

Materiales de apoyo para el estudio

BLOQUE I

El carácter histórico del concepto de adolescencia

Adolescencia, cultura y salud*

Diego Salazar Rojas

La adolescencia [puede definirse] como el resultado de la interacción de los procesos de desarrollo biológico, mental y social de las personas, y de las tendencias socio-económicas y las influencias culturales específicas. Todo este conjunto genera los patrones de conducta de los adolescentes.¹ Estos procesos parecen ser especialmente visibles en aquellos lugares donde la población joven está en proceso de modernización.²

Las variaciones culturales en cuanto a cuidado de la salud se relacionan claramente con la etnicidad en aquellos países como Perú, Bolivia, Ecuador, Brasil y otros cuya población incluye una gran diversidad cultural, gran parte de ella no europea. Entende-

* En Matilde Maddaleno *et al.* (eds.), *La salud del adolescente y del joven*, Washington, Organización Panamericana de la Salud (Publicación Científica, 552), 1995, pp. 18-26. Reproducción autorizada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS).

¹ A. H. Esman, *Adolescence and Culture*, Nueva York, Columbia University Press, 1990; D. Salazar, *Antropología estructural aplicada a la salud pública: investigación, metodología, práctica* [tesis de Magister en Salud Pública], Santiago, Escuela de Salud Pública, Universidad de Chile, 1987.

² E. Dulanto Gutiérrez, "La adolescencia en el campesino: estudio de comunidades rurales en Querétaro, Jalisco y Tamaulipas, México", en *La salud del adolescente y el joven en las Américas*, Washington D. C., Organización Panamericana de la Salud (Publicación Científica, 489), 1985, pp. 259-277.

sido tradicional; en cambio, entre el pueblo judío, el consumo de vino ha sido limitado por los adultos a ocasiones ceremoniales y la ebriedad ha sido tradicionalmente gravemente estigmatizada. Hallazgos publicados en 1984 muestran que, comparados con los adolescentes israelíes, al menos el doble de adolescentes franceses consumían regularmente alcohol o tabaco.⁷ La drogadicción está también relacionada con lo que el mundo adulto hace o no hace en presencia de los adolescentes.⁸ Es el efecto que podemos llamar *modeling*.

En cuanto a la familia, la investigación de la drogadicción en adolescentes ha mostrado que dos de los determinantes más importantes de las actitudes y conductas de los adolescentes son el apoyo de los padres y el control familiar.⁹ Una vez más, esto puede ser un indicio respecto del papel de los adultos en la determinación de lo que resulta ser la adolescencia.

Cultura y socialización en relación con la salud del adolescente

Como ya hemos señalado, el adolescente es el producto de un aprendizaje socialmente condicionado a través de la cultura, sobre una base biológica, y sometido a las restricciones surgidas de los demás aspectos sociales, como la economía local. Parte de este aprendizaje se refiere al desarrollo de las percepciones y conductas relacionadas con la salud y la enfermedad. Los aprendizajes configuran el proceso de socialización, el cual tiene por objeto asegurar la conformidad del nuevo miembro de la sociedad con los patrones de la cultura local. Unos patrones son culturales, tales como aquellos que pautan la expresión de la sexualidad adolescente; otros son puramente económicos, por ejemplo, la necesidad de explorar un mercado de consumidores adolescentes educados en la afección por modas y por estimulantes como el alcohol y el tabaco.

Al menos en los países occidentales u occidentalizados, los valores y conductas de los adolescentes no siempre se generan desde el segmento social adolescente. Parte de ellos al menos se genera en el segmento adulto. Los valores introyectados desde la televisión¹⁰ y otros medios de comunicación de masas, por ejemplo, son proyectados

⁷ D. Kandel, "Substance abuse by adolescents in Israel and France: A cross-cultural perspective", en *Public Health Reports*, núm. 99, 1984, p. 277.

⁸ A. Gillone, "La farmacodependencia: un síntoma", en *La salud del adolescente y el joven en las Américas*, Washington D. C., Organización Panamericana de la Salud (Publicación científica, 489), 1985, pp. 181-186; J. E. Murad, "Farmacodependencia. La juventud y las drogas: la experiencia del Brasil", en *La salud del adolescente y el joven en las Américas*, Washington D.C., Organización Panamericana de la Salud (Publicación científica, 489), 1985, pp. 291-311.

⁹ D. L. Thomas *et al.*, *Family Socialization and the Adolescent*, Lexington, Massachusetts, Lexington Books, 1974.

¹⁰ D. Salazar, *op. cit.*

desde el mundo de los intereses adultos de la sociedad, que en general son políticos o económicos. Otros son simplemente efecto de la socialización realizada por padres y profesores. Si se acepta esta perspectiva, la pregunta respecto de cómo cambiar a los adolescentes para que obtengan una mejor salud podría reformularse para decir de qué modo cambiar a los adultos, que educan formal o informalmente a los adolescentes, de manera que éstos reciban una socialización generadora de más salud.

Muchos de los elementos recreativos presentes en la vida de los adolescentes occidentales y de otras partes del mundo—tales como música, ingestas recreacionales (como cerveza, confitería), cigarrillos, videos, juegos de video, lugares de deportes—no son producto de la imaginación o la organización adolescente sino que son producidos por adultos para el mercado de los jóvenes, sin consideración de los aspectos de salud que la explotación de ese mercado puede dañar.

Si hay una *cultura adolescente*, es una cultura ampliamente manipulada por adultos que comercializan lo que ellos inducen a los adolescentes a comprar. Por ejemplo, rara vez los adolescentes occidentales actuales crean su propia música.¹¹ En América Latina el fenómeno de los cantautores muestra con cierta frecuencia a jóvenes componiendo música estimada y escuchada por jóvenes, música que a menudo trata de temas políticos además de los temas tradicionales de amor. Por otro lado, la música rock estadounidense y europea con frecuencia también abarca la crítica política y social cuando está compuesta por grupos jóvenes, aunque no necesariamente adolescentes.

Existe el problema general de saber cómo los comportamientos y las actitudes de los hijos son influenciados por su interacción con otras personas significativas para ellos, entre ellas, específicamente los padres.¹² Este punto es importante para comprender cómo los niños y adolescentes aprenden o no a cuidar adecuadamente su salud. Una hipótesis central de este artículo es que los padres y, en general, la familia y los adultos de la sociedad en que viven los adolescentes, son elementos esenciales para comprender a los adolescentes de esa sociedad. El mundo adolescente es construido fundamentalmente más bien por los adultos que por los adolescentes mismos, por la simple razón de que son los adultos los que casi exclusivamente detentan el poder social necesario para constituir *mundo* y los recursos económicos y políticos para hacerlo así.

Básicamente, los adolescentes viven bajo la influencia de una o más de las siguientes cuatro esferas dominadas por adultos: la familia, los pares, la escuela y los medios de comunicación de masas.

Thomas *et al.*¹³ consideran que la conformidad de la conducta adolescente con las expectativas de las personas significativas es uno de los productos finales del proceso de socialización de los jóvenes. Esta conformidad puede ser saludable o riesgosa según

¹¹ D. L. Thomas *et al.*, *op. cit.*

¹² *Ibidem.*

¹³ *Ibidem.*

sean las expectativas adultas. Si los adultos esperan que el joven se exponga a riesgos como muestra de machismo y virilidad, entonces tendremos una sociedad en que los hombres jóvenes expondrán su salud para demostrar su masculinidad.

Con frecuencia, accidentes y violencias aparecen entre las primeras causas de mortalidad juvenil, especialmente masculina. Una de las observaciones mejor documentadas en psicología intercultural es el dimorfismo sexual en lo referente a la conducta agresiva. En la mayoría de las sociedades humanas, los hombres realizan una cantidad de actos agresivos significativamente mayor que las mujeres. Esta preponderancia es especialmente notable en la adolescencia¹⁴ y parece señalar un componente genético en la especie humana. Sin embargo, la cultura modula la dotación genética en su expresión fenotípica.

La conducta agresiva aparece como una constante en la vida de los seres humanos. Sin embargo, es en la adolescencia cuando el comportamiento agresivo culmina.¹⁵ Es necesario saber, para cada situación local, en qué grado la cultura local estimula o no el comportamiento agresivo y de qué modo lo hace, antes de instalar programas de prevención de los accidentes y violencia en el grupo adolescente.

Los valores de la cultura adulta dominante se imponen a los adolescentes incluso en casos que parecen representar asuntos y conductas típicamente adolescentes,¹⁶ tales como estilos de vestimenta, preferencias por determinados tipos de alimentos o bebidas, o determinados modos de recreación, pensamiento y actitud, etcétera.

Desde el punto de vista de salud mental, cuando las expectativas de los adultos son cumplidas por los jóvenes, es decir, cuando los jóvenes muestran conformidad, el conflicto entre jóvenes y adultos es mínimo, pues hay poca angustia por la transmisión de los valores culturales, y poca aprensión respecto del futuro de la sociedad.¹⁷

Las sociedades varían en cuanto al grado de conformidad exigido a sus miembros.¹⁸ El modo en que se consigue la conformidad está también culturalmente pautado. En las culturas latinoamericanas se valora y exige el tipo de conformidad intrafamiliar.¹⁹ Este

¹⁴ M. H. Segall, "Psychocultural Antecedents of Male Aggression", en P. R. Dasen, J. W. Berry y N. Sartorius, *Health and Cross-Cultural Psychology*, Nembury Park, Sage Publication, 1988.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ A. H. Esman, *op. cit.*

¹⁷ D. Gottlieb y J. Reeves, *Adolescent Behavior in Urban Areas*, Londres, The Free Press of Glencoe, 1985.

¹⁸ D. L. Thomas *et al.*, *op cit.* C. Acosta, "Nursing and Mexican American Folk Medicine", en R. Arguijo (ed.), *Hispanic Culture and Health Care*, St. Louis Missouri, The CV Mosby Co., 1978.

¹⁹ R. Díaz-Guerrero, "Neurosis and Mexican family structure", en *Am J Psychiatry*, núm. 112, 1955, pp. 411-417; R. Fernández-Marina, E. D. Maldonado-Sierra y R. D. Trent, "Three basic themes in Mexican and Puerto Rican family values", en *J Soc Psychol*, núm. 48, 1958, pp. 167-181.

patrón se refleja en el valor asociado con el respeto a los mayores como una de las cualidades de un *buen niño*. Este respeto puede ocultar conflictos intrafamiliares intensos que finalmente afectarán la estructura de personalidad del que siendo adolescente vivió esos conflictos.

Las familias latinoamericanas tienden a ser del tipo que Minuchin²⁰ llamó *familias imbricadas* (*enmeshed families*). Este tipo de familia se caracteriza por la sumisión del individuo a la voluntad colectiva de la familia. La diferenciación individual y la individualidad misma como valor están desvalorizadas, a la vez que estimulan la dependencia mutua.²¹

Cultura familiar, adolescencia y salud

La mayoría de los adolescentes viven dentro de la esfera de influencia de una o más familias. Una consecuencia de que el adolescente carezca de recursos propios para actuar independientemente (para lo cual las culturas latinas no lo preparan) es que su estilo de vida no está determinado tanto por sus gustos y preferencias en la satisfacción de sus necesidades como por los recursos de los miembros adultos de la familia y por las pautas culturales y hábitos de éstos. Como consecuencia, un adolescente puede estar dispuesto a llevar un estilo de vida adecuado pero su entorno familiar se le presenta como barrera para hacerlo así.

Los jóvenes aprenden a comprender y enfrentar la enfermedad en gran medida dentro del contexto de su familia y de su grupo social. La comprensión de las enfermedades, de su dinámica y de su tratamiento son elementos que pertenecen a la cultura de los individuos adultos que son miembros de un grupo organizado,²² como lo muestran hallazgos en los mayas y ladinos del sur de México. La enfermedad representa una entidad socialmente creada sobre la base de experiencia biológica socialmente interpretada. Esto significa que el término se refiere a un conjunto de atributos o cambios definidos como indeseables descubiertos en un cierto momento en la vida biológica o mental de un individuo.²³ Estos descubrimientos suelen hacerse en el seno de la familia.

Como todos los grupos humanos, la familia tiene, como parte de sus repertorios culturales, normas de competencia (capacidad del individuo para valerse por sí solo), normas de adaptación, así como normas que definen lo que se considera integridad orgánica. Los miembros del grupo son caracterizados (como normales o anormales) por referen-

²⁰ S. Minuchin, *Families and Family Therapy*, Massachusetts, Harvard University Press, 1974.

²¹ D. R. Panitz, R. D. McConchie, S. R. Sauber y J. A. Fonseca, "The role of machismo and the Hispanic family in the etiology and treatment of alcoholism in Hispanic and American males", en *Am J Fam Therapy*, vol. 11, núm. 1, 1983, pp. 31-34.

²² H. Fabrega y P. K. Manning, "Illness episodes, illness severity and treatment options in a pluralistic setting", en *Soc Sci Med*, núm. 12B, 1979 pp. 41-51.

²³ *Ibidem*.

cia a estas normas.²⁴ Esta caracterización será decisiva para generar la primera consulta. Habitualmente es la madre o algún otro miembro adulto de la familia, si no es el propio paciente, quien hace el diagnóstico lego del episodio de enfermedad.²⁵ Por esto podemos decir que la estrategia de atención primaria de salud comienza en el hogar de los pacientes.

Es necesario prestar atención a cómo los miembros adultos y jóvenes de la familia del adolescente diagnostican, explican, enfrentan y tratan la enfermedad.²⁶ Puesto que las enfermedades, por definición, están ligadas a fenómenos sociales, ellas pueden generar acciones y reacciones sociales en relación a cómo tratarlas socialmente. Además, la visión personal que el paciente adolescente, tanto como el adulto, tienen de su enfermedad es un factor que determina lo que esa persona hará cuando se sienta enferma y a dónde acudirá en busca de tratamiento o ayuda.²⁷ Esto significa que la etnicidad de la historia y la cultura de la persona enferma o de su grupo familiar son importantes por cuanto esa historia y esa cultura determinan la manera en que el episodio de enfermedad será negociado socialmente. Por ejemplo, los ladinos en México atribuyen las enfermedades principalmente a emociones negativas. Éstas ocupan en su teoría el lugar que los microbios ocupan en la teoría de las enfermedades infecciosas.²⁸ Las diferentes emociones tienen diferentes grados de patogenicidad. Además, las emociones están asociadas con determinados órganos que resultan dañados por las emociones negativas.²⁹ Algo de esto se ve en Chile, por ejemplo, cuando algunas mujeres atribuyen la patología cardíaca a los sufrimientos.³⁰

El sistema de creencias de la familia en relación con la salud y la enfermedad en general, y con enfermedades específicas en particular, es algo decisivo para la socialización del adolescente en el cuidado de su salud.

Rolland³¹ afirma que hay cuatro elementos clave del sistema familiar de creencias en salud:

1. La percepción de control de la enfermedad que comparte la familia.
2. Las creencias étnicas, culturales y religiosas de los miembros de la familia.
3. Los supuestos que hace la familia en relación con la causa de las enfermedades en general y de enfermedades específicas en particular.
4. El ciclo de vida del grupo familiar.

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ D. Salazar, *op. cit.*

²⁶ A. Kleinman, "International health care planning from an ethnomedical perspective", en *Med Anthropol*, 1978, pp. 71-92; A. Kleinman, "Concepts and a model for the comparison of medical systems as cultural systems", en *Soc Sci Med*, núm. 12, 1978, pp. 85-93.

²⁷ H. Fabrega y P. K. Manning, *op. cit.*

²⁸ *Ibidem.*

²⁹ *Ibidem.*

³⁰ D. Salazar, *op. cit.*

³¹ J. S. Rolland, "Family illness paradigm: Evolution and significance", en *Fam Systems Med*, vol. 5, núm. 4, pp. 482-503, 1987.

