como máximo, de un pequeño grupo).

d) Reducción de los problemas asociados al consumo

Ésta es una estrategia que ha adquirido mayor importancia en los últimos años. El planteamiento es que, una vez admitido que una persona puede estar consumiendo una determinada droga, se trata de facilitar la adopción de medidas que reduzcan los problemas asociados a este consumo. Así, se han desarrollado programas como los de intercambio de jeringuillas entre personas que se inyectan drogas, con el objetivo de que utilicen siempre jeringuillas estériles y evitar, así, el contagio de enfermedades infecciosas. Otros ejemplos son las intervenciones desarrolladas en locales de ocio nocturno en los que se distribuye información sobre los riesgos asociados al consumo de éxtasis (u otras drogas de síntesis) y la

adopción de medidas preventivas de estos riesgos (tomar mucha agua, no consumir solo, valorar otros factores de riesgo individuales, etc.).

En resumen, podemos decir que, debido a la inevitable disponibilidad de drogas en nuestra sociedad, el adolescente, durante el proceso normal de desarrollo, deberá aprender a convivir con las drogas y a hacer frente a la presión social hacia su consumo, especialmente en el caso de las drogas legales. A pesar de esta situación, sólo una pequeña parte de ellos acabará desarrollando problemas específicos de drogodependencia. Variables individuales, como determinados rasgos de personalidad, pueden facilitar este proceso, pero no son, ni mucho menos, determinantes. Las intervenciones preventivas deben entenderse a diferentes niveles, y con la implicación de distintas estructuras, con objetivos y metodología distintos según el nivel al que nos refiramos.

4. Los adolescentes y el consumo de tabaco

Silvia Font-Mayolas

El consumo de tabaco constituye una verdadera epidemia por sus elevados costes tanto de morbilidad como de mortalidad prematura en los países desarrollados. El final de la infancia y el comienzo de la adolescencia son periodos críticos en el inicio y la consolidación de la conducta de fumar (Pardell, Saltó y Salleras, 1996). Entre los adultos fumadores, el 90% probó su primer cigarrillo antes de los dieciocho años y el 70% era consumidor diario a dicha edad (Fiore, Bailey, Cohen y otros, 1996).

Actualmente, según el último informe del Observatorio Español sobre Drogas, el 62% de la población de catorce a dieciocho años ha consumido tabaco en alguna ocasión. El 28,3% fuma regularmente una media de casi ocho cigarrillos al día y el consumo aumenta con la edad: a los catorce años fuma el 15,8% de los escolares y a los dieciocho años el 46,5%. La edad media de las primeras pruebas de tabaco se sitúa en los 13,1 años y a los 14,4 años comienza el consumo diario. El consumo de tabaco difiere según el sexo, de manera que en el último mes el 33,3% de las chicas y el 22,7% de los chicos han fumado. Esta tendencia a un incremento del consumo de tabaco por parte de las chicas también se comprueba

en la 5.^a Encuesta sobre el consumo de tabaco en Cataluña en el grupo de edad de quince a veinticuatro años, con un 45,1% de mujeres fumadoras y un 43,4% de hombres fumadores. Asimismo, en población universitaria de primer curso y edad media de veinte años, el porcentaje de mujeres fumadoras supera en un 12,2% al de varones fumadores (Font-Mayolas, 2001). Una de las causas puede ser que, dentro de las intensas campañas publicitarias de las empresas tabaqueras para ampliar mercado, las mujeres se han convertido en población diana. La imagen de la mujer fumadora con belleza, esbeltez, éxito social e independencia induce a muchas adolescentes a probar el tabaco (Villalbí, 2001). En consecuencia, no sólo aumentan en la mujer las enfermedades asociadas directamente al tabaquismo (enfermedades cardiovasculares, respiratorias y tumores malignos) sino que además se pone en compromiso la salud de los hijos que tenga o que pueda tener en el futuro.

Se ha comprobado que el consumo de tabaco en la adolescencia guarda relación con el consumo de otras drogas, con la ansiedad y con trastornos psicopatológicos (básicamente esquizofrenia y depresión). Por lo que respecta a lo primero, Wills y Shiffman (1985) establecen que la secuencia en la adopción del *consumo de sustancias "estimulantes"* se inicia con el tabaco, se sigue con el alcohol, y suele coronarse con el cannabis, los opiáceos y las drogas *duras*. Más recientemente, Luengo, Otero-López, Romero y Gómez-Fraguela (1996) confirman que la mayoría de los sujetos que se encuentra en una de esas etapas ha consumido sustancias consignadas en las precedentes. Pero lo realmente alarmante, como detectan Cunill, Planes y Gras (1998) en un estudio con población universitaria (edad media: 21,48 años), es que los sujetos no identifiquen el tabaco como una sustancia muy adictiva y peligrosa para la salud. En lo que respecta a la *ansiedad*, los adolescentes cultivan la creencia de que fumar *relaja*. Sin embargo, la nicotina tiene un efecto estimulante del sistema nervioso autónomo con efectos como la taquicardia. Es la misma dependencia a la nicotina la que causa estrés. Es decir, el aparente efecto relajante de fumar sólo refleja una disminución de la tensión e irritabilidad que provoca la retirada de nicotina. Debe informarse a los adolescentes de que la nicotina no sólo es adictiva, sino que además genera estrés; ello podría ayudarles a afrontar la presión social a probar cigarrillos. En cuanto a la relación entre el fumar y la *esquizofrenia*, se sabe que entre los pacientes esquizofrénicos el consumo de tabaco hace entre dos y tres veces más probable que se desarrolle y mantenga la adicción a la nicotina. También la relación

entre fumar y depresión en la adolescencia ha generado especial atención. Becoña y Vázquez (1999) ponen en evidencia una relación bidireccional, es decir, fumar sería un factor de riesgo de depresión y ésta sería un factor de riesgo para empezar a fumar. Éste es un dato que sugiere una posible vulnerabilidad común a ambos trastornos. Se han formulado varias hipótesis para explicar esta relación:

- a) Unas son sociales: los fumadores pueden medicar su estado de ánimo con nicotina; la gente deprimida –por su menor autoestima y autoeficacia– puede ser más vulnerable a la presión social que los hace fumadores.
- b) Otras hipótesis apuntan a factores genéticos.

Ninguna de ellas ha sido definitivamente probada. No obstante, la comorbilidad detectada sugiere que en los futuros programas de prevención se incluyan estrategias específicas para esta población.