Para entender lo que ocurre cuando el adolescente sufre un quiebre de salud dentro del seno de su familia, es necesario conocer cómo funcionan estos cuatro elementos en la dinámica familiar alrededor del paciente y en el paciente mismo. Estos elementos son importantes en la generación del diagnóstico lego de salud y enfermedad generalmente hecho por la madre en el seno de la familia y que es el comienzo de la consulta a cualquiera de los niveles formales de atención de salud, y muy especialmente al nivel primario.³²

Un estudio realizado en México en relación con el fenómeno llamado *familismo* muestra que éste puede ser una fuente de apoyo económico y emocional que reduce los sentimientos de alienación causados por la enfermedad y que a su vez facilita el uso de servicios de salud. El familismo puede cumplir un papel como red de comunicación en el proceso de toma de decisiones en cuanto a la búsqueda de cuidados de salud.³³ Dentro de este contexto de familismo, los miembros de la familia, especialmente los más jóvenes, no tomarán ninguna decisión respecto de su salud sin consultar a su familia o sin la autorización de esa familia. Los lazos de parentesco son muy fuertes en la cultura de origen mexicano.³⁴

La concepción que tiene la familia de sus obligaciones con respecto al paciente, y la resistencia que el paciente presenta a separarse de la familia para hospitalizarse y viceversa, por ejemplo, son elementos culturales que pueden frustrar la aceptación de tratamientos modernos. Los pacientes latinoamericanos pueden guiarse más por la opinión de su familia que por las opiniones del médico o de la enfermera, y si existen lazos afectivos fuertes entre el paciente y su familia, la influencia de ésta sobre él o ella puede ser crucial para el éxito de las intervenciones de salud.³⁵

La madre es la figura central en las familias latinoamericanas. Es frecuente encontrar madres que se ven a sí mismas como una heroína que lucha por sus hijos y su familia frente a todos los avatares e infortunios, sacrificándolo todo por los hijos y su familia.³⁶ Esto no siempre ha sido interpretado favorablemente por los expertos en culturas latinoamericanas:

"El problema básico de las familias mexicanas es un exceso de madre, la ausencia de padre, y la abundancia de parientes y hermanos. Para referirse a esto se ha creado el término de *culturas uterinas*. México es un caso ejemplar de ese tipo de cultura".³⁷

Esto significa que la intervención de la madre puede ser decisiva en el cuidado de la salud del adolescente. "Madre hay una sola", dice un proverbio popular. No hay nada

³² D. Salazar, *op. cit.*

³³ P. L. Heller, H. P. Chalfant, G. M. Quesada y M. C. Rivera-Worley, "Class, familism, and utilization of health services in Durango, México", en *Soc Sci Med*, núm. 14, pp. 539-542, 1980.

³⁴ R. M. Arguijo, *Hispanic Culture and Health Care*, St. Louis Missouri, The CV Mosby Co., 1978.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ E. Dulanto Gutiérrez, *op. cit.*

³⁷ H. Solís, *Los mexicanos del norte*, México, Nuestro Tiempo, 1983.

similar para referirse al padre. Este proverbio se oye lo mismo en Chile que en la República Dominicana, y expresa el poder social de la madre a la vez que el poder emocional de su figura dentro del seno de la familia.

Los análisis del papel del grupo de pares en la vida de los adolescentes enfatizan a éste como una ayuda a la emancipación de los muchachos de la tutela de su familia. El apoyo del grupo de pares anima al adolescente a oponerse a la autoridad y control de los adultos de su familia.³⁸ Obviamente, el grupo de pares también puede ser de gran ayuda en la educación para la salud dirigida a los adolescentes, como algunas experiencias en relación con el SIDA han mostrado.³⁹

La escuela es el centro donde el adolescente llega a concentrarse en el grupo de sus pares como un punto de referencia vital para definirse. Es también en la escuela donde los adolescentes son expuestos a ideas que pueden estar en conflicto con las ideas y valores sostenidos por sus padres.⁴⁰ La escuela es asimismo el lugar donde los adolescentes pueden ser alcanzados por la educación para la salud en forma anticipatoria, es decir, antes de que ellos instalen conductas nocivas en sus vidas. Este es un principio básico de medicina preventiva, llegar al grupo objetivo antes que haya el problema.⁴¹

Sugerencias en relación con programas de promoción de la salud del adolescente.

Mucho más podría decirse de las relaciones entre cultura, salud y adolescencia. Pero es necesario detenerse en algún punto y esbozar algún esquema de trabajo en salud con adolescentes que articule a este grupo etario, la cultura del mundo humano en que vive y los problemas de salud que lo aquejan. Un modelo razonable es el propuesto por Bash,⁴² y que resumimos a continuación.

Bash propone 11 puntos básicos para considerar en el diseño de actividades preventivas para los adolescentes, pero que son válidos también para la promoción de la salud adolescente:

1. Los programas de prevención deben enfatizar no sólo los conocimientos en materia de salud sino también las creencias, valores y actitudes de los adolescentes y jóvenes.
2. Crear compromiso con los objetivos de los programas, a través de la participación directa de los adolescentes en los esfuerzos y el contacto de ellos con modelos de papeles efectivos en escuelas, hogares y sociedad.

³⁸ D. Gottlieb y J. Reeves, *op. cit.*

³⁹ D. D. Allensworth y C. W. Symons, "A theoretical approach to school-based HIV prevention", en *J Sch Health*, vol. 59, núm. 2, 1989, p. 59.

⁴⁰ A. H. Esman, *op. cit.* D. Gottlieb y J. Reeves, *op. cit.*

⁴¹ C. E. Bash, "Preventing AIDS through education: Concepts, strategies and research priorities", en *J Sch Health*, vol. 59, núm. 7, 1989, p. 296.

⁴² *Ibidem.*

3. Tomar en cuenta que el modo de razonar de los adolescentes y de los adultos puede ser diferente. Las conductas de riesgo adolescentes pueden derivarse de modelos de racionalidad diferentes de los adultos. Por ejemplo, los adolescentes con frecuencia razonan que es más importante mostrar conformidad con sus pares que con sus padres y profesores y otros adultos significativos para ellos.
4. Los programas preventivos deberían enfatizar destrezas dirigidas a resistir presiones provenientes de los pares y otras fuentes de influencia social, tales como los medios de comunicación de masas.
5. Inculcar en los agentes educativos que los mensajes que inducen temor también inducen la negación del problema.
6. Los programas deberían ayudar a los jóvenes a aprender destrezas de prevención en forma gradual, dando un pequeño paso cada vez, pero asegurándose que ese paso será exitoso.
7. Los programas deben apoyar a los adolescentes en sus esfuerzos personales por prevenir enfermedades. Las presiones de grupo bien orientadas y definidas pueden ayudar a mantener el compromiso y la decisión respecto del esfuerzo preventivo.
8. Los programas preventivos deben generarse en concordancia con los valores, cultura y recursos locales. Deben ser sensitivos a la cultura local y elaborarse en términos [acordes a ésta].
9. Los adultos, entre ellos los padres, deberían ser educados en las mismas áreas de prevención que los adolescentes con quienes se relacionan, pues ellos están involucrados en la socialización de ese grupo etario.
10. Los procesos educativos preventivos deberían evaluarse no sólo cuantitativa sino también formativamente a lo largo de su ejecución, de modo que puedan corregirse deficiencias a tiempo.
11. El enfoque de los esfuerzos preventivos debería ser tan amplio como sea necesario, en el sentido de abarcar no sólo riesgos específicos sino la máxima gama posible de ellos. Esto se basa en la percepción de que los individuos que asumen un tipo de riesgo tienen una mayor probabilidad de asumir también otros riesgos.

A estas observaciones de Bash podemos agregar que los esfuerzos preventivos dirigidos a la población adolescente deberían utilizar estrategias múltiples de intervención, tales como mandatos de política, intervenciones directas, educación, apoyo ambiental, uso de los medios de comunicación, *role modeling* por pares, profesores, padres y otros, y apoyo social continuo.⁴³ Estos últimos aspectos involucran la consideración de lo cultural en la vida de los adolescentes, sus familias y comunidades.

⁴³ D. D. Allensworth y C. W. Symons, *op. cit.*

Sin una consideración de lo cultural, nuestra comprensión de cómo se generan las conductas del adolescente permanecerá incompleta. Un marco teórico más completo para el estudio del adolescente como protagonista biopsicosocial del cuidado de su salud es el ciclo de vida. El concepto de la adolescencia en el ciclo de vida se basa en tres premisas:⁴⁴

- La adolescencia representa una etapa socialmente definida en el curso de la vida; por eso, su estudio implica una comprensión de los periodos adyacentes, la niñez y la adultez.
- La realidad social de la adolescencia, sus límites, duración y modo de experiencia, son variables involucradas en el proceso de cambio social y también en diversos contextos ecológicos simultáneos tales como el urbano y el rural.
- El desarrollo humano es un proceso que dura toda la vida; por eso la comprensión de la adolescencia implica la biografía de los sujetos.

Algunas ideas para reflexionar

Ser adolescente es una experiencia que, por lo menos teóricamente, varía según las personas, las culturas, los países y a lo largo del tiempo.⁴⁵ Por lo tanto, más que presentar generalizaciones respecto de lo que es la adolescencia, parece preferible proponer preguntas que permitan a aquellos interesados en la adolescencia y en su problemática investigar, por ellos mismos, lo que es la adolescencia en las regiones donde trabajan el tema. La pregunta básica debería ser cómo definen las culturas locales a las personas desde el momento en que maduran sexualmente hasta el momento en que son aceptadas como iguales por los adultos de sus comunidades. Digamos al pasar que esta aceptación implica que las expectativas de los adultos respecto de esos jóvenes se han cumplido a un grado satisfactorio. Esto muestra hasta qué punto ser o no ser adolescente es un asunto de definición de los adultos, y no parte de una decisión del joven.

El tema de la juventud y la adolescencia suscita una miríada de preguntas en los expertos aún hoy:

- ¿Puede la adolescencia social existir en sociedades o estratos sociales en que la gente se casa joven, en algunos casos aun antes de entrar en la pubertad? ¿Se extiende el periodo de adolescencia cuando la adultez no se alcanza alrededor de los 25 años o incluso a una edad mayor? Todos los pueblos y todas las familias tienen que enfrentar los cambios biológicos y sociales de sus hijos cuando alcanzan la pubertad. ¿Hay rasgos comunes en las diferencias entre las culturas

⁴⁴ S. E. Dragastin y G. H. Elder (eds.), *Adolescence in Life Cycle*, Washington D. C., Hemisphere Publishing Co., 1975.

⁴⁵ A. Monroy de Velasco, "Pubertad, adolescencia y cultura", en *La salud del adolescente y el joven en las Américas*, Washington D. C., Organización Panamericana de la Salud, 1985, (Publicación Científica, 489), pp. 20-26; E. Dulanto Gutiérrez, *op. cit.*

en el tratamiento y comportamiento de las personas entre 11 y 17 años más o menos? Si los hay, ¿en qué se basan? ¿Cómo podemos explicar la variación entre las culturas a este respecto?⁴⁶

- ¿Qué espera la sociedad de sus miembros que están entre las edades de 15 y 18 años? Estas expectativas, ¿están claramente definidas por la cultura (local)? Las expectativas de la sociedad (local), ¿son congruentes con las aspiraciones de los jóvenes que pasan de la adolescencia a la adultez? ¿Cuál es el papel de la escuela en la inducción de los jóvenes en la sociedad adulta (local) y en la provisión de estrategias para una transición exitosa?⁴⁷
- ¿Qué efectos tienen diferentes combinaciones de conductas de los padres en variables de la adolescencia tales como autoestima, conformidad, religiosidad, y estilos de vida desviados?⁴⁸
- ¿Quiénes son las personas significativas en la red social de los adolescentes? ¿Cuáles son las consecuencias del hecho de que los pares y las escuelas han reemplazado a la familia y al trabajo en la socialización de los jóvenes? ¿Cuál es la influencia de los adultos, los pares y los medios de comunicación de masas sobre los estilos de vida adolescentes? ¿Cuáles son los ambientes sociales y los conceptos biográficos importantes para los adolescentes hoy?⁴⁹

La antropología, o psicología social, ha hecho importantes contribuciones para responder a estas preguntas y a muchas otras. Para conseguir esto, ha aplicado el concepto de *cultura* y una metodología de investigación holística. Este holismo implica que las ciencias sociales no bastan para comprender la juventud y la adolescencia; son necesarias, pero insuficientes. Es necesario también incorporar las comprensiones entregadas por la biología y la psicología⁵⁰ debido, evidentemente, al componente de crecimiento y desarrollo que está involucrado en la experiencia de ser adolescente.

La cultura de los adolescentes o del grupo en que viven no siempre es el elemento más importante en la determinación de lo que un adolescente o un adulto en su familia hará finalmente en relación con un problema de salud. Esto va a depender no sólo de su cultura sino también de factores no culturales, tales como recursos económicos (evidentemente no es lo mismo ser adolescente que adulto en cuanto al poder de compra de servicios de salud, por ejemplo), el tiempo atmosférico (una lluvia intensa puede bloquear un camino y frustrar un control de salud), la época del año (hay épocas de

⁴⁶ A. Schlegel y H. Barry III, *Adolescence: An Anthropological Inquiry*, Nueva York, The Free Press, 1991.

⁴⁷ Guarnaccia, Pelto y Schensul, *op. cit.*

⁴⁸ D. L. Thomas *et al.*, *op. cit.*

⁴⁹ K. Hurrelman y U. Engel (eds.), *The Social World of Adolescents: International Perspectives*, Nueva York, de Gruyter, 1989.

⁵⁰ M. O'Donnell, *Age and Generation*, Londres, Tavistock Publications, 1985.

intenso trabajo estacional, por ejemplo), la atmósfera psicológica del encuentro paciente-profesional de salud, la condición física del paciente, etcétera. El cambio en los hábitos de bebida de un paciente alcohólico, por ejemplo, puede provenir de la presión derivada del deterioro físico causado por años de beber descontrolado,⁵¹ lo cual sería un ejemplo de cómo un elemento biológico y no cultural podría modular lo que parece ser la expresión fenotípica de un gen alcohólico.

El enfoque antropológico es holístico en el sentido que pone sus objetos de estudio dentro del contexto social en que esos objetos se dan. Lo que se propone aquí es que la adolescencia debe ser comprendida dentro de marcos culturales locales debido a que la conducta adolescente se modela y se modula dentro de una sociedad y cultura locales determinadas. El antropólogo estudia las culturas tan completamente como le sea posible, aun cuando esté describiendo o explicando sólo una institución o únicamente un rasgo de la conducta de los miembros de una sociedad.⁵²

La literatura acerca de las relaciones entre adolescencia y salud suele no ser holística y limitarse a tratar los aspectos biológicos o psiquiátricos con un enfoque típicamente biomédico, centrado más que nada en los aspectos curativos y por lo tanto con un énfasis en lo anormal. Frente a esto, hace falta volver a considerar la pubertad desde el punto de vista de su normalidad como experiencia humana multidimensional, y que es parte de la historia de salud de la persona más que de su biografía nosológica. Dentro de este marco, lo cultural aparece como parte del conjunto de determinantes del estilo de vida adolescente, la resultante final de todo el proceso biográfico que experimenta un nuevo ser humano hasta llegar a la pubertad y adolescencia.

⁵¹ A. Gordon, "Hispanic drinking after migration: The case of Dominicans", en *Med Anthropol*, vol. 2, núm. 4, 1978, pp. 61-84.

⁵² A. Shlegel y H. Barry III, *op. cit.*

Paul Veyne

Adolescencia

A los 12 años, el niño romano de buena familia abandona la enseñanza elemental; a los catorce abandona su indumentaria infantil y adquiere el derecho a hacer lo que todo muchacho anhela; a los dieciséis o diecisiete puede optar por la carrera pública o entrar en el ejército; no de otra manera que Stendhal se decidió a los dieciséis por ser húsar. No existe "mayoría de edad" legal, ni edad de la mayoría legal; no se habla de menores, sino solamente de impúberes, que dejan de serlo cuando su padre o su tutor advierte que están ya en edad de usar el atuendo adulto y de afeitarse el bozo incipiente. Aquí tenemos al hijo de un senador: a los dieciséis años cumplidos es caballero; a los diecisiete desempeña su primer cargo público: se ocupa de la policía de Roma, hace ejecutar a los condenados a muerte, dirige la Moneda; su carrera ya no se detendrá, llegará a ser general, juez, senador. ¿Dónde lo ha aprendido todo? En el tajo. ¿De sus mayores? De sus subordinados, mejor: tiene la suficiente altivez nobiliaria para que parezca que decide cuando le están haciendo decidir. Cualquier otro joven noble a los dieciséis años era oficial, sacerdote del Estado o se había estrenado ya en el foro.