4.1. El proceso de convertirse en fumador regular

Gómez-Durán, González y García (1998) distinguen cinco estadios en el proceso de adquisición de la conducta de fumar:

- 1) *Preparación*. El adolescente se forma una imagen del fumador y de las posibles utilidades de la conducta de fumar.
- 2) *Iniciación*. Experiencia de los primeros cigarrillos.
- 3) *Experimentación*. El adolescente fuma de forma repetida pero irregularmente.
- 4) *Habituaición*. La conducta de fumar se estabiliza.
- 5) *Mantenimiento o dependencia*. El adolescente ha desarrollado adicción a la nicotina.

¿Qué factores psicosociales influyen en el paso sucesivo por estos estadios?

- 1) *La publicidad del tabaco*. Influye especialmente en el primer estadio. Las campañas publicitarias tienen un tipo de discurso frecuentemente dirigido al adolescente en periodo de reafirmación identitaria. Buscan en sus *spots* des-

montar sutilmente los argumentos en contra del tabaco y uno de los mensajes que transmiten, de forma más o menos explícita, es que fumar es una decisión libre, personal (Rodrigo, 1999). La industria del tabaco patrocina múltiples producciones cinematográficas y se asegura de la aparición de cigarrillos y de personajes fumadores.

Entre 1990 y 1996, el 57% de los protagonistas de películas producidas en Estados Unidos aparecen fumando (Salvador, 1999). Para neutralizar esta influencia, la publicidad del tabaco ha sufrido restricciones en espacios, contenidos y patrocinios. Además, la nueva Directiva 98/43/CE del Parlamento europeo propone de forma gradual la prohibición completa de la publicidad directa e indirecta en el año 2006. A pesar de las limitaciones actuales, la publicidad sigue llegando a los adolescentes. Mosella (2000) realizó un análisis cuantitativo de la publicidad del tabaco en las revistas más leídas por jóvenes (14-24 años) de Alemania, España y Reino Unido y un análisis cualitativo de 97 anuncios de tabaco insertados en estas revistas. Los resultados de este último indican que las restricciones que España aplica al lugar de la publicidad del tabaco no tienen en cuenta que las publicaciones más leídas por los jóvenes no son necesariamente las mismas que tienen como objetivo explícito el mercado juvenil (por ejemplo, *Muy interesante*, con un 3,9% de anuncios de tabaco).

Del análisis cualitativo se desprende que en España la publicidad del tabaco suele situarse cerca de artículos sobre sexo, éxito o cerca de publicidad sobre alcohol y que se utilizan juegos de palabras, ambigüedades. Estas amplias y diversas posibilidades de captar la atención de los adolescentes se escapan de una restricción de la publicidad basada en la interpretación literal de las palabras.

2) *Los modelos adultos/familiares fumadores*. Influyen sobre todo en el “estadio de lanzamiento”. La presencia de adultos (padres, hermanos mayores, etc.), figuras relevantes para el adolescente, es un predictor de la génesis de la conducta de fumar.

Las investigaciones a este respecto arrojan unos resultados contundentes. En una de ellas se comprobó, a partir de una muestra de 643 adolescentes (de catorce a diecisiete años) que los progenitores que fuman abren la puerta al consumo de tabaco de sus hijos. En otra muestra de 1213 niños (de ocho a diez años) se vio que el riesgo de iniciarse tempranamente en el consumo de tabaco es mayor cuando los padres actúan de modelos fumadores. En una muestra de 788 niños de entre once y catorce años se observó que los niños tienen mayor probabilidad de

iniciarse en fumar cuando hay uno o más fumadores en casa que cuando no hay ninguno. En la misma línea, se detectó en una muestra de 1552 niños (media de edad: 11 años), que los chicos fumadores, en comparación con los no fumadores, es más probable que tengan madre, padre y un hermano fumadores (Biglan, Duncan, Ary y Smolkowski, 1995; Jackson y Henriksen, 1997; Jackson, 1998; Pederson, Koval y O'Connor, 1997).

3) *Los amigos/compañeros (peers) fumadores*. Influyen sobre todo desde el segundo al quinto estadio. Investigaciones de la última década confirman que el mejor predictor de la conducta de fumar, dentro de un plazo de cinco meses, es que los compañeros de la misma edad fumen.

En una muestra de 687 adolescentes no fumadores (media de edad: 13 años) se detecta que los estudiantes proclives a fumar (que piensan fumar o no están seguros de abstenerse de fumar en el futuro) tienen más amigos fumadores que los estudiantes no proclives (aquellos con la decisión firme de no fumar en el futuro). De otro estudio longitudinal con 461 adolescentes y jóvenes adultos con tres momentos de medición (trece años, diecisiete años y veinticinco años) se concluye que fumar está positivamente relacionado con tener amigos fumadores. También en jóvenes universitarios (122 sujetos con una edad media de veinte años) se ha observado que los estudiantes que fuman, frente a los que no fuman, suelen tener a su alrededor un mayor número de familiares y amigos fumadores, número que puede tener un papel importante en el inicio y mantenimiento de esta conducta (Biglan y otros, 1995; Unger, Johnson, Stoddard, Nezami y Chou, 1997; Stein, Newcomb y Bentler, 1996; Font-Mayolas y Planes, 2000).

4) *Disponibilidad de cigarrillos*. Facilita la experimentación. A pesar de las regulaciones actuales, continúan existiendo canales de venta *flexibles* (máquinas expendedoras, vendedores ambulantes, etc.) que facilitan el acceso de los adolescentes a este producto. Hay que tener también en cuenta los proveedores no comerciales de tabaco (otros adolescentes, padres, amigos mayores) especialmente para los más jóvenes y para los fumadores infrecuentes.

Así, en un estudio de Wolfson, Forster, Claxton y Murray (1997) a partir de una muestra de 6014 adolescentes, se comprobó que el 68,8% de los adolescentes fumadores habían proveído de tabaco a otro compañero en alguno de los treinta días precedentes. Asimismo, las *escasas o nulas restricciones para fumar* en la escuela, el hogar y en espacios públicos influyen en el desarrollo de la adicción. No siempre está garantizado que los lugares donde los adolescentes estudian y pasan

el tiempo libre sean espacios sin humo ni tampoco se supervisa ni se garantiza el cumplimiento de las normas (Villalbí, 2000).

5) *Habilidades para afrontar la presión del grupo*. Constituyen un factor fundamental en el paso del consumo experimental al regular. Los adolescentes suelen adoptar aquellos comportamientos que se consideran normativos de su grupo de referencia. Aquel adolescente que posea elevada autoeficacia en la capacidad de rehusar cigarrillos será más difícil que fume cuando el principal motivo para fumar es conseguir la aprobación de su grupo.