Al aprendizaje sobre el tajo de los asuntos cívicos y profesionales se añade el estudio escolar de la cultura (el pueblo posee una cultura, pero no tiene la ambición de cultivarse); la escuela es el medio para semejante apropiación y, al mismo tiempo, modifica esta misma cultura: es así como llega a haber escritores "clásicos", del mismo modo que, de acuerdo con los cánones del turismo, va a haber lugares que será preciso haber visitado, y monumentos que habrá que haber visto. La escuela enseña por fuerza a todos los notables actividades prestigiosas para todo el mundo, pero que sólo interesan a unos pocos, incluso entre quienes las admiran de lejos. Y, como sucede que una institución cualquiera se convierte enseguida en fin de sí misma, la escuela enseñará sobre todo, y llamará clásico, lo que resulte más fácil de enseñar; desde los tiempos de la Atenas clásica, la retórica había sabido elaborarse como doctrina establecida y dispuesta para ser enseñada. Fue así como los jóvenes romanos, entre los doce y los dieciocho o los veinte años aprendían a leer a sus clásicos, y luego estudiaban la retórica. ¿Y qué era la retórica?

* En Philippe Ariès y Georges Duby (dirs.), *Historia de la vida privada*. t. I. *Imperio romano y antigüedad tardía*, Francisco Pérez Gutiérrez (trad.), Madrid, Taurus, 1997, pp. 24-39.

Pues exactamente nada útil, que aportara algo a la "sociedad". La elocuencia de la tribuna así como la del foro desempeñaron un gran papel durante la República romana, pero su prestigio provenía mucho más de su brillo literario que de su función cívica: Cicerón, que no era precisamente hijo de un oligarca, tendrá el raro honor de ser admitido en el Senado porque su relumbré literario de orador no podía por menos de realzar el prestigio de la asamblea. Todavía en tiempos del Imperio, el público seguía los procesos como se sigue entre nosotros la vida literaria, y la gloria de los poetas carecía de la aureola de vasta popularidad que ceñía la frente de los oradores de talento.

Esta popularidad de la elocuencia le valió al arte retórica, o elocuencia en recetas, convertirse, junto al estudio de los clásicos, en la materia capital de la escuela romana; de manera que todos los muchachos aprendían modelos de discursos judiciales o políticos, desarrollos-tipo y efectos catalogados (el equivalente a nuestras "figuras retóricas"). ¿Aprendían por tanto el arte de la elocuencia? No, porque muy pronto la retórica, como se enseñaba en la escuela, se convirtió en un arte por separado mediante el conocimiento de sus propias reglas. Llegó a haber por tanto, entre la elocuencia y la enseñanza de la retórica, un verdadero abismo que la Antigüedad no dejó nunca de deplorar, al tiempo que se complacía en él. Los temas de discurso que se les proponían a los niños romanos no tenían nada que ver con el mundo real; al contrario, cuanto más abracadabrante era un tema, más materia proporcionaba a la imaginación; la retórica se había convertido en un juego de sociedad. "Supongamos que una ley ha decidido que una mujer seducida tenga la posibilidad de hacer condenar a muerte a su seductor o de casarse con él; ahora bien, durante una misma noche, un hombre viola a dos mujeres; una de ellas exige su muerte, y la otra contraer matrimonio con él": un tema como éste ofrecía ancho camino al virtuosismo, al gusto por el melodrama y el sexo, al placer de la paradoja y a las complicidades del humor. Pasada la edad escolar, no faltaban aficionados muy versados que continuaban ejercitándose en semejantes juegos, en su domicilio, ante un auditorio de auténticos expertos. Tal fue la genealogía de la enseñanza antigua: de la cultura a la voluntad de cultura, de ésta a la escuela y de esta última al ejercicio escolar convertido en un fin en sí mismo.

Juventud efímera

Mientras el niño romano, al pie de la cátedra, "le aconseja a Sila que renuncie a la dictadura" o delibera sobre lo que debe decidir la muchacha violada, ha alcanzado la pubertad. Comienza unos años de indulgencia. Todo el mundo está de acuerdo: en cuanto los jóvenes se visten por primera vez de hombres, su primer cuidado consiste en granjearse los favores de una sirvienta o en precipitarse a Suburra, el barrio de mala fama de Roma; a menos que una dama de la alta sociedad, según se precisa, no ponga los ojos en ellos y tenga el capricho de espabilarlos (la libertad de costumbres de la aristocracia romana corría pareja con la de nuestro siglo XVIII). Para los médicos como Celso o Rufo de

Éfeso, la epilepsia es una enfermedad que se cura por sí misma en la pubertad, o sea en el momento en que las chicas tienen sus primeras reglas y cuando los chicos mantienen sus primeras relaciones sexuales; lo que equivale a decir que pubertad e iniciación sexual son sinónimas para los muchachos, ya que la virginidad femenina sigue siendo sacrosanta. Entre su pubertad y su matrimonio se extendía por tanto para los jóvenes un periodo en que era corriente la indulgencia de los padres; Cicerón y Juvenal, moralistas severos, y el emperador Claudio, en sus funciones de censor, admitían que había que hacer algunas concesiones al ardor de la juventud. Durante cinco o diez años, el muchacho se entregaba al libertinaje o tenía una amante; o en compañía de una banda de adolescentes, podía echar abajo la puerta de una mujer de mala vida y consumir una violación colectiva.

A lo dicho viene a añadirse un hecho folclórico semioficial: la organización de los jóvenes en una institución exclusiva de ellos. Bien conocidas en la parte griega del Imperio, las asociaciones de jóvenes (*collegia iuvenum*) existían también del lado latino, si bien sigue manteniéndose en la oscuridad su papel exacto, sin duda porque era múltiple y desbordaba (a causa de la sangre ardiente de la juventud) las actividades en las que se pretendía confinarlas. Aquellos jóvenes hacían deporte, esgrima y practicaban la caza a caballo; o bien se asociaban en el anfiteatro para la caza de las fieras, con gran admiración de sus compatriotas. Pero, por desgracia, no se contentaban con estas loables actividades físicas, adaptadas de la educación deportiva tan querida de la civilización griega: por el contrario, abusaban de su número y de su estatuto oficial y provocaban desórdenes públicos. En Roma, un privilegio reconocido desde siempre a la juventud dorada le permitía recorrer en pandillas las calles, durante la noche, zurrar al burgués, sobar a la burguesa y causar estropicios en las tiendas. Tampoco el joven Nerón se privó de estas prácticas, hasta el punto de que en una ocasión se vio molido a palos por un senador al que la banda había atacado y que no tuvo tiempo de reconocer al emperador entre sus agresores. Las asociaciones de jóvenes parecen haber reivindicado para sí este derecho folclórico. "Regresa de cenar lo antes posible, porque hay una banda sobreexcitada de muchachos de las mejores familias que saquea la ciudad", se lee en una novela latina. Eran los mismos jóvenes que hacían de claqué y de hinchas de los equipos de gladiadores y de cocheros entre los que se repartían las preferencias del público, cuya pasión deportiva podía llegar hasta batallas en toda regla. "Algunos, a quienes usualmente se denomina los jóvenes, escribe un jurista, se dedican, en algunas ciudades, a jalea el griterío turbulento del público; si su falta se reduce a esto, se hará ante todo que los amoneste el gobernador y, si reinciden, se les hará azotar, y luego se les dejará en libertad".

Se trata de privilegios de la juventud, así como de privilegios del grupo constituido por los jóvenes. Cuando llega el momento del matrimonio, se acaban las amantes, y se acaban igualmente las relaciones con los compañeros de fechorías: eso es al menos lo que sostienen los poetas que componen los epitalamios y que, en sus cantos nupciales,

no sienten ningún empacho en evocar los pasados desórdenes del joven esposo, al tiempo que aseguran que la novia es tan maravillosa que todo lo pasado ha acabado por completo.

Así fue al menos la primera moral romana. Pero, a lo largo del siglo II de nuestra era, se fue difundiendo paulatinamente la moral nueva, que siquiera teóricamente puso fin a aquélla; esta segunda moral, apoyada en leyendas médicas (no hay que olvidar que la medicina antigua tenía más o menos la misma seriedad científica que la de los tiempos de Molière), se propuso encerrar el amor dentro de los confines del matrimonio, incluso para los jóvenes, e incitar a los padres a conservarlos vírgenes hasta el día de sus bodas. El amor no es ciertamente un pecado, sino un placer, sólo que los placeres representan un peligro, lo mismo que el alcohol. Es preciso por tanto, para la salud, limitar su uso, y lo más prudente es incluso abstenerse de ellos por completo. No se trata de puritanismo, sino de higiene. Los placeres conyugales, por su parte, son algo distinto: se identifican con la institución cívica y natural del matrimonio y constituyen por tanto un deber. Los germanos, descritos por Tácito como Buenos Salvajes, "sólo conocen el amor tardíamente, de manera que sus fuerzas juveniles no se agotan" como ocurre entre nosotros. Los filósofos, racionalizadores por vocación, apoyaban el movimiento, y uno de ellos escribió: "En lo que a los placeres del amor se refiere, es preciso, en la medida de lo posible, que te conserves puro hasta el matrimonio"; Marco Aurelio, emperador y filósofo a la par, se felicitará "de haber salvaguardado la flor de su juventud, de no haber ejercitado precozmente su virilidad, e incluso de haber retrasado el momento con creces"; de no haber tocado a su esclavo Theodotos ni a su sirvienta Benedicta, por más que lo hubiera deseado. Los médicos ordenan la gimnasia y los estudios filosóficos a fin de sustraerles a los jóvenes su energía venérea. Ha de evitarse la masturbación: no porque debilite propiamente las fuerzas, sino porque favorece la maduración demasiado temprana de una pubertad que se convertirá así en un fruto imperfecto, por precoz.

El universo discursivo en el cual se crece*

Paul Goodman

A pesar de nuestra tecnología del exceso, nuestra paz civil (?) y tantas oportunidades educativas y culturales, es difícil para un niño norteamericano madurar hacia la independencia, encontrar su identidad, conservar su curiosidad e iniciativa y adquirir una actitud científica, hábitos académicos, energía productiva y un lenguaje poético.

Desgraciadamente, la filosofía envolvente a la que se habitúan los niños conforme crecen es la ortodoxia de una máquina social que no se interesa por las personas, especialmente por los jóvenes, salvo para el dominio y el ensanchamiento de sí misma.

¿Qué pasa, entonces, cuando con un pasado impersonal y estereotipado, el niño se convierte en adolescente: tímido y demasiado consciente de sí mismo, sexualmente hambriento y enamorado, buscando su identidad, metafísico, con su fe religiosa sacudida o en proceso de conversión religiosa, reviviendo su complejo de Edipo, intentando liberarse del hogar, con ambiciones grandiosas, definiendo una vocación, ansioso por ser útil como ser humano? Cuando menos en las comunidades simples la comunicación racional se rompe y se tiene el recurso de los ritos de iniciación.

La visión del mundo del norteamericano es peor que inadecuada: es irrelevante y rutinaria; los adolescentes están espiritualmente abandonados. Se aíslan porque no se les toma seriamente. La máquina social no requiere ni desea que la juventud encuentre su identidad y vocación; se interesa solamente por la aptitud. No desea una nueva iniciativa, sino la conformidad. Nuestra ortodoxia no tolera la metafísica. Con frecuencia se tratan los problemas religiosos como psicóticos; ciertamente rompen el orden urbano y la programación escolar. Muchas de las carreras existentes —casi todas— no sirven a la humanidad; no es por ello que se desarrollan los negocios o se apilan las bombas. Es asombroso que el idealismo tenga tan poco prestigio.

La situación sexual del adolescente es particularmente ambigua. Nos encontramos en una fase de transición de la revolución sexual y existe una ruptura de la represión y también una menor inhibición del comportamiento sexual. Sin embargo, ni en los patrones de la economía, del alojamiento o de la familia, existe respuesta alguna para las costumbres alteradas. Todo lo contrario, los años de enseñanza hasta parecen prolongarse, especialmente para aquellos estudiantes de la clase media que acuden a las uni-

* En Olac Fuentes Molinar (antolog.), *Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos*, México, Ediciones El Caballito/SEP (Biblioteca Pedagógica), 1985, pp. 75-81. [Tomado de Paul Goodman, *Compulsory Miseducation*, 1a. ed., Horizon Press, 1962. Nota de la edición original].

versidades en donde las administraciones se consideran a sí mismas como sustitutos de los padres. La ideología higiénico-mental oficial tiene poca relación con las imágenes tormentosas y las demandas imperativas del amor adolescente. En las escuelas elementales y de segunda enseñanza no existen, oficialmente, los factores sexuales. Sin embargo, un adolescente debe ser sexual o, si no, hay alarma.

La vergüenza, la timidez, el desconcierto (la incapacidad para expresar o revelar nuestras necesidades y sentimientos a los otros) son universales entre los adolescentes. Sin embargo, en nuestra sociedad es un punto especialmente problemático. El desconcierto contiene o contendrá hostilidad hacia aquellos que no le hagan caso o que lo rebajen a uno y también desesperación por la futilidad de tratar de darse a entender. No existe un lenguaje común y relevante para los hechos privados que hierven en uno: ¡es patético escuchar a los adolescentes que usan el lenguaje de la televisión, de los consejeros matrimoniales o del cine! Inevitablemente, la hostilidad silenciosa se refleja como denigración de sí mismo. Un adolescente deja de creer en el derecho de sus propios deseos y muy pronto duda de su existencia. Ante él, sus exigencias de rebeldía no parecen tener bases, carecen de madurez y son ridículas.

Para disminuir el desconcierto, cuando se corta la comunicación con el adulto, se desarrolla una creciente y exagerada "subcultura" adolescente con su jerga, modelos, autores e ideología. Pero distingamos primero entre una "subcultura" y una "subsociedad".

Una intensa subsociedad joven es común en casi todas las culturas. En nuestra cultura, el interés en la exploración sexual, la danza, la música excitante, el atletismo, los coches, las carreras, los clubes y los atuendos distintivos de dichas organizaciones, las conversaciones jactanciosas, parecen naturales a la juventud, así como muchos de los intereses de los adultos le son irrelevantes y aburridos. También, el compartir secretos (frecuentemente misterios aun para ellos mismos) es en todas partes un poderoso lazo de unión entre los adolescentes y, desde luego, no permiten que nadie tenga acceso a ellos. Los recintos de jóvenes de algunas comunidades primitivas, institucionalizan todo esto de mejor manera que nuestros propios internados y universidades, los cuales están demasiado plagados de reglamentos tutoriales.

Sin embargo, el desarrollo de una subsociedad tal en una subcultura completa no es normal, sino reactivo. Significa que la cultura adulta es hostil a los intereses adolescentes o que al menos no es de fiar; los padres no son "personas" y no consideran a sus hijos como tales; los jóvenes están excluidos de las actividades de los adultos, las cuales pudieran ser interesantes; por otra parte, no vale la pena que los jóvenes se integren a las actividades adultas en el momento en que están listos para ellas. Por el contrario, los adultos están dispuestos a explotar a los jóvenes y a presionarlos para que cursen carreras intrínsecamente aburridas, sin tener en cuenta el tiempo adecuado o la elección individual de cada uno de ellos.

Normalmente no hay una "cultura joven" y una "cultura adulta", sino que la juventud es el periodo de crecimiento para integrarse a una cultura única. A pesar de ello, en nuestro medio la juventud se siente casi marginada, o al menos manipulada. Así pues,

tiene sus secretos, su propia jerga y todo un cúmulo de sabotajes y defensa *contra* la cultura adulta.

Pero entonces, como la vida intelectual de los jóvenes —con su inexperiencia y aislamiento respecto de economía y cultura adulta— es poco consistente, sus intereses juveniles se dirigen a las modas, a la idolatría de los locutores de música disco, al pandillerismo políticamente organizado y sus guerras, a la literatura barata, a las drogas y el licor, actividades todas ellas animadas por la energía juvenil; todas ellas, además, hábilmente promovidas por adultos. El mercado dedicado a los adolescentes asciende a más de 10 billones* de dólares al año en chaquetas, radios portátiles, artículos deportivos, peinados, bicicletas, carros de junior. Sobra decirlo, pero este tipo de desarrollo secundario es sencillamente una traba en el espíritu juvenil. Además de frívolo y arbitrario, resulta ser también desesperadamente conservador y ejerce una tremenda presión de chantaje contra los inconformes y rebeldes, o contra los que ignoran lo que está de moda. Dichos jóvenes nunca serán populares. Y, sean adolescentes o adultos, es difícil hacerles entender cualquier razonamiento o que ellos, a su vez, se comuniquen razonablemente. Por supuesto, no hay oportunidad posible para disentir inteligentemente de la filosofía oficial y del régimen de vida tradicional. Así también, y en especial dentro de la clase media, los adultos en regresión usan y promueven cualquier idiotez adolescente.

Para los adolescentes, el diálogo con los contenidos educativos, con las ciencias naturales y la historia es tan pobre como con el maestro. Las universidades ya no se interesan en estas cosas, son de escaso interés doctoral. Al estudiante se le transmite la doctrina vigente y se le prepara para que la repita con toda precisión. Y todavía, probando su masculinidad y desarrollando un trabajo arduo, el estudiante piensa que el propósito de un curso es “dominar el tema”. En el conflicto con el mundo adulto, el joven necesariamente sufre un aplastante fracaso. Hay varios modos de sobrevivirlo. Algunos se rinden y se someten completamente; unos cuantos, incluso, se vuelven más papistas que el Papa (pero éstos frecuentemente resultan ser psicópatas o delincuentes de la clase media). Otros racionalizan; regresarán al campo de batalla más tarde, cuando estén “mejor preparados”. O, “la cuestión más importante en la vida es casarse y mantener a una familia normal”; ellos se atarán a los sentimientos y a lo que les es significativo para poder proteger a sus propias familias o sus asuntos personales. El fin de la vida puede resumirse, para muchos, en ganar 50 mil dólares al año.

La psicología de la introyección es evidente: una vez derrotados, se identifican con lo que los ha conquistado para llenar el vacío de una u otra forma. Una vez que se han identificado con esta nueva forma, se sienten fuertes dentro de ella y la defienden bajo cualquier racionalización.

*[Así aparece en el texto original: sin embargo, vale la pena recordar que en español un billón estadounidense equivale a mil millones y no a “un millón de millones”. N. del ed.]

El simulacro es una filosofía alternativa que se ha recomendado a algunos adolescentes mayores. Un simulador amortigua el golpe que ejerce la sociedad sobre él, al asumir, deliberadamente, los papeles que le convienen dentro del sistema dominante—incluyendo el bajo mundo— para poderlo manipular y controlar para su beneficio o, por lo menos, para estar a salvo. El defecto que conlleva esta idea (es el argumento de Transímaco en *La República*, de Platón) es que el simulador no puede arriesgarse a un descuido, ni siquiera a perder la conciencia de sí mismo. Debe de ir en ventaja en cada jugada. Así, no puede crecer amando o creyendo cualquier cosa que valga la pena, y se agota a sí mismo en los negocios, al mismo tiempo que los desprecia, lo que aumenta su cinismo y su desestimación. Pero el simulacro proporciona una satisfacción de mando y de victoria que disfraza el pánico a la falta de poder, a la pasividad y a la debilidad. Es una filosofía de vigilancia crónica según la cual la comunicación inevitablemente consiste en el camuflaje y el secreto, el "llevarla calmada" o el hacer fintas para llevar siempre la delantera.

BLOQUE II

Los campos de transformación en la adolescencia

El estudiante-adolescente que vive y aprende
en un contexto de cambio*

Fernando Hernández y Juana María Sancho

La visión del adolescente desde la psicología

La psicología, desde sus distintas perspectivas, pero sobre todo desde sus vertientes evolutiva y cognitiva, nos proporciona un conjunto de conocimientos sobre la naturaleza y características de la adolescencia. Pero, como señala Carretero (1987), con las aportaciones de la psicología se tiene información sobre el individuo en desarrollo, pero muy poca sobre lo que acontece en su dimensión como estudiante.

De esta forma, nos encontramos con que disponemos de un buen caudal de información sobre la evolución de la afectividad, la socialización o la inteligencia de las personas adolescentes. Todos estos temas se han tratado de abordar y explicar desde diferentes visiones de la psicología, pero en comparación son pocos los estudios que se refieren a su ubicación en contextos y situaciones de enseñanza y aprendizaje escolar.

* En *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, México, Paidós (Papeles de Pedagogía), 1996, pp. 157-181.

Entre las aportaciones más importantes y con incidencia directa en la educación escolar, que provienen de una concepción vinculada al desarrollo y no de la consideración del individuo como estudiante, vale la pena recordar entre otras:

1. Las aportaciones de Piaget y la Escuela de Ginebra que, basadas en la epistemología genética, han elaborado un modelo biológico adaptativo de explicación del desarrollo mediante la superación estructural de estadios evolutivos.

2. Las sugerencias que podemos encontrar en Wallon, desde sus estudios sobre las relaciones que en el individuo se establecen entre el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y la socialización.

3. Las investigaciones y escritos de Vygotsky sobre la "zona de desarrollo próximo", que implican asumir que el intercambio grupal entre individuos de diferentes niveles, al plantearse como situación de socialización, contribuye a favorecer el aprendizaje; o sus aportaciones sobre la relevancia que adquiere el lenguaje como elemento codificador de las percepciones culturales.

Todas ellas son de referencia casi obligada para cualquier profesional que trabaje en el campo educativo, máxime si lo hace desde la práctica de la enseñanza. Sin embargo, estas propuestas han prestado atención, sobre todo, a los aspectos que configuran y explican el desarrollo de los individuos.¹

Textos de recapitulación sobre estos temas no faltan, aunque no sean abundantes y todavía nos reste mucho para llegar a una normalización editorial. Los que existen poseen una orientación más adecuada para psicólogos y pedagogos que para docentes en ejercicio. En los capítulos que dedican a la adolescencia Carretero, Palacios y Marchesi (1985: v. 3), puede encontrarse una buena panorámica sobre estos enfoques. También resulta recomendable el clásico texto de Coleman (1985) sobre la naturaleza de la adolescencia² o el intento de síntesis de los diferentes aspectos del tema realizado por Gillieron (1980), así como los diferentes informes que sobre la juventud se han ido editando durante los últimos años y que también pueden servir de ayuda para situarse y profundizar sobre la adolescencia.

Pero este volumen de conocimientos, con ser extraordinariamente importante y haber influido en la práctica educativa, no proporciona pautas para su utilización directa por parte del profesorado en el aula, a no ser que se lleve a cabo una elaboración de

¹ También contamos, como hemos visto en los apartados precedentes, con conocimientos (o metáforas) sobre las formas de pensamiento y los procesos de aprendizaje, o con estudios que destacan la importancia de la interacción con el medio cultural para el desarrollo cognitivo (Cole, 1984). Estos estudios han sido realizados bien en contextos de investigación básica, bien mediante trabajos no específicamente referidos a lo que sucede en la escuela.

² El número 113 de *Cuadernos de Pedagogía* (1986) contiene un monográfico dedicado a "Cómo aprenden los adolescentes" en el que se encuentra, además de los artículos sobre el tema, una escogida bibliografía sobre diversos aspectos de la adolescencia.

los mismos, que normalmente realizan los expertos, o los que han llevado a cabo las investigaciones que sirven de referencia a esta temática. De tal forma, este importante caudal de información queda alejado de la realidad de la mayor parte del profesorado, por la dificultad que implica reconvertirlo en acción y por su menguada formación psicopedagógica.

El hecho de que el profesorado estudie estas teorías, sin una referencia para su articulación con la práctica, para abordar o explicar situaciones de enseñanza y aprendizaje, hace que estos conocimientos queden para el docente como: "lo que sería deseable que pasase, si no fuera que la realidad es completamente diferente", "lo que está bien para psicólogos y pedagogos pero resulta difícil tener en cuenta con tantos alumnos por clase" o "si tuviera que preocuparme por lo que le pasa a cada uno de mis estudiantes no podría enseñarles mi asignatura".

En resumen, considerar las aportaciones de la psicología sobre los procesos de desarrollo del adolescente, no supone automáticamente una traducción directa en la planificación del *currículum* y mucho menos al trabajo diario de clase. Con esta precaución inicial vamos a adentrarnos en algunos aspectos que estas referencias nos presentan respecto a la configuración de la persona adolescente, que es el sujeto a quien la enseñanza secundaria va dirigida. La conexión de las visiones sobre la adolescencia tienen sentido en este texto dentro de la idea general que lo articula: su implicación para la formación del profesorado y su valor dentro del contexto educativo.

El adolescente: persona en proceso de cambio

La adolescencia se ha configurado en general como un periodo de la vida de los individuos afectado por cambios, sobre todo fisiológicos, de los que derivan los cambios cognitivos, afectivos y de socialización. Sin embargo, desde una perspectiva educativa hay que asumir el principio de que el valor específico de la adolescencia, en cuanto objeto de estudio, deja de serlo si no se tiene en cuenta que lo que existe son adolescentes. Esto implica asumir su diversidad y no olvidar que son difíciles de homogeneizar e incluir en compartimentos clasificadores. De este supuesto parte nuestra exposición.

El impacto de las transformaciones físicas y la cultura del cuerpo

El primer indicador de cambio en la adolescencia es de tipo fisiológico. El cuerpo se desarrolla con ritmo desigual en los chicos que en las chicas, lo que produce circunstancias de socialización de especial relevancia en su vida. Las transformaciones físicas producen cambios hormonales y un desarrollo sexual que repercute en la esfera psíquica de los individuos. Cualquiera de los textos presentados con anterioridad específica de manera extensa la importancia de estos cambios y sus repercusiones en la vida de los adolescentes. A ellos remitimos a las personas interesadas para pasar a destacar otras repercusiones de estos cambios en la actualidad.

Las transformaciones fisiológicas se evidencian sobre todo en la esfera del cuerpo. Éste, en los modos culturales de los años ochenta, se ha convertido en un valor casi supremo de representación de lo que son los individuos. Se ha llegado a formular la hipótesis de que en la actualidad el cuidado del cuerpo, el cubrirlo con señales que denotan prestigio (la ropa de marca, un determinado "look"...), ha creado un sistema de valores en el que por vez primera los individuos pueden ser o aparecer como desean, con la imagen que tienen de sí mismos, aunque ésta tenga muy poco que ver con lo que en realidad son. Socialmente se acepta el simulacro. Las imágenes publicitarias, el diseño y la moda convertidos en arte y en cultura han reproducido esta sensación con reiterado atractivo identificador. El público predilecto en estas representaciones es el adolescente. De aquí la importancia que la presencia, la apariencia (como forma de representación), el cuerpo (y su desarrollo), tienen para el adolescente, para su autoestima y su autoimagen. A estos hechos de carácter sociológico-cultural habría que añadir otros que destacan el papel del desarrollo físico, y que se han extraído de investigaciones con adolescentes (Siegel, 1982):

1. El aumento de la toma de conciencia y del interés por los aspectos relacionados con el propio cuerpo se encuentra favorecido, probablemente, por el desarrollo cognitivo que tiene lugar en esas edades y que especificaremos más adelante.

2. La mayoría de los chicos y chicas adolescentes, al comienzo de esta etapa (se considera que fisiológicamente la pubertad se inicia entre los 11 y los 12 años y que la adolescencia abarca el periodo comprendido entre los 13-14 y los 16-18 años), se encuentran más interesados por su apariencia física que por cualquier otro aspecto de sí mismos, lo que explica en parte sus posibles desajustes e irregularidades en el periodo de la enseñanza secundaria.

3. Por regla general, las chicas muestran mayor insatisfacción por su aspecto físico que los chicos (aunque, en la cultura narcisista del yo, este interés por el cuerpo se va igualando), sobre todo porque el desarrollo físico de las chicas es anterior al de los chicos; lo que produce, en situaciones de clase en las que comparten espacio y horario adolescentes de la misma edad, problemas de convivencia y socialización que el profesorado ha de tener presente, ya que explican reacciones ante los aprendizajes que no tienen que ver con la estructura de éstos, sino con las circunstancias de la percepción personal que los estudiantes viven, con la imagen mítica que cada uno se está forjando en relación con los otros.

4. Existe una clara relación entre el atractivo físico y la aceptación social, y viceversa. Es decir, a los adolescentes con un buen grado de aceptación social sus compañeros les atribuyen una buena dosis de atractivo físico. La ceremonia de la representación de las apariencias que antes mencionábamos contribuye a destacar este aspecto.

Estas constataciones adquieren su proyección real en las vivencias, en las formas de vida de los adolescentes y en las concepciones que han planteado sobre ellos los estudiosos del tema y que el profesorado ha de tener en cuenta, si quiere conocer y reconducir las interacciones que se producen en clase.

Las visiones sobre la adolescencia: formas de acercamiento a la explicación del cambio

El interés por la adolescencia es relativamente reciente en nuestra cultura. Bakan (1976) lo sitúa vinculado a las transformaciones sociales que se producen a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Se debe sobre todo, según Carretero (1985), al impacto que han ejercido en el mercado de trabajo "los avances tecnológicos, la ampliación de los límites de edad para la educación obligatoria y las medidas políticas y judiciales encaminadas a controlar la delincuencia en general y la juvenil en particular". Estas circunstancias y el impacto de las teorías evolucionistas comenzaron a crear el interés por estudiar la adolescencia como etapa específica del desarrollo humano, pretendiendo sobre todo caracterizarla como época de tránsito hacia la vida adulta y, por tanto, carente de los recursos y exigencias madurativas que se podían esperar de las personas que ya han entrado en esta fase.

No se trata aquí de presentar todas las teorías que se han ido elaborando sobre la adolescencia desde entonces y que, en síntesis, pueden resumirse en dos posturas. Una que constituye la posición o explicación psicológica y que aborda la adolescencia como época de desajuste y reequilibrio y otra, la sociológica, que la conceptualiza como una fase de adaptación a una serie de pautas y valores sociales propios de la vida adulta.

Desde estas dos posiciones, los aspectos que vamos a presentar ahora provienen de un amplio espectro de valoraciones e interpretaciones que tienen en común hacer referencia directa a las situaciones de enseñanza y aprendizaje planteadas en la escuela. Además, suelen formar parte de las teorías implícitas y de las concepciones que el profesorado tiene sobre los adolescentes.

a) *Los adolescentes están afectados por el desequilibrio y la tensión de sus propios cambios.* Esta concepción proviene y se ha extendido a partir de los planteamientos del psicoanálisis. Bajo su mirada, la adolescencia se nos muestra como una etapa de angustia y tensión y, por ello, propensa a los desajustes psicológicos. La causa de este estado se encuentra en que la adolescencia es la época del desarrollo de la fisiología sexual, que constituye el origen de la primacía del erotismo genital. Esto conlleva, por un lado, que se pase por un proceso de regresión, en la medida en que se están reviviendo "los conflictos edípicos infantiles"; y por otro, que la forma de enfrentarse a esta involución sea mediante "la necesidad de resolverlos con una mayor independencia de los progenitores y un cambio en los lazos afectivos, que se desplazan y comienzan a buscar nuevos objetos amorosos" (Moreno, 1986).

Estos cambios comienzan a evidenciarse durante la última etapa de la escuela primaria, lo que significa que se darán de lleno en la etapa de la enseñanza secundaria, y suelen ejercer un fuerte impacto en las relaciones entre el profesorado y el alumnado. En ocasiones, el desconocimiento de este proceso por parte del docente puede agravar las vivencias y conflictos de la fase del desarrollo.