6) *Beneficios percibidos del fumar*. Facilitan el paso al mantenimiento de la conducta de fumar. Las conductas de riesgo suelen ir seguidas de manera inmediata de una consecuencia placentera a menudo intensa y de breve duración, mientras que sus graves consecuencias perjudiciales suelen ser sólo probables y a largo plazo (Bayés, 1985). En el caso del consumo de tabaco, después de las primeras experiencias con las consecuencias fisiológicas aversivas (tos, náuseas, mareo, etc.), el adolescente percibe que fumar también conlleva consecuencias positivas psicológicas inmediatas (por ejemplo, concentración en el estudio), sociales (facilidad para hacer amistades) y fisiológicas (relajación) (Font-Mayolas, 2001).

En un estudio sobre expectativas y consumo de drogas legales en una muestra de 277 adolescentes (edad media: 12 años), los autores concluyen que el valor que otorgaban a los *beneficios* que reporta el fumar (*calma los nervios, uno se siente mayor*, etc.) se relacionaba con el consumo actual de tabaco y con haber fumado alguna vez (Alonso y Del Barrio, 1996).

4.2. Estrategias de intervención

El periodo de la adolescencia constituye un momento clave en la intervención antitabáquica. Este objetivo puede llevarse a cabo desde dos perspectivas: clínica y de salud pública. Lichtenstein y Glasgow (1992), al revisar lo que se ha aprendido con relación al abandono del consumo de tabaco, propugnan, frente al enfoque individual e intensivo clínico, una intervención en el ámbito de la salud pública que tome seriamente en consideración los factores ambientales que inciden en el fumar y que alcance al mayor número posible de población. No obstante, desde un punto de vista integrador, ambas perspectivas –la clínica

y la público-ambiental– pueden combinarse adecuadamente y llegar a reducir más eficazmente el consumo de tabaco.

En la adolescencia las dos principales vías de intervención son:

1) *Evitar/retardar el inicio* del consumo de tabaco. A continuación se enumeran algunas de las estrategias sugeridas para evitar el inicio:

a) *Regulación de la publicidad* en el sentido de mayor exigencia y aplicación efectiva de la reglamentación en la publicidad indirecta, así como control en las promociones de cigarrillos gratuitos en fiestas. Controlar la venta a menores permitiéndoles sólo la adquisición de paquetes de menos de veinte cigarrillos y regulando estrictamente las máquinas expendedoras. Aplicar con rigor las normativas que garantizan espacios sin humo especificando quiénes son los responsables del cumplimiento e inspección.

b) *Una socialización antitabaco por parte de los padres*. Los adolescentes con padres que desapruaban el tabaco y controlan la conducta de consumo de sus hijos tienen menor probabilidad de ser fumadores que los hijos de padres que no lo hacen. Existen menores tasas de inicio en el consumo de tabaco en aquellos niños cuyos padres practican una socialización antitabaco, aunque se trate de padres fumadores (Biglan y otros, 1995; Jackson y Henriksen, 1997).

c) *Campañas de prevención temprana del tabaquismo* que, siguiendo la misma estrategia que la publicidad del tabaco, tengan en cuenta la psicología de los potenciales consumidores jóvenes y que atraigan su atención con imágenes y palabras para estimular el mantenimiento de la norma de no fumar. Estos programas deben incorporar el entrenamiento del adolescente en técnicas para resistir la presión del grupo a fumar sin dejar de pertenecer a él ni vivir enfrentamientos con sus amigos. Asimismo sería conveniente que se centren en reducir las expectativas positivas del consumo de tabaco, analizándolas a la vez que ofreciendo alternativas saludables (Becoña y otros, 1994; Alonso y Del Barrio, 1996).

2) *Suscitar el abandono del consumo precoz* a los adolescentes. Si bien existe poca evidencia científica respecto a la efectividad de las intervenciones psicosociales y farmacológicas en población adolescente, se pueden utilizar los tratamientos psicológicos y farmacológicos (considerando aspectos como el grado

de dependencia y el peso corporal del joven) que se aplican con los adultos (Fiore y otros, 1996).

a) *Técnicas psicológicas y terapia farmacológica.* Programas psicológicos multicomponentes para dejar de fumar que incluyen movilizar la motivación, técnicas de autocontrol, técnicas eficaces de abandono (reducción gradual de la ingestión de nicotina), prevención de la recaída y posible combinación con terapia sustitutiva de nicotina (especialmente chicle y parche de nicotina) (Vázquez y Becoña, 1999).

b) *Consejo para dejar de fumar.* Las cinco estrategias breves recomendadas al profesional de asistencia primaria son: averiguar el estatus de consumo del paciente, aconsejar que se abandone el consumo, apreciar y valorar la disposición para intentarlo, ayudar al paciente en el abandono y acordar y organizar visitas de seguimiento (Fiore y otros, 1996, 2000; McClure, Skaar, Tsoh y otros, 1997). Según las directrices del protocolo de detección de fumadores y consejo antitabaco, el consejo médico antitabaco en los adolescentes debe hacer hincapié en los efectos a corto plazo de fumar (mal aliento, dientes amarillentos, tos, dolor de garganta y predisposición y complicación de las infecciones respiratorias) y no tanto en las consecuencias a largo plazo. En la misma línea se ha comprobado (Planes, Font-Mayolas y Gras, 2000) que los jóvenes fumadores no tienen presentes las consecuencias negativas de fumar a largo plazo (cáncer, problemas respiratorios crónicos, etc.) y sí que tienen en cuenta los pequeños perjuicios inmediatos (tos, irritación de la garganta y los ojos, etc.). Estos resultados sugieren como posible estrategia eficaz para acelerar el abandono del consumo enfocar las intervenciones hacia las consecuencias negativas inmediatas de fumar, de manera que los sujetos fumadores se hagan conscientes de todas las molestias que actualmente les produce su hábito y los no fumadores anticipen estos inconvenientes en caso de comenzar a fumar.

Bibliografía

Capítulo 1

Ariès, Ph. (1960/1973). *L'enfant et la vie familiale dans l'Ancien Régime*. París: Le Seuil. (En la edición de bolsillo de 1973 se ha omitido la segunda parte de la obra. Algunas citas se han entresacado de la edición inglesa, *Centuries of Childhood*, Penguin Books, versión completa).