Coleman (1985), citando a Freud, sostiene que lo que origina todos estos desajustes es el brote de las pulsiones que tiene lugar durante la pubertad, lo que implica considerar que se deshace "el equilibrio psíquico alcanzado al final de la infancia, ocasionando con ello una conmoción interna y dando lugar a una vulnerabilidad de la personalidad".

Este proceso conlleva la explicación de la adolescencia como una etapa de angustia, motivada por la necesidad de sublimación de los impulsos sexuales y la sensación de pérdida que se deriva de la situación de independencia y de rebelión frente a la familia, para reafirmar el propio yo y crear un sistema de valores y normas adecuado a un estilo personal en construcción.

Pero implica también asumir que el adolescente ha de ir incorporando sus propias transformaciones en la personalidad mediante procesos de interiorización de las normas, la imagen de sí mismo y su contacto con la realidad, todo lo cual irá moldeando su carácter y su propia individualización, y le hará más consciente de sus recursos adaptativos frente a sus desajustes y conflictos.

b) *La adolescencia es la etapa de creación de una identidad personal*, lo que no se consigue sin confrontación con el exterior y sin desequilibrios. Esta opinión se deriva también de la explicación psicoanalítica y ha posibilitado el planteamiento de una de las nociones que ha tenido más éxito en la definición de la adolescencia. Nos referimos al concepto de "identidad" de Erikson, quien lo define en términos de "diferenciación personal inconfundible", "autodefinición de la persona ante otras personas, ante la realidad y los valores" y para quien "la adolescencia constituye el periodo clave y también crítico de la formación de la identidad" (Fierro, 1985).

En esta misma línea, Erickson (1980) configura y define el proceso de identidad a partir de una serie de características que hacen referencia a: a) la conciencia de la propia identidad; b) el empeño inconsciente por constituir un estilo, una forma de ser personal; c) el deseo de encontrar una síntesis de equilibrio entre la esfera del yo y las actuaciones que de ella se derivan, y d) la búsqueda de la propia definición mediante una vinculación social que se apoya en el desarrollo de un sentimiento de solidaridad con las ideas de un grupo por el que se siente representado.

Si se aceptan como punto de partida estos cuatro aspectos como definitorios de la personalidad de los adolescentes, la noción de identidad puede explicar una serie de comportamientos, de actitudes, que despliegan en sus actuaciones cotidianas. De esta forma, la adolescencia se configura como la época de las pandillas, en las cuales la sensación de rechazo o marginación, bien por la manera de ser o por la forma de presentarse, resultan dos polos de una misma búsqueda y reafirmación de la identidad. Bajo este prisma, los estudiantes expresan a menudo que algo que no pueden tolerar ni perdonar al profesorado es la actitud de indiferencia y, sobre todo, que los pongan en ridículo delante de los compañeros de la clase. Ambas posturas constituyen una amenaza, una agresión a su identidad.

También explica la necesidad de los adolescentes de sentirse miembros de algo, de reafirmar una pertenencia compartida de unos ideales, unas creencias o una imagen. El

papel de espejo de los denominados mitos juveniles, que se identifican sobre todo entre los artistas, cantantes y deportistas, y el atractivo que ofrecen las asociaciones como posibilidad de encuentro, como vía para saberse apoyados y no sentirse solos, cobran, desde esta perspectiva, una razón de ser, más allá de otras explicaciones como la de responder a una necesidad de compartir ideales y metas de grupo.

Este proceso de búsqueda y creación de la propia identidad explica las desestabilidades y contradicciones que se suelen dar en la adolescencia. En ocasiones, un proceso de identificación que se ha tambaleado, la culpabilidad o a la frustración que aflora por la elección de una persona, de un hecho o de una idea que no ha respondido a las expectativas creadas, hace que el proceso de integración de la propia identidad no sea fácil para el adolescente. En este sentido, el papel del profesorado como elemento o ejemplo de identificación puede jugar un papel fundamental.

Erikson atribuye a cada época del desarrollo una conexión con una institución a la que cada fase se vincula. Bajo esta óptica la adolescencia sería la etapa de la ideología. Esto supone, en opinión de Fierro (1985), aceptar que los adolescentes están en condiciones de comenzar a captar, confrontar y asumir "el sistema social de representaciones, creencias, actitudes y valores" de los grupos sociales en los que viven, transformándolos en pautas y guías para su propia vida. Para este autor, la ideología aparece como "un principio social y culturalmente definitorio de un grupo e instaurador de su unidad [...]". Ideología social e identidad personal se reflejan mutuamente y se corresponden entre sí". La imagen de la escuela en cada caso, la forma de presentación de los conocimientos y las actitudes del profesorado se vienen a unir a los reflejos de la familia y los medios de comunicación en la conformación de esta ideología, que crea afinidades o rechazos en los adolescentes.

El discurso postmoderno sobre la pérdida de valores e ideales debido, entre otras causas, a la ausencia de un proyecto de futuro, se ha visto reflejado en el escepticismo social de muchos docentes que han llegado a manifestar: "No sé para qué estudian si la mayoría no va a encontrar trabajo", A lo que se podrían añadir las contradicciones y ambigüedades entre ideología y acción diaria de las familias, que se convierten en factores cotidianos que hacen que los adolescentes den saltos en el vacío sobre su propia identidad. Lo que esto representa para los adolescentes hay que tenerlo en cuenta, y en cierta medida conocerlo, a la hora de valorar sus reacciones de desgana, apatía, altibajos del estado de ánimo, cuando el profesorado se plantee diferentes formas y modelos de transmisión de los conocimientos escolares. O para comprender el atractivo que para los chicos y chicas tienen los grupos de carácter religioso fuertemente estructurados y con una visión estable del mundo.

c) *Los adolescentes sólo están pendientes de sí mismos, creen que lo que les pasa a ellos es lo único importante.* Esta opinión, presentada como una de las características definitorias de la adolescencia, proviene de la consideración de esta fase del desarrollo desde el prisma de su egocentrismo, y constituye una de las visiones con mayor impacto y acogida en los más recientes trabajos sobre la adolescencia. Este enfoque hace eco de los postu-

lados de Piaget, quien configura la adolescencia como resultado de la relación que se produce entre los cambios cognitivos y los afectivos. Para la Escuela de Ginebra, el egocentrismo es sobre todo intelectual y se define como "una cierta incapacidad para ponerse en el punto de vista del interlocutor" (Carretero, 1985).

Ha sido sobre todo Elkind (1967, 1970), un psicólogo de tendencia piagetiana, el que ha desarrollado esta perspectiva, tratando de vincular la posición tradicional de la Escuela de Ginebra (el egocentrismo intelectual) con aspectos del comportamiento adolescente. Esto ha llevado a caracterizar al egocentrismo en la adolescencia, como resume Carretero (1985), "por un lado, como una incapacidad para concebir con realismo las posibilidades de aplicación de las teorías que se conciben, y por otro, como un exceso de confianza en el poder de las ideas como elementos de transformación de la realidad. Obviamente, todo ello produce en el adolescente una cierta incapacidad para entender y admitir posiciones contrarias a las suyas, ya sea de sus compañeros o de los adultos, lo cual explica que los estudiantes vivan el aprendizaje y las relaciones de una forma particular, que es necesario que el enseñante detecte si quiere entrar comprensivamente en su mundo.

Como resumen de algunas de las principales ideas que ilustran las posiciones psicológicas sobre la adolescencia y antes de pasar a destacar algunos aspectos de lo que en general se considera motor explicativo del aprender de los adolescentes, vale la pena abordar la síntesis realizada por Fierro (1985) sobre la conceptualización de este periodo en relación con la personalidad y el comportamiento social de los adolescentes.

En la primera consideración que hace este autor, se evidencia lo que ya hemos apuntado: el carácter singular de los adolescentes en relación con el momento, la sociedad y la cultura de la que estemos hablando. Algunas de las visiones que circulan en la actualidad entre los especialistas de la adolescencia se han planteado bajo el prisma del conflicto generacional de los años sesenta. Sin embargo, la realidad actual parece ser bastante diferente de la de hace más de veinte años. Hemos compartido con enseñantes de secundaria su inquietud porque los estudiantes son "demasiado dóciles y obedientes, aceptan todo lo que se les dice y ves su esfuerzo por cumplir las normas". Consideraciones como ésta hacen que no haya que perder de vista, tal como señala Fierro, que "la adolescencia es esencialmente un fenómeno marcado por la cultura y por la historia. La mayor parte de las descripciones de la adolescencia valen sólo para los adolescentes de nuestro tiempo y de nuestra sociedad [...]". Esto reclama por parte del profesorado una actitud de flexibilidad y de alejamiento de estereotipos mitificadores y no valorar la realidad de los adolescentes desde sus propias experiencias, que pueden llevarle a explicaciones falsas o descontextualizadas del comportamiento del alumnado.

La segunda consideración es de tipo psicosocial y hace referencia a la adolescencia como un tiempo de transición y de espera entre la infancia y la vida adulta. "El adolescente, destaca Fierro, es un individuo biológicamente adulto a quien sociológicamente no se le considera adulto". En la actualidad esta característica tiene mucho que ver con el retardo en el acceso al mundo del trabajo, lo que se considera indispensable para

adquirir una independencia económica que se configura, sobre todo, como posibilitadora de las decisiones y actitudes de una vida adulta. "Ese aplazamiento de la adultez social, que caracteriza a la adolescencia, está alargándose en nuestros días", escribe Fierro, y puede constatarse en muchas observaciones cotidianas. La extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, y en algunos países hasta los 18, y la prolongación de la enseñanza universitaria mediante postgrados y *masters* reafirman estas observaciones.

El tercer aspecto hace referencia a la visión de la adolescencia como "el periodo de adquisición y consolidación de una identidad personal y social". Esto implica asumir por parte del adolescente, entre otras cualidades, lo que Fierro denomina "una conciencia moral autónoma, de reciprocidad, en la adopción de ciertos valores significativos y en la elaboración de un concepto de sí mismo al que acompaña una autoestima básica".

Por último, la adolescencia es también una edad de adquisición de independencia en la que se produce una separación sobre todo ideológica y afectiva respecto a la familia, y en la que se establecen "nuevos lazos de grupo, de amistad y de relación sexual. Algunas conductas, como la sexual, que en la adolescencia están conceptuadas como problemáticas merecen ser interpretadas como conductas de transición a la experiencia adulta de la vida", lo cual constituye el marco de referencias en el que es necesario ubicar la cuestión básica del planteamiento que nos hemos trazado en este libro, que se centra en la exposición de algunas de las respuestas de la psicología a la cuestión ¿cómo aprenden los adolescentes?

El desarrollo cognitivo en la adolescencia: la etapa del pensamiento formal como explicación de la evolución intelectual de los estudiantes

La explicación y caracterización más relevante y extendida sobre el desarrollo cognitivo del adolescente deriva de las aportaciones de Inhelder y Piaget (1972) quienes vincularon esta etapa con el estadio de las operaciones formales. Éste se define como el periodo que coincide con una serie de avances en el desarrollo de las estrategias y capacidades cognitivas en relación con la capacidad de razonar tanto de forma deductiva como inductiva, y la habilidad para plantear y comprobar hipótesis y formular teorías.

Se caracteriza por señalar los inicios del pensamiento abstracto, lo que supone que el individuo puede comenzar de una forma estable y no aislada e intuitiva, como sucedía en etapas anteriores, a formular por sí mismo "y a elaborar sus propias teorías y sistemas de creencias" (Carretero, 1985).³ Entrar en el estadio del pensamiento formal implica, sobre todo, que se ha adquirido la capacidad de comprender y asimilar conoci-

³ No nos extenderemos aquí en todas las implicaciones que tiene la etapa del desarrollo del pensamiento formal. Remitimos para ello a los interesados al resumen de Carretero (1985a), en el que se realiza una descripción de los pensamientos piagetianos. En Piaget (1972) puede encontrarse una síntesis de "primera mano" sobre esta influyente configuración de la adolescencia.

mientos complejos y que se tienen las habilidades intelectivas necesarias para poder utilizar la capacidad proposicional del pensamiento.

Esta situación quiere decir también que se está en una época en la que existe la disposición intelectual para abandonar la mirada egocéntrica sobre la realidad y la información,⁴ lo que supone que poder ir más allá del interés por conocer aquello que resulta agradable o interesante para uno mismo y comprender los razonamientos ajenos puede resultar de gran atractivo para el adolescente, al igual que la utilización del lenguaje, como posibilidad de liberarse en la comunicación con los otros y con la información sin la presencia inmediata de los objetos o referentes de la realidad (García Madruga, 1986). Sin embargo, las investigaciones más recientes han situado en otra dimensión los aspectos definitorios del pensamiento adolescente preconizados por Inhelder y Piaget. Vamos a destacar algunas de estas consideraciones:

1. En relación con la idea de que el pensamiento adolescente supone la entrada en el pensamiento maduro de los adultos, habría que decir, como apuntan Del Pozo y Carretero (1986), "que el pensamiento adolescente está lejos de alcanzar el desarrollo pleno" y que, además, en la actualidad se puede observar una interesante inversión que puede tener fuertes repercusiones en la educación escolar. En lugar de afirmar que al llegar a esta fase "los adolescentes razonan como adultos", habría que comenzar a hablar de "que son los adultos los que razonan como adolescentes". Es decir, "que incurren en frecuentes errores o deficiencias en su pensamiento". Sin embargo, existe una mayor predisposición para introducirse en el pensamiento formal a partir de los 14 años que en periodos evolutivos anteriores.

2. Con frecuencia se ha querido comprobar, validar y establecer el carácter científico de las afirmaciones piagetianas a partir de criterios de universalidad y generalización. Esto ha llevado, en lo relativo al pensamiento adolescente, a constatar que el pensamiento formal "no es un rasgo universal ni entre los adolescentes ni entre los adultos. De hecho, algunos autores llegan a dudar de que [...] sea característico de los adolescentes" (Del Pozo y Carretero, 1986), siéndolo más bien de ciertos grupos especialmente culturalizados.

3. La teoría de los estadios de Piaget se ha explicado y aplicado a la educación escolar como una secuencia evolutiva de carácter natural, lo que supone que en un momento u otro los individuos, de una forma espontánea, irán superando los diferentes estadios. Sin embargo, al pensamiento formal no se tiene acceso por el mero desarrollo madurativo: "Las actividades escolares bien organizadas y estructuradas favorecen el acceso al pensamiento formal, pero a condición de que insistan no sólo en la transmisión de métodos, sino también de marcos conceptuales o contenidos" (Del Pozo y Carretero, 1986). De aquí la importancia, como veremos después, de plantear situaciones de aprendizaje adecuadas al alumnado con el que se trabaja.

⁴ Esto hace, como hemos visto al comentar la postura de Elkind sobre este tema, que la posición egocéntrica sea oscilante en la adolescencia y con frecuencia no suponga que haya una pauta estable de comportamiento.

4. Hay una tendencia en los adultos, especialmente en los enseñantes, a concebir las situaciones evolutivas desde una óptica de globalidad. De aquí proviene la visión sobre los procesos de aprendizaje que lleva a plantear que si parece que un individuo ha asumido una noción o un procedimiento, si lo ha entendido, es capaz de aplicarlo en otros contextos de aprendizaje. Sin embargo, y en lo que al pensamiento formal se refiere, éste "no constituye un sistema de conjunto, sino que sus diversos esquemas pueden adquirirse o dominarse por separado" (Del Pozo y Carretero, 1986), lo que implica que no se puede decir que un estudiante haya adquirido o no el pensamiento formal, ya que puede haber unos esquemas formales que es capaz de aplicar y otros en los que tiene una mayor dificultad o que no vislumbre cómo relacionarlos.