Barral, C. (2000). *Años de penitencia*. Incluido en *Memorias*. Barcelona: Península.

Caron, J.C. (1996). "La segunda enseñanza en Francia y en Europa desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: colegios religiosos e institutos". En: G. Levi; J.C. Schmitt (dir.). *Historia de los jóvenes. II. La Edad Contemporánea*. Madrid: Taurus.

Davis, N.Z. (1987). *Society and Culture in Early Modern France*. Cambridge: Polity Press.

De la Salle, J.B. (1706). *Conduite des Écoles Chrétiennes*. Edition du Manuscrit de la Bibliothèque Nationale de Paris. París: Procure Générale des Fr. des Écoles Chrétiennes.

Flandrin, J.L. (1976). *Familles. Parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société*. París: Hachette.

Gillis, J.R. (1981). *Youth and History*. Nueva York: Academic Press.

Goffman, E. (1968) *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.

Grinder, R.E.; Strickland, C.E. (1963). "G. Stanley Hall and the social significance of adolescence". En: R.E. Grinder (ed.). *Studies in Adolescence*. Nueva York: Mac Millan.

Levine, D. (1987). *Reproducing Families. The Political Economy of English Population History*. Cambridge: Cambridge University Press.

Perrot, M. (1996). *La juventud obrera. Del taller a la fábrica*. Madrid: Taurus.

Schindler, N. (1996). "Los guardianes del desorden. Rituales de la cultura juvenil en los albores de la Edad Moderna". En: G. Levi; J.C. Schmitt (dir.) *Historia de los jóvenes. I. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Madrid: Taurus.

Snyders, G. (1965). *La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*. París: PUF.

Capítulo 2

Bourdieu, P. (2000). "Sortir du néolibéralisme". En: *Penser le XXIème siècle. Le Monde Diplomatique. Manière de voir*, (núm. 52, julio-agosto).

Hobsbawm, E. (1995). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica-Mondadori.

Taracena del Piñal, B. (1997). "La adolescencia no es ninguna enfermedad". En: J. Tomás (coord.). *Reeducación psicomotriz, psicoterapia y atención precoz*. Barcelona: Laertes.

Capítulo 3

Alsaker, F.D. (1995). *Timing of puberty and reactions to pubertal changes*. En: M. Rutter (ed.). *Psychosocial disturbances in young people*. Nueva York: Cambridge University Press.

Alvin, P.; Marcelli, D. (2000). *Médecine de l'adolescent*. París: Mason.

- Amann-Gainotti, M.** (1986). "Sexual socialization during early adolescence" (págs. 703-710). En: *Adolescence* (vol. XXI, núm. 83).
- Bariaud, F.; Rodríguez-Tomé, H.** (1994). "La conscience de grandir". En: M. Bolognini; B. Plancherel; R. Nuñez; W. Bettschart (ed.). *Préadolescence: théorie, recherche et clinique*. París: ESF.
- Bariaud, F.; Bourcet, C.** (1994). "Le sentiment de la valeur de soi à l'adolescence" (págs. 271-290). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* (núm. 23, vol. 3).
- Bariaud, F.; Rodríguez-Tomé, H.; Cohen-Zardi, M.F.; Delmas, C.; Jeanvoine, B.** (1999). "Effets de la puberté sur l'image de soi des adolescents" (págs. 952-957). En: *Archives de Pédiatrie* (núm. 6).
- Behar, J.** (1988). "Dimensión social de la pubertad". En: T. Ibáñez (ed.). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Seridai.
- Behar, J.** (1995). "Pubertad precoz y pubertad tardía en niñas. Importancia del ritmo biológico" (págs. 18-24). En: *Psicología. Text i context*, 12.
- Borneman, M.; Vienna, A.; Tommaseo, M.; Capucci, E.** (1995). Menarcheal age and environmental factors in a sample from the province of Roma (págs. 97-104). *Acta Medica Auxologica* (núm. 27, págs. 2-3).
- Bourguignon, J.P.; Gérard, A.; Álvarez González, M.L.; Fawe, L.; Franchimont, P.** (1992). "Effects of changes in nutritional conditions on timing of puberty: clinical evidence from adopted children and experimental studies in the male rat" (págs. 97-105). *Hormones Research* (núm. 38, supl. 1).
- Breakwell, G.M.** (1997). "La sexualité à l'adolescence". En: H. Rodríguez-Tomé; S. Jackson; F. Bariaud (ed.). *Regards actuels sur la adolescence*. París: PUF.
- Buchanan, C.M.; Eccles, J.S.; Becker, J.B.** (1992). "Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence". (págs. 62-107). En: *Psychological Bulletin* (núm. 111, vol. 1).
- Courtecuisse, V.** (1992). *L'adolescence: les années métamorphose*. París: Stock.
- Courtois, R.; Bariaud, F.; Turbat, J.** (2000). "Relation entre la maturation pubertaire et la sexualité chez des adolescentes" (págs. 1129-1131). En: *Archives de Pédiatrie* (núm. 7, pág. 10).
- Courtois, R.; Mullet, E.; Bariaud, F.; Malvy D.** (1998). "Un questionnaire sur la sexualité à l'adolescence" (págs. 43-63). En: *Psychologie et Psychométrie* (núm. 19).
- Daw, S.F.** (1970). "Age of boy's puberty in Leipzig, 1727-49, as indicated by voice breaking in J. S. Bach's chair members" (págs. 87-89). En: *Human Biology* (núm. 42).
- Michaud, P.A.; Alvin, P.** (1997). *La santé des adolescentes*. Payot (Lausanne), Dion (París), P.U.M. (Montreal).
- Pasquet P.; Byong A.M.; Rikong-Adie H.; Belfidi-Mengue R.; Froment A.** (1999). "Age at menarche and urbanization in Cameroon: current status and secular trends" (págs. 89-97). *Annals of Human Biology* (núm. 26, vol. 1).
- Rodríguez-Tomé, H.** (1989). "Maturation biologique et psychologie de la adolescence. Représentations du corps et relations parents-adolescents" (págs. 281-297). En: *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* (núm. 4).
- Rodríguez-Tomé, H.; Bariaud, F.; Cohen-Zardi, M.F.; Delmas, C.; Jeanvoine, B.; Szylagyi, P.** (1993). "The effects of pubertal changes on body image and relations

with peers of the opposite sex in adolescence" (págs. 421-438). En: *Journal of adolescence* (núm. 16).

Rodríguez-Tomé, H. (1997). "Maturation biologique et changements psychologiques à l'adolescence". En: H. Rodríguez-Tomé; S. Jackson; F. Bariaud (ed.). *Regards actuels sur l'adolescence*. París, PUF.

Silbereisen, R.K.; Kracke, B. (1993). "Variations in maturational timing and adjustment in adolescence". En: S. Jackson; H. Rodríguez-Tomé (ed.). *Adolescence and its social worlds*. Hove (Reino Unido) & Hillsdale (EE.UU.): Lawrence Erlbaum Ass.

Tanner, J.M. (1962). *Growth at adolescence*. Oxford: Blackwell.

Tanner, J.M.; Whitehouse, R.H.; Takaishi, M. (1966). "Standards from birth to maturity for height, weight, height velocity and weight velocity: British Children 1965" (págs. 243-247, 613-635). *Archives of Diseases in Childhood* (núm. 41).

Tanner, J.M. (1973). *Growing Up By*. Scientific American Inc.

Tanner, J.M.; Eveleth, P.B. (1975). *Variability between populations in growth and development at puberty*. En: S. R. Berenberg (ed.). *Puberty, Biological and psychosocial components*. Leiden: H. E. Stenfert Kroese.

Tanner, J.M. (1989). *Foetus into man: Physical growth from conception to maturity*. Wale: Castlemead Publications.

Capítulo 4

Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.

Baltes, P.B. (1993). "Psicología evolutiva del ciclo vital. Algunas observaciones convergentes sobre historia y teoría". En: A. Marchesi; M. Carretero; J. Palacios. *Psicología Evolutiva: Teorías y Métodos*. Madrid: Alianza Editorial.

Berger, P.L.; Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad. Un tratado de sociología del conocimiento*. Barcelona: Herder.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.

Cole, M. (1996). *Cultural Psychology*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.

Coleman, J.C. (1984). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.

Collins, W.A. (1990). "Parent-child relationships in the transition to adolescence: Continuity and change in interaction, affect and cognition". En: R. Montemayor; G. Adams; T. Guillota (ed.). *Advances in adolescent development. From childhood to adolescence: A transitional period?* (vol. 2., págs. 85-106). Beverly Hills, Ca.: Sage.

Crespo, I. (1988). *La adolescencia en el contexto cultural gitano*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

Ellis, G.J. (1986). "Societal and parental predictors of parent-adolescent conflict". En: G.K. Leigh; G.W. Peterson (ed.). *Adolescence in families* (págs. 155-178). Cincinnati, Oh.: South-Western.

Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Nueva York: Norton.

Fishman, H.C. (1990). *Tratamiento de adolescentes con problemas*. Barcelona: Paidós.

Gauvain, M. (1995). "Thinking in niches: Sociocultural influences on cognitive development". *Human Development* (núm. 38, págs. 25-45).

- Gergen** (1991). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Haley, J.** (1980). *Terapia no convencional*. Buenos Aires: Amorrortu Eds.
- Holmbeck, G.N.; Paikoff, R.L.; Brooks-Gunn, J.** (1995). "Parenting Adolescents". En: M.H. Bornstein. *Handbook of parenting* (vol. I, págs. 91-118).
- Hurlock, E.B.** (1961). *Psicología de la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- INJUVE** (2000). *Juventud española, 2000. Estudio cuatrianual de la juventud española*. Madrid: INJUVE.
- Laluzza, J.L.; Crespo, I.; Pallí, C.; Luque, M.J.** (2001). "Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano" (págs. 115-130). En: *Cultura y Educación* (núm. 13, vol.1).
- Lutte, G.** (1991). *Liberar la adolescencia*. Barcelona: Herder.
- Marcia, J.E.** (1980). "Identity in adolescence". En: J. Adelson (ed.). *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Wiley.
- Martínez, S.** (2000). *Utilización de elementos simbólicos de ruptura como precursores de cambio*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Maturana, H.; Varela, J.** (1990). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Debate.
- Minuchin, S.** (1974). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Minuchin, S.** (1998). *El arte de la terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Perinat, A.** (1998). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico* (cap. 2). Barcelona: EDIUOC.
- Reich, W.** (1974). *La lucha sexual de los jóvenes*. México: Roca
- Rogoff, B.** (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Schweder, R.A.** (1986). "Anthropology's romantic rebellion against the enlightenment, or there's more to thinking than reason and evidence". En: R.A. Shweder; R.A. Le Vine (ed.). *Culture Theory. Essays on mind, self and emotion*. Cambridge: University Press.
- Super, C.M.; Harkness, S.** (1986). "The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture" (págs. 545-569). En: *International Journal of Behavioral Development* (núm. 9).
- Valsiner, J.** (1997). *Culture and the development of children's action. A theory of human development*. Nueva York: Wiley.

Capítulo 5

- Bourdieu, P.; Passeron, J.C.** (1968). "L'examen d'une illusion". *Rev. Franç. Sociol.*, IX (núm. especial).
- Bronfenbrenner, U.** (1982). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Emler, N.; St. James, A.** (1994). "Carrières scolaires et attitudes envers l'autorité formelle" (págs. 355-367). En: *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* (vol. 23, núm. 3).
- Forquin, J.L.** (1989). *Ecole et culture*. Bruxelles: De Boeck.
- Goffman, E.** (1968). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E.** (1974). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Nueva York: Harper & Row.

- Guichard, J.; Huteau, M.** (1997). "L'école et les intentions d'avenir professionnel des adolescents". En: H. Rodríguez-Tomé; S. Jackson; F. Bariaud (dir.). *Regards actuels sur l'adolescence*. París: PUF.
- Havighurst, R.J.** (1972). *Developmental Tasks and Education*. Nueva York: McKay.
- Kokosowski, A.** (1983). Déterminants socio-scolaires, rationalisations et orientation des lycéens et étudiants. In A. Kokosowski (Ed.), *Les lycéens face à l'enseignement supérieur* (pp. 127-170). Issy-Les-Moulineaux : EAP.
- Perinat, A.** (1998). *Psicología del Desarrollo. Un enfoque sistémico* (cap. 2). Barcelona: EDIUOC.
- Rochex, J.Y.** (1995). "Adolescence, rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire en milieux populaires" (págs. 341-359). En: *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* (vol. 24), núm. 3.
- Schutz, A.** (1962). "Sobre las realidades múltiples". En: Alfred Schutz (comp.) (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sirota, R.** (1988). Le métier d'élève. *Rev. Franç. Pédagogie* (núm 104, págs. 85-108).
- Testanière, J.** (1967). "Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré". *R. Franç. Sociol.*, VIII (núm. especial).
- Vincent, G.** (1974). *Le peuple lycéen*. París: Gallimard.