De todo ello podría concluirse, a modo de síntesis sobre el pensamiento formal, que éste se ha de tomar como referencia, no como excusa o disculpa de las dificultades o insuficiencias de los estudiantes, pues como apuntan los mencionados Carretero y del Pozo (1986), de las reflexiones e investigaciones sobre el pensamiento formal no se pueden realizar derivaciones o inferencias directas sobre situaciones educativas. Lo que parece necesario tener en cuenta es la importancia de "favorecer en los adolescentes el uso del pensamiento formal en áreas de conocimiento específico, con la conciencia de que para que el alumnado domine esas áreas de conocimiento no sólo es necesario que piense de una manera formal, sino también que posea conocimientos específicos de esas áreas".

Una de las valoraciones que se pueden realizar desde la visión aportada por la psicología evolutiva sobre el estadio de las operaciones formales, y que está en la línea de nuestra reflexión inicial sobre la relación entre los estudios sobre la adolescencia y la visión del adolescente como estudiante, es la que realiza Carretero (1987), sobre la cual pueden extraerse al menos dos conclusiones:

1. Las inferencias que se han realizado de las aportaciones de la psicología evolutiva a la educación escolar se basan en una serie de pruebas realizadas por los psicólogos en situaciones especiales, no de clase, por lo cual, aunque "las tareas que el psicólogo presenta al alumno suelen ser representativas de las capacidades básicas intelectuales (control de variables, combinatoria, formulación de problemas, inducción...) [...] los problemas surgen cuando se formulan las implicaciones que este tipo de hallazgos tienen para la enseñanza". La razón de esta afirmación es obvia. La psicología evolutiva elabora con frecuencia sus conclusiones a partir de una sola presentación de la información, la que el psicólogo plantea a un individuo o grupo. Mientras que la enseñanza consiste "en la elaboración y aprendizaje de dicha información a través de presentaciones y actividades sucesivas", que tienen lugar en contextos institucionales con determinados componentes físicos y simbólicos.

2. No es adecuado tomar las conclusiones de la psicología sobre el pensamiento formal de los adolescentes como argumento para no realizar trabajos o enfrentarse con problemas, bajo la excusa de que como no han llegado a este estadio, no están "maduros" para entender lo que se les presenta en la clase. Como si la madurez fuera, como señala Carretero, una entidad aislada de la naturaleza del individuo, que no tiene

que ver con las condiciones sociales y con la forma de organizar y plantear las relaciones comunicativas y de enseñanza y aprendizaje.

Bajo esta argumentación, las aportaciones de la psicología no pueden utilizarse como "coartada para no diseñar estrategias de enseñanza más eficaces", sino todo lo contrario. Su papel podría servir de marco de reflexión y de referencia para adecuar y contrastar las propuestas de enseñanza del profesorado con las posibilidades de comprensión y de aprendizaje de los estudiantes. Y como consecuencia, para realizar ajustes evaluativos sobre todo de las propuestas y decisiones del profesorado con la situación cognitiva de los adolescentes. Pero sobre todo para plantearse que es necesario adecuar la investigación sobre las etapas evolutivas a las situaciones de aprendizaje en el aula, aplicándola a la tarea y a los problemas de la transformación de la información en conocimiento por parte de cada estudiante. A estas relaciones nos referiremos en el siguiente apartado.

La investigación cognoscitiva y el aprender de los adolescentes

Hasta ahora hemos realizado un recorrido por lo que se podría considerar que son las principales explicaciones sobre el origen de las vivencias afectivas de los adolescentes y por la principal aportación sobre su desarrollo cognitivo. Pero nuestro interés primordial es conocer cómo estas referencias pueden conectarse con las situaciones de enseñanza y aprendizaje en los centros.

Existe una serie de aspectos que de manera específica tiene que ver con las formas de aprender de los adolescentes, con los estereotipos sobre sus estrategias de actuación en la clase. Desde este supuesto pretendemos destacar una serie de consideraciones que pueden ayudar al profesorado a tomar decisiones de planificación y actuación en la clase. En especial, habría que tener en cuenta que en la educación escolar en general y en la enseñanza secundaria en particular, lo que se lleva a cabo en la clase es un proceso de reconversión y confrontación de la experiencia cognitiva del conocimiento privado del alumnado (con sus hipótesis verdaderas o falsas, sus concepciones parciales de la realidad...) con el conocimiento público representado por las disciplinas académicas. En este proceso la información presentada por el enseñante adquiere un papel protagónico.

Esta reconversión, como ha apuntado Barrett (1985), siguiendo los planteamientos de Bruner, se realiza sobre todo en "contextos de lengua". Ello implica que el alumnado, además de una reflexión sobre la información, ha de realizar una reinterpretación adaptativa a sus esquemas internos y experiencias previas de la nueva información a la que "se enfrenta". Para llevar a cabo esta readaptación se necesitan destrezas o estrategias cognitivas⁵ que permitan conectar el conocimiento privado con el conocimiento público.

⁵ Nuestra insistencia en las cuestiones cognitivas del aprendizaje no significa dejar de lado el papel de las vivencias afectivas y de las relaciones sociales en las interrelaciones de enseñanza y aprendizaje, ya que son imposibles de deslindar.

Para ello hay que tener en cuenta el marco de complejidad en el que se inscribe la relación entre enseñanza y aprendizaje en el aula. Sobre todo si consideramos que en situaciones normales de clase el estudiante ha de poner en funcionamiento una serie de estrategias, que Barrett (1985) ha descrito, a partir de una serie de investigaciones sobre la utilización de destrezas cognitivas en la escuela. El alumnado, cuando se sitúa ante la información en la clase desde un contexto de intercambios de lengua, ha de llevar a cabo, con el fin de "aprehender" la nueva situación, al menos los siguientes usos estratégicos:

1. Utilizar la percepción, lo que supone "tener en la mente", antes de actuar en la clase, "algún marco cognitivo", algunas señales de referencia que le permitan conectar con los nuevos conocimientos.

2. Poder hacer uso de la interpretación, lo que implica no sólo "saber pensar en lo que se está viendo u oyendo, sino también saber cuestionar o buscar lo más significativo de lo que uno percibe, dentro de un contexto pertinente".

3. Al emplear la lengua hablada ha de considerar la selección que él mismo realiza de la multiplicidad de significados sobre el lenguaje para poder responder lo que se espera de él, tanto si el aprendizaje se lleva a cabo en contextos de ejecución de tareas como de discusión.

4. Ha de saber ubicar los diferentes símbolos, lo que supone poder interpretar y comprender los sentidos de uso que pueden adoptarse con las diferentes representaciones de la información que se presentan en la clase: palabras, imágenes, sonidos, signos gráficos...

5. Estar en constante proceso de interacción social, lo que implica tener que contrastar con los otros los conceptos de lengua y las ideas que él posee en la dimensión privada para verificarlos o reformularlos en la interacción pública. Esta destreza es esencial para aprender a desarrollar el pensamiento conceptual y funcional.

6. Necesita desplegar su autonomía personal. La idea que el estudiante tiene de sí mismo, su autoconocimiento, resulta especialmente relevante. Esto supone que cada individuo "debería tener confianza en sus formas de pensar y en sus ideas", pues para responder a lo que se espera de él, o ella, la seguridad en sí mismo es de capital importancia.

Si se tiene en cuenta que todas estas estrategias se presentan en la clase, esto hace necesario proyectar por parte del profesorado una mirada sobre el alumnado y su proceso de aprendizaje bajo una serie de premisas y reconvertir situaciones que en apariencia no son relevantes, pero que son las que condicionan el proceso de aprendizaje. Desde estas consideraciones, y tomando como guía a Snow (1986), enumeraremos algunas premisas que pueden servir como referente para la actuación del profesorado:

1. Utilizar el papel de los errores como fuente de aprendizaje y como base para la detección de las estructuras cognoscitivas de los estudiantes. Muchos aprendizajes inadecuados, algunas de las dificultades de comprensión que el profesorado detecta en la clase, no son normalmente fruto de la incapacidad de los estudiantes sino de las

concepciones erróneas o parciales que poseen, y que, como señala Snow, se aprenden muy pronto en la vida y no se olvidan fácilmente. Por eso, aprobar un examen no quiere decir que se haya comprendido lo que se ha estudiado. El alumnado generaliza con frecuencia a partir de referencias anecdóticas. Los enseñantes de Historia y de Ciencias Naturales podrían presentar abundantes ejemplos en este sentido. Una concepción parcial puede llevar a una generalización errónea. Esto implica que el profesorado ha de comprender los procesos cognitivos que van ligados a su asignatura. Esto constituye una de las argumentaciones fundamentales para la vinculación de los planteamientos psicopedagógicos con la actividad de enseñar.

2. Considerar que toda instrucción es incompleta para el estudiante, pues no hay ni un solo docente que pueda enseñar todo lo que un estudiante necesita para dominar una materia o un tema. Esto implica que el alumnado ha de aprender a realizar inferencias a partir de otras fuentes de información, de forma que pueda llenar las lagunas de la enseñanza por sí mismo. La tarea del profesorado se transforma entonces en una necesidad: la de anticipar o detectar dónde actúan las lagunas en la instrucción y dónde va a tener dificultades el alumnado a la hora de completar estas carencias. Esto constituye una auténtica intervención desde el diagnóstico de las situaciones de enseñanza y aprendizaje por parte del profesorado.

3. Tener en cuenta que transferir, generalizar un aprendizaje de una situación a otra, es un deseo y un objetivo de algunos docentes, pero una tarea extremadamente compleja para muchos estudiantes. De aquí que sea tan importante, por parte del profesorado, aprender a detectar los problemas que en la captación de analogías o metáforas tiene el alumnado. De aquí el valor del lenguaje y de aprender a captar lo que los estudiantes han comprendido.

4. Tomar en cuenta la distinción entre el conocimiento declarativo, que es el que se encuentra vinculado a saber qué es una cosa, o a algún tipo de relación que poseen varias cosas entre sí, y el conocimiento procedimental, que supone saber cómo se hace algo. Distinción que no suele hacer el profesorado. En este sentido se ha constatado que los enseñantes tienden a poner énfasis en la transmisión de aspectos de información de tipo declarativo, dejando implícitos los conocimientos procedimentales. Esto lleva al alumnado a tener que realizar inferencias por ellos mismos y plantea, en consecuencia, la posibilidad de establecer relaciones inadecuadas.

5. No perder de vista que la enseñanza de procedimientos puede en ocasiones llevar a "deshacer estrategias de aprendizaje eficaces en estudiantes capaces". Esto podría tenerse en cuenta y subsanarse enseñando el conocimiento procedimental a través de ejemplos yuxtapuestos que vayan guiando las inferencias y las generalizaciones. Sin embargo, para esta actividad de planificación el profesorado no suele estar formado. Así, como dice Snow, puede encontrarse en un libro de texto una secuencia de problemas que posee una determinada intención de aprendizaje para el autor, y un enseñante, mediante la selección al azar de los ejercicios —por ejemplo, uno de cada dos de la lista del libro—, eliminar el efecto relacional pretendido.

6. Tener presente la diferencia entre el procesamiento de información automático y el conscientemente controlado. Snow señala que el aprendizaje y la práctica a través de tareas estructuradas producen al final un procesamiento automático y una actuación que no requiere una atención constante y consciente. Las tareas de aprendizaje que son poco definidas, sin embargo, requieren una atención consciente, de forma que la actuación se pueda adaptar a medida que varíen las tareas. Esto se refleja bastante en la enseñanza de las Matemáticas o en la preocupación por la ortografía. Algunos enseñantes piensan que las operaciones, las reglas, deben automatizarse por medio del ejercicio y la práctica. Pero no tienen en cuenta que los estudiantes también pueden estar automatizando sus concepciones erróneas e incluso estrategias de resolución inadecuadas. Por ello hay que considerar que la comprensión significativa de los estudiantes puede provenir de tareas poco estructuradas. El automatismo o el exceso de definición de un procedimiento disminuyen la atención consciente y la reflexión, lo cual puede llevar al alumnado a no saber relacionar cuando se encuentra con conocimientos nuevos. La novedad exige procesamiento controlado y la existencia de curiosidad y motivación por los conocimientos puede favorecer "un procesamiento cognitivo más profundo y una motivación más intrínseca en los estudiantes".

7. Por último, no hay que perder de vista que, por lo general, la relación del alumnado con el conocimiento no es de carácter estereotipado. Los estudiantes suelen ser "idiosincrásicos, inventivos y astutos". Las estrategias y procedimientos que poseen y utilizan, así como la adecuación de sus estadios de desarrollo próximos al pensamiento formal, permanecen en un estado de cambio personalizado que puede servir de explicación a las respuestas planteadas en las evaluaciones y un reto para que el profesorado comprenda las estrategias de conocimiento utilizadas por cada estudiante. Por esta razón, un programa, actividad o secuencia de aprendizaje puede ser válida para un estudiante pero nefasta para otro. Esta observación explica muchos de los fracasos escolares de aquellos estudiantes que han sido homogeneizados por conocimientos declarativos y estrategias procesuales, y tiene muy poco que ver con lo que ellos están en disposición de realizar y aprender. No es por tanto un problema de inteligencia del alumnado sino más bien de su falta de adaptación a la norma que se refleja en la selección de los conocimientos escolares. Tener presente esta situación requiere considerar la diversidad como una premisa de trabajo escolar.

Supuestos del profesorado sobre el aprendizaje del adolescente

Vale la pena considerar por último una serie de supuestos que condicionan y que actúan como implícitos en las investigaciones sobre la relación enseñanza y aprendizaje, y que están presentes en muchas de las concepciones que rigen la forma de actuar los enseñantes en clase.

1. El estudiante "tiene la cabeza hueca", es una "caja negra" carente de conocimientos a quien hay que enseñarse todo. Sin embargo, el alumnado posee un conoci-

miento parcial sobre muchos de los temas que se enseñan en la escuela. La dificultad estriba en cómo contribuir a su organización, "ya que contiene saltos, concepciones equívocas, y muchas estrategias no desaparecen cuando se reciben nuevos conocimientos". Esto hace que la primera tarea del profesorado sea la de diagnosticar los conocimientos previos, las hipótesis erróneas o ambiguas y las estrategias inadecuadas del alumnado, de forma que las situaciones nuevas vayan haciendo desaparecer los aprendizajes inadecuados. Este diagnóstico no es fácil de realizar. Sin embargo, en nuestra experiencia hemos encontrado que resulta imprescindible que el profesorado aprenda a diagnosticar si quiere situarse en una perspectiva profesional ante la clase. Esto supone, en ocasiones, desprenderse de los estereotipos y preconcepciones sobre la actuación del alumnado. Las personas dedicadas a la psicopedagogía, a la asesoría educativa y a la formación del profesorado tienen un importante papel a desempeñar en este sentido.

2. Los estudiantes son intercambiables, lo que hace ignorar las diferencias individuales. Cuando un enseñante dice "yo enseño Historia, Matemáticas o Latin y mi trabajo consiste en que los estudiantes aprendan el programa preestablecido; este programa se ha de aprender por igual en cualquier lugar; no es mi problema si los estudiantes no saben, o carecen de base para ello", se olvida de la individualidad del estudiante, de su idiosincrasia y se refugia en la pureza de la disciplina que enseña o en el deseo de enseñar a un alumno o alumna ideal.

Sin embargo, los procesos cognitivos y las motivaciones de los estudiantes interactúan con los métodos de enseñanza que se emplean en la clase. En esta interacción, el papel de los conocimientos previos del alumnado resulta esencial, sobre todo si se tiene en cuenta que el conocimiento anterior está marcado por la historia personal y escolar del estudiante. Lo mismo puede decirse en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje y de resolución de problemas. Esto implica, por parte del enseñante, que además de diagnosticar las aptitudes y la situación inicial de los estudiantes frente al conocimiento o frente a un problema debe "hallar procedimientos para adaptar la enseñanza a las distintas aptitudes diagnosticadas en los estudiantes" con los que ha de trabajar.

3. El tercer supuesto, que comentaremos más extensamente en el siguiente capítulo dedicado a la evaluación, lo formula Snow en los siguientes términos: "La conducta manifiesta del estudiante en clase y las respuestas a los exámenes y cuestionarios formales constituyen un criterio adecuado para evaluar la enseñanza". Sobre este particular, algunas investigaciones sobre los procesos cognitivos del alumnado muestran que 90% de los estudiantes podrían pasar un examen cuantitativo sobre un tema, pero sólo 10% de los mismos puede mostrar conceptualizaciones correctas de los principios enseñados y evaluados cuando se les entrevista después de los exámenes. Esto plantea la necesidad de realizar estudios de caso sobre las relaciones entre los procesos cognitivos y el aprendizaje del estudiante de forma más profunda de lo que se hace siguiendo la conducta observable o la puntuación de una prueba convencional, tarea a la que puede contribuir el profesorado desde una concepción de la práctica profesional como investigador.

4. "Cada docente tiene un efecto independiente en los estudiantes de su clase y los estudiantes no ejercen influencias en los enseñantes". La falta de fundamentación de este principio, que en el discurso del profesorado tiene un cierto sentido de preservación distanciadora de su autoridad y su persona, se basa en las siguientes consideraciones:

a) Cada estudiante acumula y refleja las decisiones y las acciones del enseñante.

b) Esta acumulación es multiplicativa, no aditiva. Las diferentes formas de enseñanza del profesorado que pasa frente a un estudiante a lo largo de una jornada de clases influyen en su aprendizaje y desarrollo.

c) Que los estudiantes influyen en el profesorado no ha sido verificado sólo por la investigación, sino también por la cotidianidad de las experiencias del profesorado. Cuando el enseñante diagnostica o planifica, lo está haciendo también basándose en sus propias transformaciones cognoscitivas derivadas del contacto con los estudiantes.

d) No existen investigaciones ni experiencias relevantes en las que se hayan estudiado las interdependencias entre el desarrollo del alumnado, tomado de forma individual, y las presentaciones de los diferentes enseñantes a lo largo de la escolaridad. Hemos oído decir en más de una ocasión a los estudiantes que "no importa tanto la materia que te enseñen, sino ver cómo el profesor se entusiasma y da importancia a aquello que está enseñando".

e) Los métodos clásicos de investigación no sirven para analizar la secuencia compleja de relaciones que establece un estudiante con los docentes que pasan cada día por su clase. Las entrevistas, los planteamientos etnometodológicos de investigación, "pueden ser una forma para comenzar a describir esas trayectorias, quizás examinadas en relación con las clasificaciones del alumnado, las puntuaciones de las pruebas..."

Aunque las tendencias para abordar las situaciones de aprendizaje en contextos de clase van cada vez más en este sentido, no existen demasiados programas de formación del profesorado que de forma explícita se beneficien de la experiencia que sobre la vida de los estudiantes adolescentes tienen los enseñantes en ejercicio. A pesar de ello, no puede perderse de vista que, en la clase, además de aprender, el alumnado se mueve en un contexto de relaciones sociales mediatizadas, sobre todo, por sus interacciones con el profesorado. A esta temática vamos a dedicar el apartado final de este capítulo.

El aprender en un contexto de relaciones interpersonales

En la clase se produce, además de una interacción en relación con la situación de enseñanza y aprendizaje planteada, una dialéctica comunicativa entre el docente y el estudiante, y el sistema de valores que cada uno representa. Bajo esta mirada, el enseñante es una persona adulta que tiene una serie de visiones más o menos estables sobre la realidad, una concepción del mundo conformada por toda una serie de años de vida y experiencias. Posee un trabajo estable y sus expectativas de relación se conforman a partir de las posibilidades que éste le otorga. El profesorado ha ido evolucionando,

cambiando sus opiniones y sus valores. Quizá se planteó un día cambiar el mundo y hoy a lo más que aspira es a vivir en él. Esta visión de estabilidad, de madurez, de un cierto escepticismo, tiende a proyectarla en lo que le rodea, para reclamar su obiedad o para quejarse de las diferencias que observa con los que difieren de su visión del mundo, de la vida, de las relaciones, del aprender. Este enseñante cifra en el dominio de la palabra, en la reproducción del saber que ya posee, la pauta para valorar la continuidad del conocimiento. Es en suma, un adulto que es enseñante, pero que se siente especialista y vive la enseñanza como una forma más o menos cómoda de trabajo, aunque sus aspiraciones secretas sean las de ser escritor, músico, artista, investigador, traductor...

Frente a él, o ella, el alumno o la alumna adolescente se caracteriza más bien por todo lo contrario. Es un individuo en proceso de cambio, que no se entiende a sí mismo, que está adentrándose en el dominio de los rituales de la cotidianidad, de las relaciones y de las perspectivas de futuro. Progresar en sus conocimientos no de una forma lineal y lógica sino a lo largo de un proceso repleto de saltos, de imágenes y de implícitos. Valora las diferencias de lo que le rodea, pero al mismo tiempo no es del todo consciente de ellas. Está enormemente pendiente de los otros, en los cuales se refleja y de cuya proyección depende. Duda sobre el valor de lo que aprende, pues ha sido impregnado por un pragmatismo como defensa ante la inseguridad del futuro. Ha crecido con el escepticismo de la consecución de un trabajo estable como valor normalizador del paso a la vida adulta, que ahora se prolonga hasta una época en la que sus padres y profesores ya hacía tiempo que podían ser económicamente autónomos. Es objeto del reclamo publicitario, como valor de consumo y espejo de superficialidades, en una cultura en la que prevalecen, como hemos señalado, el simulacro, la apariencias, la inmediatez y la novedad de los cambios.

Nos encontramos así con dos mundos separados por años luz de sentido de comprensión y valoración de la realidad. El mundo adolescente proyecta unas vivencias hacia el profesorado, que en situaciones de intervención psicopedagógica o de investigación se llegan a explicitar y de las que pueden extraerse las siguientes conclusiones:

1. Muchos adolescentes tienen la impresión de que el profesorado "pasa" de ellos. No dudan de que sabe la materia y que puede explicarla bien, pero llega a la clase, "suelta su rollo" y no se preocupa de cómo está el alumnado y qué le pasa e incluso, en ocasiones, si se le entiende o no. Las opiniones de las relaciones fuera de la clase también son importantes.

2. Al alumnado no le suelen gustar las posturas paternalistas y poco exigentes, porque creen que así no aprenden nada y porque muestran que el profesorado "cree que no son capaces de aprender nada". Sin embargo, frente a la visión del alumnado, es difícil de encontrar el equilibrio. Las posturas exigentes y duras, aunque son valoradas, las encuentran demasiado distantes y alejadas de los procesos que ellos están realizando. La posición frente a la que parecen encontrarse mejor es la que es a la vez "exigente y razonada", que es la que suele coincidir con la que ejercen los enseñantes que definen su rol de una forma clara pero asequible al alumnado (Sancho, 1987).

3. El adolescente encuentra que ha de desarrollar un conjunto de cambios adaptativos que absorben su atención y definen su actuación; cambios que a pesar de tener poco que ver con el aprendizaje, afectan en gran manera a su contexto.

A modo de resumen recapitulativo vale la pena tener en cuenta que el adolescente que el profesorado encuentra en su clase, "debe adaptarse a los cambios corporales y desarrollar una aceptación de sí mismo tal y como aparece físicamente ante él y ante otros; debe adaptarse a su propia sexualidad y desarrollar una imagen sexual que le permita relacionarse con los demás; debe comenzar a planificar su vida adulta futura, encontrar una vocación, un trabajo que le procure satisfacción e independencia económica; debe construir un conjunto de ideas, ideales, interpretaciones del mundo que le sirvan de guía para su acción" (Moreno, 1986).

Todo ello repercute en el aprendizaje de los estudiantes, en sus formas de relación y en las respuestas a las expectativas que sobre ellos crean los adultos. Esto tiene su reflejo en los resultados escolares que obtienen a través de la evaluación realizada por los enseñantes.

Referencias bibliográficas

- Bakan, D. (1976), "Adolescence in America: from idea to social fact", en A. Skolnick (comp.). *Rethinking childhood. Perspectives on development and society*, Boston, Little Brown (1971).*
- Barrett, G. (1986), "La estructura del conocimiento y las estrategias de aprendizaje: la investigación pragmática y el profesor", en VV.AA., *Investigación en el aula*, Valencia, Generalitat Valencia. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Carretero, M. (1985), "Teorías de la adolescencia", en M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi., *Psicología evolutiva. 3. Adolescencia, madurez y senectud*, Madrid, Alianza (Psicología).
- Carretero, M. (1987), "Desarrollo cognitivo y educación", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 153, pp. 66-69.
- Carretero, M., J. Palacios y A. Marchesi (1985), *Psicología evolutiva. 3. Adolescencia, madurez y senectud*, Madrid, Alianza (Psicología).
- Cole, M. (1984), "La zona de desarrollo próximo: donde la cultura y el conocimiento se generan mutuamente", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 25, pp. 3-18.
- Coleman, J. C. (1985), *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Morata.
- Elkind, D. (1967), "Egocentrism in adolescence", en *Child Development*, núm. 38, pp. 1025-1034.
- Elkind, D. (1970), *Children and adolescents. Interpretative essays on Jean Piaget*, Nueva York, Oxford University Press.
- Erikson, E. H. (1980), *Identidad, juventud y crisis*, Madrid, Taurus (1968).
- Fierro, A. (1985), "Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia", en M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi, *Psicología evolutiva. 3. Adolescencia, madurez y senectud*, Madrid, Alianza (Psicología).

* Las fechas entre paréntesis se reproducen tal como aparecen en el original.

- García Madruga, J. A. (1986), "Comprensión y memoria de textos", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 133, pp. 20-23.
- Gillieron, C. (1980), "El pensamiento del adolescente", en *Infancia y aprendizaje*, núm. 19, pp. 36-53.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1972), *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires. Paidós. (1955).
- Moreno, A. (1986), "El desarrollo psicológico del adolescente", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 133, pp. 4-8.
- Piaget, J. (1970), "La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta", en J. del Val (1982a). *Lecturas de Psicología del niño. I. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente*, Madrid, Alianza (Universidad) (1978).
- Pozo, J. I. y Carretero, M. (1986), "Desarrollo cognitivo y aprendizaje escolar", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 133, pp. 15-19.
- Sancho, J. Ma. (1987), *Entre pasillos y clases*, Barcelona, Sendai.
- Siegel, O. (1982), "Personality development in adolescence", en B. B. Wollman (comp.), *Handbook of Developmental Psychology*, Englewood Cliffs, N. Jersey, Prentice-Hall.
- Snow, R. (1986), "Procesos cognitivos de los estudiantes e investigación en toma de decisiones", en L.M. Villar (comp.), *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*, Sevilla, Servicio de Publicaciones, pp. 285-295.

BLOQUE III

Las fases de la adolescencia

La sexualidad en la adolescencia*

Anameli Monroy

Resumen

Este documento no pretende constituir un análisis integral sobre el tema, sino estimular el pensamiento, el debate y la acción de los lectores y motivarlos a dirigir su atención a un grupo de edad que ocupa una cuarta parte de la población total.

Discute la percepción social, de la adolescencia y cómo ésta se hace aún más negativa cuando se une a la de la sexualidad. Enfatiza la necesidad de hacer más congruentes los marcos conceptuales de adolescencia, sexualidad, salud sexual y educación de la sexualidad, de acuerdo con los conocimientos más recientes de la conducta de los adolescentes mexicanos y latinos, considerando sus diferentes variaciones de acuerdo con el género y con los diversos grupos demográficos influidos por factores geográficos, de orden económico, religioso,

*En Celia J. Pérez (coord.), *Antología de la sexualidad humana*, vol. II, México, Conapo/Miguel Ángel Porrúa/FNUAP (Fondo de Población de las Naciones Unidas), 1994, pp. 693-713 y 723-730.

de comunicación y otros que rodean a cada individuo y sostienen interacción con éste.

Presenta el desarrollo psicosexual del adolescente de una manera cronológica de acuerdo con el marco de la Organización Mundial de la Salud y con las diferentes alternativas de conducta que permite nuestra sociedad.

El desarrollo psicosexual está basado en los diferentes enfoques teóricos que tratan de explicarlo y lo enriquece con datos relevantes de las encuestas representativas de salud sexual y reproductiva realizadas en los últimos años en México y Latinoamérica.

Excluye las rutas alternativas de la heterosexualidad al discutir el tema de la identidad sexual del adolescente y se enfoca básicamente en los adolescentes de áreas urbanas, ya que este grupo de edad cada vez abandona más las rurales y porque la adolescencia como tal no se encuentra tan clara en ellas.

El desarrollo psicosexual se ve enriquecido con sugerencias prácticas de cómo enfocar actividades, contenidos y técnicas didácticas, así como diseñar estrategias costo-efectivas para trabajar con adolescentes el área de su sexualidad, basándose en experiencias evaluadas ya existentes y así ahorrar tiempo, dinero y esfuerzo. También se sugiere reforzar aspectos de la personalidad del adolescente (autoestima, toma de decisiones, planes de vida, etcétera), ya que este periodo de la vida es muy vulnerable y está lleno de decisiones cruciales en todas las áreas y en especial en la de la sexualidad.

Invita a los diferentes sectores a trabajar en conjunto para brindar un mayor número de espacios específicos que den respuesta a las necesidades reales y sentidas de los adolescentes. Sugiere bibliografía para los profesionales interesados en el área.

Introducción

Hablar de la adolescencia tiene para muchos un matiz negativo que implica conflictos, crisis conductuales y despierta temor, pues los adolescentes son vistos como las *ovejas negras* de nuestra sociedad y, peor aún, si este concepto además se relaciona con el de su sexualidad, que si no se les reprime pueden experimentarla sin límite y con graves consecuencias.

Afortunadamente, la mayoría de nuestros adolescentes son seres positivos, idealistas, están llenos de energía y creatividad, cualidades que, canalizadas constructivamente, proveen de grandes beneficios no tan sólo para sí mismos, sino para su familia y su comunidad (Monroy y colaboradores, 1978, 1985, 1987, 1989, 1990, 1992, 1993; OMS, 1989).

Tal vez la connotación negativa de la adolescencia y la sexualidad se debe a que históricamente se han estudiado con amplitud los aspectos patológicos de grupos minoritarios y se han difundido a través de los medios masivos de comunicación las noticias sensacionalistas de algunos casos negativos con el fin de atraer más la atención del público.

Hablar con conocimiento y propiedad de la sexualidad en la adolescencia implica no tan sólo analizar qué es la sexualidad y qué es la adolescencia, sino cuestionar si los marcos teóricos que hasta hoy han cimentado dichos conceptos son vigentes actualmente y, desde luego, considerar sus diferentes variaciones de acuerdo con el género y los diversos grupos demográficos influidos por factores geográficos, económicos, religiosos, de comunicación y socioculturales que rodean a cada individuo y que sostienen una interacción con éste, desde el inicio de su vida.

Para complementar lo anterior, encuestas de comportamiento sexual y reproductivo realizadas recientemente (Singh, Wulf, 1990; Morris y colaboradores, 1993; Núñez, Monroy, Bailey, 1985) y la práctica diaria de personas que trabajan con adolescentes muestran que la sexualidad en la adolescencia en general, y la mexicana en particular, requiere de mucho más conocimiento real y actual en cuanto a motivaciones, actitudes, opiniones y prácticas para poder comprenderla mejor y así desarrollar políticas congruentes y programas educativos, de salud, socioculturales económicos o laborales que impacten en las necesidades específicas de todos nuestros adolescentes, sus padres y sus comunidades.

Un mejor conocimiento de la sexualidad durante la adolescencia conducirá a que se consideren prioritarios los programas escolares de educación para la salud sexual y reproductiva, bajo el marco de la salud integral, para los adolescentes que permanecen aún en el sistema educativo (que en México es una cuarta parte del total de ellos); y además, programas de educación extraescolar para los jóvenes que están dentro o fuera del sistema laboral (que son las tres cuartas partes de dicho grupo de edad en nuestro país).