Capítulo 6

- Coleman, J.C.** (1985, orig. 1980). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Csikzentmihalyi, M.; Larson, M.** (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teen agers years*. Nueva York: Basic Books.
- Elkind, D.** (1980) "Strategic interactions in early adolescence". En: J. Adelson (ed.). *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Wiley.
- Hartfield, E.; Sprecher, S.** (1986) "Measuring Passionate Love in Intimate Relationships". (págs. 383-403). En: *Journal of Adolescence* (núm. 9).
- Horrocks, J.E.** (1984, orig. 1962). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.
- Kimmel, D.C.; Weiner, I.B.** (1998, orig. 1985). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Lewis, G.H.** (1989) "Rats and Bunnies: Core Kids in an American Mall" (págs. 881-889). En: *Adolescence* (núm. 24).
- Mallet, P.** (1997) "Se découvrir entre amis, s'affirmer parmi ses pairs. Les relations entre pairs au cours de l'adolescence". En: H. Rodríguez-Tomé; S. Jackson; F. Bariaud (ed.). *Regards actuels sur l'adolescence*. París: P.U.F.
- Palmonari, A.; Pombeni, M.L.** (1989). "Formes et fonctionnement des groupes de pairs à l'adolescence" (págs. 299-313). En: *L'orientation scolaire et professionnelle* (núm. 18, vol. 4).
- Rice, F.P.** (1999). *The Adolescent. Development, relationships and Culture*. Boston: Allyn & Bacon.
- Roca, N.; Martínez, G.** (1997). "Los grupos en la educación". En: P. González (ed.). *Psicología de los grupos*. Madrid: Síntesis.
- Sharabany, R.; Gershoni, R.; Hofman, J.E.** (1981). "Girlfriend, boyfriend: Age and sex differences in intimate friendships" (págs. 800-808). En: *Development Psychology* (núm. 18).

Sherif, M. (1967) "Superordinate goal in the reduction of intergroup conflict". En: M. Sherif. *Social Interaction. Process and products*. Chicago: Aldine Pub. Co.

Triadó, C.; Martínez, G.; Villar, F. (2000). *Psicología del desenvolviment; adolescència, maduresa i senectut*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

Youniss, J.; Smollar, J. (1985) *Adolescents Relations with Mothers, Father and Friends*. Chicago: The University of Chicago Press.

Capítulo 7

Arias, R.; Aramburú, C.E.A. (1999). *Uno empieza a alucinar... Percepciones de los jóvenes sobre sexualidad, embarazo y acceso a los servicios de salud*. Lima: REDESS-Jóvenes

Cáceres, C. (1999). *Nuevos retos: Investigaciones recientes sobre salud sexual y reproductiva de los jóvenes en el Perú*. Lima: REDESS-Jóvenes.

Family Care International/Alan Gutmacher Institute (1999). *Hojas Informativas*. Nueva York: FCI.

Family Care International/Alan Gutmacher Institute (1998). *Hojas Informativas*. Nueva York: FCI.

Family Care International/Alan Gutmacher Institute (1999). *Hojas Informativas: Maternidad sin riesgo; La sexualidad y el parto en la adolescencia; La mortalidad materna; La iniciativa por una maternidad sin riesgo*. Nueva York: FCI

FNUAP (1999). *Estado de la Población Mundial 1999*. Nueva York: FNUAP.

Population Reference Bureau (2000). *World Youth 2000*. Washington: PRB.

Population Reference Bureau/Center for Population Options (1994). *La juventud mundial de 1994: Un enfoque especial sobre su salud reproductiva*. Washington: PRB.

PROMUDEH, FNUAP, INEI (1999). *Genero, equidad y disparidades: Una revisión en la antesala del nuevo milenio*. Lima.

Raguz, M. (1999). *Actualización sobre enfermedades sexualmente transmitidas, incluyendo VIH/SIDA*. Documento inédito.

Saravia y Col., citado en Raguz (1999). *op cit.*

Sebastiani, A.; Segil, E. Documento inédito. *An integrated reproductive health & business training program for youth [fact sheet]*. Washington, D.C., [1999]. 2 p. (Young adult reproductive health project highlights).

Shepard, B.L. (2000). *Youth Programmes in the SADC Countries: Sexual and Reproductive Health and Rights*. Presentación en la Conferencia de Juventud de SADC, Maputo, Mozambique, Junio, p.5.

UNFPA (1999). Mesa Tripartita de Seguimiento al Cairo. *Indicadores seleccionados para el seguimiento de los ejes estratégicos de los acuerdos de la CIPD*. Lima: UNFPA. Documento inédito.

Capítulo 8

Corral Iñigo, A. (1998). *De la lógica del adolescente a la lógica del adulto*. Madrid: Trotta.

Flieller, A. (1999). "Comparison of the Development of Formal Thought in Adolescent Cohorts Aged 10 to 15 Years (1967-1996 and 1972-1993)" (págs. 1048-1058). *Developmental Psychology* (vol. 35, núm. 4).

- Gardner, H.** (1999, 3.^{er} trimestre). "Inteligencias múltiples" (págs. 14-19). *Investigación y Ciencia*, Temas 17, Inteligencia viva.
- Grotevant, H.D.** (1998). "Adolescent Development in Family Contexts". En: W. Damon (coord.). *Handbook of Child Psychology* (5.^a ed.). Vol. 3: "Social, Emotional, and Personality Development". Nueva York: John Wiley & Sons, Inc.
- Inhelder, B.; Piaget, J.** (1955/1977). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Levenson, M.R.; Crumpler, C.A.** (1996). "Three Models of Adult Development" (págs. 135-149). *Human Development* (núm. 39).
- McAdams, D.P.** (1996). "Narrating the Self in Adulthood". En: J. Birren; G.M. Kenyon; J.E. Ruth; J.J.F. Schroots; T. Svensson (ed.). *Aging and Biography*. Nueva York: Springer Publishing Company, Inc.
- Moshman, D.** (1998). "Cognitive Development beyond Childhood". En: W. Damon (coord.). *Handbook of Child Psychology* (5.^a ed.). Vol. 2: "Cognition, Perception, and Language". Nueva York: John Wiley & Sons, Inc.
- Moshman, D.; Geil, M.** (en prensa). "Collaborative reasoning: Evidence for collective rationality". En: *Thinking & Reasoning*.
- Perinat, A.** (1998). *Psicología del Desarrollo. Un enfoque sistémico* (cap. 2, apdo. 6). Barcelona: EDIUOC.
- Stewart, L.; Pascual-Leone, J.** (1992). "Mental Capacity Constraints and the Development of Moral Reasoning" (págs. 251-287). *Journal of Experimental Child Psychology* (núm. 54).
- Vandenberg, B.** (1999). "Levinas and the Ethical Context of Human Development" (págs. 31-44). *Human Development* (núm. 42).

Capítulo 9

- Alonso, C. y De Barrio, V.** (1996). "Expectativas y consumo de drogas legales" (págs. 91-111). En: *Revista de Psicología de la Salud* (núm. 8, vol. 2).
- American Psychiatric Association** (1980). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. (DSM-III)* (versión española, 3.^a ed.). Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association** (1987). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. (DSM-III-R)* (versión española, 3.^a ed. rev.). Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association** (1993). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. (DSM-IV)* (versión española, 4.^a ed.). Barcelona: Masson.
- Angold, A.; Costello, E.** (1994). "The epidemiology of depression in children and adolescents. Depression: developmental and clinical perspectives". En: *Cambridge Monographs on Child and Adolescent Psychiatry*. Cambridge University Press.
- Angold, A.; Rutter, M.** (1992). "Effects of age and puberal status on depression in a large clinical sample" (págs. 5-28). En: *Developmental and Psychopathology*, 4.
- Bayés, R.** (1985). *Psicología Oncológica*. Barcelona: Martínez Roca.
- Becoña, E.; Palomares, A.; García, M.P.** (1994). *Tabaco y salud*. Madrid: Pirámide.
- Becoña, E.; Vázquez, F.L.** (1998). *Tratamiento del tabaquismo*. Madrid: Dykinson.
- Biglan, A.; Duncan, T.E.; Ary D.V.; Smolkowski, K.** (1995). "Peer and parental influences on adolescent tobacco use" págs. 315-329. En: *Journal of Behavioral Medicine* (núm. 18, vol. 4).

- Canals, J.; Martí-Henneberg, C.; Fernández-Ballart, J.; Domènech, E.** (1995). "A longitudinal study of depression in an urban Spanish pubertal population" (págs. 102-111). En: *European Child and Adolescent Psychiatry*, 4.
- Cunill, M.; Planes, M.; Gras, M.E.** (1998). "Creencias sesgadas respecto al grado de "dureza" de algunas drogas en estudiantes universitarios" (págs. 233-238). En: *Adicciones* (núm. 10, vol. 3).
- Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas** (1998). *Encuesta sobre drogas a la población escolar 1998*.
- Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas** (2001). *Observatorio español sobre drogas: informe núm. 4*.
- Domènech-Llaberia, E.; Subirá, S.; Cuixart, F.** (1996). "Trastornos del estado de ánimo en la adolescencia temprana. La labilidad afectiva". En: J. Buendía. *Psicopatología en niños y adolescentes. Desarrollos actuales*. Madrid: Pirámide.
- Fairburn, C.G.; Beglin, S.J.** (1990). "Studies of the epidemiology of bulimia nervosa" (págs. 401-408). En: *Am.n J. of Psych.*, 147.
- Feighner, J.P.; Robins E.; Guze, S.B.** (1972). "Diagnostic criteria for use in psychiatric research" (págs. 57-63). En: *Arch. Gen. Psych.*, 26.
- Fiore, M.C.; Bailey, W.C.; Cohen, S.J. y otros** (1996). *Smoking cessation. Clinical Practice Guideline N° 18*. Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, Agency for Health Care Policy and Research.
- Fiore, M.C.; Bailey, W.C.; Dorfman, S.F. y otros** (2000). "Directrices clínicas prácticas para el tratamiento del consumo y la dependencia del tabaco" (págs. 3244-3254). En: *JAMA* (núm. 283, vol. 24).
- Fleming, J.E.; Offord, D.R.; Boyle, H.M.** (1989). "Prevalence of childhood and adolescent depression in the community Ontario Child Health Study" (págs. 647-654). En: *Brit. J. of Psychiat.*, 155.
- Font-Mayolas, S.** (2001). *Per què els fumadors fumen i els no fumadors continuen sense fumar?* Girona: Universitat de Girona, Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida.
- Font-Mayolas, S.; Planes, M.** (2000). "Efectos del modelado por parte de la familia, pareja y amigos en la conducta de fumar de jóvenes universitarios" (págs. 467-477). En: *Adicciones* (núm. 12, vol. 4).
- Freixa, E.; Soler Insa, P.A. y otros** (1981). *Toxicomanías. Un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Ed. Fontanella, Conducta Humana, núm. 41.
- Funes, J.** (1990). *Nosotros, los adolescentes y las drogas*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Generalitat de Catalunya** (1994). *Protocol de detecció de fumadors i consell antitabac*. Girona.
- Generalitat de Catalunya** (1999). *16 anys de lluita contra el tabac a Catalunya. 1982-1998*. Barcelona.
- Generalitat de Catalunya** (2000). *Cinquanta maneres curioses i eficaces de deixar de fumar*. Barcelona.
- Gómez-Durán, B.J.; González, S.G.; García, M.P.** (1998). "Adquisición y desarrollo de la conducta de fumar" (págs. 51-59). En: *Estudios de Psicología* (núm. 61).
- Goodyear, I.A.** (1995). "The epidemiology of depression in childhood and adolescence". En: Verhulst; Koot. *The Epidemiology of Child and Adolescent Psychopathology*. Oxford University Press.

- Gotlib, I.H.; Lewinsohn, P.M.; Seeley, J.R.** (1995). "Symptoms versus a diagnosis of depression: differences in psychosocial functioning" (págs. 90-100). En: *J. Consult. Clinical Psychol*, 63.
- Herman, C.P.; Polivy, J.** (1975). "Anxiety, restraint and eating behavior" (págs. 666-672). En: *J. Abn Psychol.*, 84.
- Hsu, L.K.G.** (1990). *Eating Disorders*. Nueva York: Guilford Press.
- Jackson, C.; Henriksen, L.** (1997). "Do as I say: parent smoking, antismoking socialization, and smoking onset among children" (págs. 107-114). En: *Addictive Behaviors* (núm. 22, vol. 1).
- Kendler, K.S.** (1995). "Genetic epidemiology in psychiatry. Taking both genes and environment seriously" (págs. 895-899). En: *Arch.Gen. Psychiat.*, 136.
- Last, C.G.; Strauss, C.C.; Francis, G.** (1987). Comorbidity among anxiety disorders. *J. Nervous Mental Dis.* 175, 12, 716-730.
- Lichtenstein, E.; Glasgow, R.E.** (1992). "Smoking cessation: what have we learned over the past decade?" (págs. 518-527). En: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* (núm. 60, vol. 4).
- Luengo, M.A.; Otero-López, J.M.; Romero, E.; Gómez-Fragela, J.** (1996). "Efectos de la necesidad de búsqueda de sensaciones sobre la involucración en el consumo de drogas de los adolescentes" (págs. 683-708). En: *Análisis y Modificación de Conducta* (núm. 22, vol. 86).
- Marton, P.; Koremblum, M.P.; Kutcher, M.; Stein, S.; Kennedy, B.; Pakes, J.** (1989). "Personality dysfunction in depressed adolescents" (págs. 810-813). En: *Canadian J. Psychiat*, 34.
- McClure, J.B.; Skaar, K.; Tsoh, J.; Wetter, D.W.; Cinciripini, P.M.; Gritz, E.R.** (1997). "Smoking cessation 3: needed healthcare policy changes" (págs. 29-34). En: *Behavioral Medicine* (núm. 23).
- Mosella, M.C.** (2000). "La publicidad del tabaco y los adolescentes". En: J.R. Villalbí; C. Ariza (coord.). *El tabaquismo en España: situación actual y perspectivas para el movimiento de prevención*. Barcelona: Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria y Comité Nacional para la prevención del tabaquismo.
- Pardell, H.; Saltó, E.; Salleras, LL.** (1996). *Manual de diagnóstico y tratamiento del tabaquismo*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Pederson, L.L.; Koval, J.J.; O'Connor, K.** (1997). "Are psychosocial factors related to smoking in grade-6 students?" (págs. 169-181). En: *Addictive Behaviors* (núm. 22, vol. 2).
- Planes, M.; Font-Mayolas, S.; Gras, M.E.** (2000). "¿Piensan los estudiantes fumadores en las consecuencias de su hábito?" (págs. 61-62). En: *Oncología* (núm. 23).
- Polaino, A.; Domènech, E.** (1988). *La depresión en los niños españoles de 4º de EGB*. Barcelona: Geigy Corp.
- Polaino, A.; Domènech, E.** (1993). "Prevalence of childhood depression: Results of a first study in Spain" (págs. 1007-1017). En: *J. Child Psychol and Psychiat*, 34 (6).
- Rodrigo, M.** (1999). "Característiques mediàtiques dels anuncis de tabac" (págs. 133-134). En: *Annals de Medicina* (vol. 82).
- Rosen, J.C., Tacy, B.; Howell, D.** (1990). "Life stress, psychological symptoms, and weight reducing behavior in adolescent girls: A prospective analysis" (págs. 17-26). En: *Int. J. of eating disorders* (núm. 9).

- Russell, G.F.M.** (1979). "Bulimia nervosa. An ominous variant of Anorexia Nervosa" (págs. 429-448). En: *Psychol. Med.* (Núm. 9).
- Rutter, M.; Izard, J.; Read, H.** (eds.) (1986). *Depression in young people*. Nueva York: Guilford Press.
- Rutter, M.; Tizard, J.; Whitmore, K.** (1970). *Education, Health and Behaviour*. Londres: Logman Ed.
- Salvador, T.** (1999). "Les estratègies actuals de les companyies tabaqueres" (págs. 135-137). En: *Annals de Medicina* (núm. 82).
- Stein, J.A.; Newcomb, M.D.; Bentler, P.M.** (1996). "Initiation and maintenance of tobacco smoking: changing personality correlates in adolescence and young adulthood" (págs. 160-187). En: *Journal of Applied Social Psychology* (núm. 26, vol. 2).
- Stunkard, A.J.** (1959). "Eating Patterns and obesity" (págs. 284-292). En: *Psychiatric Quarterly* (núm. 33).
- Subirá, S.; Obiols, J.E.; Mitjavilla, M.; Cuxart, E.; Gras, E.; Domènech** (1998). Prevalencia del síndrome depresivo en una muestra de adolescentes escolarizados de 13 a 15 años (págs. 86-91). En: *Rev. Psiquiatría Fac. Med. Barna.* (núm. 25, vol.4).
- Toro, J.; Vilardell, E.** (1987). *Anorexia nerviosa*. Barcelona: Martínez Roca.
- Unger, J.B.; Johnson, C.A.; Stoddard, J.L.; Nezami, E.; Chou, C.** (1997). "Identification of adolescents at risk for smoking initiation: validation of a measure of susceptibility" (págs. 81-91). En: *Addictive Behaviors* (núm. 22, vol. 1).
- Vázquez, F.L.; Becoña, E.** (1999). "Estrategias para los profesionales de la salud para prevenir el inicio del consumo del tabaco" (págs. 177-189). En: *Psiquis* (núm. 20, vol. 5).
- Villalbí, J.R.** (2000). "El tabaquismo en España: situación actual y perspectivas para el movimiento de prevención". En J.R. Villalbí; C. Ariza (coord.). *El tabaquismo en España: situación actual y perspectivas para el movimiento de prevención*. Barcelona: Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria y Comité Nacional para la prevención del tabaquismo.
- Villalbí, J.R.** (2001, 1 de mayo). "Mujeres fumadoras: comprender las causas para afrontar el problema" (pág. 27). En: *El País*. Sección de Sociedad.
- Viñuales-Mas, M.; Fernández-Aranda, F.; Jiménez-Murcia, S.; Turón-Gil, V.; Vallejo-Ruiloba, J.** (en prensa). "Restricción alimentaria y variables psicopatológicas en anorexia y bulimia nerviosa. Un estudio de casos y controles". *Análisis y modificación de conducta*.
- Vredenburg, K.; Flett, G.L.; Krames, L.** (1993). "Analogue versus clinical depression. A critical reappraisal" (págs. 317-344). En: *Psychol. Bull.*, 113.
- Wills, T.A.; Shiffman, S.** (1985). "Coping and substance use: a conceptual framework". En: S.Shiffman; T.A. Wills (ed.). *Coping and substance use*. Orlando: Academic Press.
- Wolfson, M.; Forster, J.L.; Claxton, A.J.; Murray, D.M.** (1997). "Adolescent smoker's provision of tobacco to other adolescents" (págs. 649-651). En: *American Journal of Public Health* (núm. 87, vol. 4).