Los servicios sobre salud sexual y reproductiva accesibles, disponibles, atractivos y de gran cobertura (tanto para jóvenes solteros o casados, hombres o mujeres, sanos o enfermos, con posibilidades económicas o sin ellas, en áreas urbanas, semiurbanas y rurales, y, en fin, para toda la gama posible de grupos de adolescentes), son urgentes y necesarios, pues este grupo de edad se ha hecho visible en la explosión demográfica de México, debido a que conforma más de una cuarta parte de la población total de nuestro país y es el que está o estará pronto teniendo relaciones sexuales. Recordemos que los jóvenes de hoy son los padres del mañana (The Alan Guttmacher Institute, 1990; FELASSA, 1993).

Antecedentes y contexto

Adolescencia

Esta parte del documento no aspira a constituir un análisis integral sobre adolescencia, sino más bien a estimular el pensamiento, el debate y la acción de los lectores.

Etimológicamente la palabra adolescencia proviene de *ad*: a, hacia y *olescere* de *olere*: crecer. Es decir, significa la condición y el proceso de crecimiento, que implica un proceso de crisis vital; de *krisis*, que en griego es el acto de distinguir, elegir, decidir o resolver, a partir del cual se logrará la identidad personal.

La adolescencia, que es un fenómeno psicosocial, ha sido definida por la Organización Mundial de la Salud como el periodo comprendido entre los 10 y 19 años, y la juventud como el que se ubica entre los 19 y los 24 años. Debido a que los datos de las investigaciones existentes narran resultados de personas de 10 a 24 años (pues no ha habido un consenso en edades seleccionadas) en el presente documento se considera que la juventud comienza con la adolescencia y discute conductas del rango de 10 a 24 años.

No debe olvidarse que si bien las definiciones cronológicas son estadísticamente convenientes, en realidad existe una gran variación en la sincronización y la duración, aunque no en la secuencia de los cambios biológicos, sociales y psicológicos que caracterizan este periodo de transición que, en la mayoría de las culturas, se considera que inicia con la pubertad (OMS, 1989).

Además, el contexto sociocultural en el que se produce el desarrollo de cada adolescente ejerce una influencia profunda. Dentro de dicho contexto se pueden mencionar: la familia, la educación, el empleo, el desarrollo espiritual, las organizaciones comunitarias, las políticas y la legislación, la migración, el turismo, la urbanización, los medios masivos de comunicación, los servicios de salud, de recreación, el ambiente socioeconómico, como algunos de los elementos que conforman dicho contexto.

En países como el nuestro donde todos estos elementos del contexto sociocultural son diversos y además han ido cambiando muy rápidamente, hace que los adolescentes (y sus familias) sean más vulnerables al daño y, por tanto, se vuelven un desafío, pues son presente y futuro en donde su idealismo, energía y creatividad deben ser incorporados a las acciones para que ellos mismos se conviertan en *arquitectos* de su propio futuro, pues, de no hacerlo así, se tendrá un costo social muy elevado.

En México, el censo de 1990 nos indica que 12% de la población total se encuentra entre los 10 y los 14 años (10 175 510 adolescentes) y 13% entre 15 y 19 años (10 620 185 adolescentes). De éstos, 14% (3 390 498) de 10 a 14 años y 13% (3 136 675) de 15 a 19 años están en áreas rurales.

De los jóvenes entre 15 y 19 años, 49.7% de los varones y 53.9% de las mujeres sólo estudian; 31.8% de los varones y 14.3% de las mujeres sólo trabajan; 10% de los varones y 4.5% de las mujeres trabajan y estudian, y 8.5% de los varones y 27% de las mujeres ni estudian ni trabajan (Yarhs, 1985).

El 12% de las jóvenes de 15 a 19 años están casadas y 6.3% en unión libre. El 4.4% de los varones están casados y 2.3% en unión libre (DHS, 1987).

Es importante observar que 17.1% de las mujeres de 15 a 19 años de área rural están casadas, en comparación con 9.9% de las de área urbana.

Otro dato digno de considerar para hablar de adolescencia, en relación con la sexualidad, es la tasa de fecundidad que en el grupo 15-19 es de 132 (10.1%) para 1970 y 84 (11%) para 1986. En el grupo 20-24 para 1970 es de 307 (23.4%) y para 1986 es 202 (36.5%) (Núñez y colaboradores, y DHS, 1987).

Aspectos biológicos de la adolescencia

Desde el punto de vista biológico, la adolescencia se caracteriza por el rápido crecimiento, cambios en la composición corporal, el desarrollo de los sistemas respiratorio y circulatorio, el desarrollo de las gónadas, de los órganos sexuales y reproductivos y de caracteres sexuales secundarios, así como el logro de su plena madurez física.

Aspectos psicosociales de la adolescencia

La adolescencia es un periodo de cambios rápidos y notables, no tan sólo de maduración física que incluye la capacidad de reproducción, sino que también observamos:

- a) La maduración cognoscitiva, que es una capacidad que se va desarrollando para pensar de manera lógica, conceptual y futurista.
- b) El desarrollo psicosocial que es una mejor comprensión de uno mismo en relación con otros (OPS, 1992).

Aunque independientes, cada área se vincula. El desarrollo en general y el psicosocial en particular tienen lugar dentro del contexto social y es cuando el adolescente debe lograr paulatinamente la identidad, la intimidad, la integridad y la independencia tanto física como psicológica.

Estas tareas son enfrentadas a lo largo de la transición adolescente en el ámbito urbano y pueden ser esquemáticamente agrupadas en fases o subetapas que son variables tanto individual como culturalmente (Florenzano, 1988). Se puede decir que cada una dura aproximadamente un promedio de tres años.

A continuación se presenta una síntesis de las características psicológicas de la adolescencia (Osorio, 1992), ya que entendemos que es muy completa y concisa, planteando, si así correspondiera, alguna discrepancia:

- Redefinición de la imagen corporal, relacionada con la pérdida del cuerpo infantil y la consiguiente adquisición del cuerpo adulto.
- Culminación del proceso de separación/individuación y sustitución del vínculo de dependencia simbiótica con los padres de la infancia por relaciones objetales de autonomía plena.
- Elaboración de los duelos referentes a la pérdida de la condición infantil.
- Establecimiento de una escala de valores o código de ética propio.
- Búsqueda de pautas de identificación en el grupo de pares.
- Establecimiento de un patrón de lucha/fuga en relación con la generación precedente.

Algunas manifestaciones del proceso psicológico observables en la conducta habitual de los adolescentes

En la adolescencia normal, Aberastury y Knobel (1989) establecen: "...que la estabilización de la personalidad no se logra sin pasar por un cierto grado de conducta patológica

Etapas del crecimiento y desarrollo psicológico			
Etapas	Independencia	Identidad	Imagen
Adolescencia temprana (10-13 años)	• Menor interés en los padres. • Intensa amistad con adolescentes del mismo sexo. • Ponen a prueba la autoridad. • Necesidad de privacidad.	• Aumentan habilidades cognitivas y el mundo de fantasía. • Estado de turbulencia. • Falta control de los impulsos. • Metas vocacionales irreales.	• Preocupación por los cambios púberes. • Incertidumbre acerca de su apariencia.
Adolescencia (14-16 años)	• Periodo de máxima interrelación con los pares y del conflicto con los padres. • Aumento de la experimentación sexual.	• Conformidad con los valores de los pares. • Sentimiento de invulnerabilidad. • Conductas omnipotentes generadoras de riesgo.	• Preocupación por la apariencia. • Deseo de poseer un cuerpo más atractivo y fascinación por la moda.
Adolescencia (17-19 años)	• Emocionalmente próximo a los padres, a sus valores. • Las relaciones íntimas son prioritarias. • El grupo de pares se torna menos importante.	• Desarrollo de un sistema de valores. • Metas vocacionales reales. • Identidad personal y social con capacidad de intimar.	• Aceptación de la imagen corporal.

Fuente: OPS, 1992.

ca que, según mi criterio, debemos considerar inherente a la evolución normal de esta etapa de la vida". Posteriormente agrega: "Anna Freud dice que es muy difícil señalar el límite de lo normal y lo patológico en la adolescencia, y considera que, en realidad, toda la conmoción de este periodo de la vida debe ser estimada como normal, señalando además que sería anormal la presencia de un equilibrio estable durante el proceso adolescente". Osorio, a su vez, plantea:

...tratándose de adolescentes, el término síntoma no es necesariamente indicio de anormalidad psíquica y —como lo sugiere su propia etimología— es lícito usarlo tan sólo en el sentido de acontecimiento. Muchas perturbaciones de los adolescentes son apenas reacciones adaptativas normales para las circunstancias y el momento considerado de su evolución ontogenética.

¿Normal, anormalidad, conmoción, acontecimientos?

Más allá de cómo se les quiera denominar, existen ciertas manifestaciones del proceso psicológico por el que atraviesa el adolescente, que son observables en su conducta habitual, en términos relativamente generales (Knobel, 1989).

Nos ceñiremos a la enumeración de Mauricio Knobel en la obra citada, proporcionando una síntesis de su planteo en la mayor parte de los casos, o citándolo textualmente en ocasiones. En algunos momentos agregaremos aportes de otros autores:

1. *Búsqueda de sí mismo y de la identidad.* "El poder llegar a utilizar la genitalidad en la procreación es un hecho biopsicodinámico que determina una modificación esencial en el proceso del logro de la identidad adulta y que caracteriza la turbulencia e inestabilidad de la identidad adolescente".

En esta búsqueda de identidad, el adolescente recurre a las situaciones que se presentan como más favorables en el momento. Una de ellas es la de la uniformidad, que brinda seguridad y estima personal. Ocurre aquí el proceso de doble identificación masiva, en donde todos se identifican con cada uno, y que explica, por lo menos en parte, el proceso grupal de que participa el adolescente.

En ocasiones, la única solución puede ser la de buscar lo que Erikson ha llamado también *una identidad negativa*, basada en identificaciones con figuras negativas pero reales. Es preferible ser alguien perverso, indeseable, a ser nada. Esto constituye una de las bases de las pandillas de delincuentes, los grupos de homosexuales, los adictos a las drogas, etcétera.

Pueden presentarse también identidades transitorias, ocasionales o circunstanciales, adoptadas sucesiva o simultáneamente por el adolescente, según las circunstancias. Son aspectos de la propia identidad adolescente.

Los cambios corporales, no sólo percibidos exteriormente sino también como una sensación general de tipo físico, son perturbadores también.

2. *La tendencia grupal.* Se transfiere al grupo gran parte de la dependencia que antes se mantenía con la familia, y el grupo aparece al mismo tiempo como continente de las ansiedades de sus integrantes.

3. *Necesidad de intelectualizar y fantasear.* Forma típica del pensamiento adolescente. Pueden ser considerados mecanismos defensivos frente a la imposición de la realidad, de renunciar a los aspectos infantiles, lo que obliga al adolescente a recurrir al pensamiento para compensar las pérdidas que ocurren dentro de sí mismo y que no puede evitar. De ahí también la necesidad de refugiarse en el mundo interior. "Un autismo positivo", al decir de Aberastury, "que lleva a la preocupación por principios éticos, filosóficos, sociales..."

Añna Freud (1972) plantea que la intelectualización tendría por función ligar los fenómenos instintivos con contenidos ideativos, para hacerlos accesibles a la conciencia y fáciles de controlar; agrega como mecanismo de defensa característico de la adolescencia el ascetismo; plantea que los adolescentes parecen temer más a la cantidad que a la calidad de sus pulsiones, y que por ello optan por establecer las prohibiciones más estrictas, que pueden extenderse a necesidades físicas cotidianas, evitar contacto con personas de su edad, música, bailes, indumentaria atractiva, etcétera. El ascetismo, a veces, puede cambiarse súbitamente por una entrega a excesos pulsionales sin restricciones.

4. *Las crisis religiosas.* El adolescente puede presentarse como un ateo exacerbado o como un místico fervoroso, lo cual constituiría las posiciones extremas. También puede aparecer la preocupación metafísica.

5. *Desubicación temporal.* El adolescente convierte el tiempo en presente y activo, como una forma de manejarlo. A veces las urgencias son enormes y las postergaciones aparentemente irracionales. Esto desconcierta al adulto. Knobel cita dos ejemplos respectivos de las situaciones extremas planteadas: el de la muchacha que precisa urgentemente un vestido, porque tiene una fiesta tres meses después, y el del muchacho que descansa plácidamente, porque tiene un examen al otro día.

6. *Evolución sexual desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad.*¹ Oscilación entre la actividad masturbatoria y los comienzos del ejercicio genital.

7. *Actitud social reivindicatoria.* Ya hablamos de la rebeldía. Según Knobel "sería sin duda una grave sobresimplificación del problema de la adolescencia el atribuir todas las características del adolescente a su cambio psicobiológico, como si en realidad todo esto no estuviera ocurriendo en un ámbito social". Acerca de la relación entre los adolescentes y el mundo adulto, habremos de referirnos al tratar los conflictos generacionales.

8. *Contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta.* "La conducta del adolescente está dominada por la acción que constituye la forma de expresión más típica en estos momentos de la vida, en que hasta el pensamiento necesita hacerse acción para ser controlado".

"El adolescente no puede mantener una línea de conducta rígida, permanente y absoluta, aunque muchas veces la intenta y la busca". Otro "indicio de normalidad, se observa en la labilidad de su organización defensiva".

9. *Separación progresiva de los padres.* Constituye una de las tareas básicas, concomitante a la identidad adolescente, pues en el grupo encuentra la seguridad necesitada. Muchas veces, los padres niegan el crecimiento de sus hijos.

10. *Constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo.* Éstos se relacionan con un sentimiento básico de ansiedad y depresión vinculado a los duelos. El repliegue autista se manifiesta como sentimiento de soledad, frustración, desaliento y aburrimiento. Durante este repliegue el adolescente se prepara para la acción y elabora constantemente sus vivencias y fracasos. Cuando el adolescente sumergido en la desesperanza más profunda elabora y supera sus duelos, puede proyectarse en una relación a veces desmedida. Si los intentos de elaboración fallan, los cambios de humor pueden aparecer como microcrisis maniacodepresivas.

Además de las manifestaciones planteadas por Knobel, queremos señalar otros aspectos vinculados con las conductas de alimentación, el aseo y la ocasional crueldad con los animales: durante la adolescencia no sólo se reedita la conflictiva edípica, sino que además se da un resurgimiento de tendencias pregenitales, fundamentalmente en la primera etapa. Según Anna Freud, aunque en este periodo las tendencias genitales son predominantes, los intereses oral-anales retornan a la superficie y pueden manifestarse en la aparición de impulsos agresivos, crueldad, aumento del hambre, voracidad y en el

¹ En este capítulo no se consideran rutas alternativas.

hecho de que los hábitos de limpieza cedan al placer de la suciedad y el desorden. Las formas reactivas desarrolladas antes de la adolescencia (asco, pudor, vergüenza, compasión) también amenazan derrumbarse, por lo que además de las tendencias exhibicionistas de las cuales ya se habló, pueden aparecer ocasionalmente la brutalidad y la crueldad con los animales. Anna Freud plantea "que es poco realista por parte de los padres oponerse a la liberación del vínculo existente con la familia o a la lucha contra los impulsos pregenitales del adolescente".

En resumen, la *normalidad* y la *patología* en la adolescencia son difíciles de definir en muchos momentos, ya que las conceptualizaciones acerca de la adolescencia son *adultocéntricas* y el hecho de que se haga hincapié en que durante la adolescencia se logra la estructuración de la identidad personal, no significa que el adolescente no tenga identidad. Posee una identidad adolescente caracterizada por las manifestaciones que se han analizado.

Sexualidad

Son las características biológicas, psicológicas y socioculturales que nos permiten comprender el mundo y vivirlo a través de nuestro ser como hombres o mujeres. Es una parte de nuestra personalidad e identidad y una de las necesidades humanas que se expresan a través del cuerpo; es un elemento básico de la femineidad o masculinidad, de la autoimagen, de la autoconciencia, del desarrollo personal. Es parte del deseo para la satisfacción personal. Estimula las necesidades de establecer relaciones interpersonales significativas con otros (Wilson, 1997).

La identidad sexual es el aspecto psicológico de la sexualidad y comprende tres elementos indivisibles: la identidad de género, el rol de género y la orientación sexual (Money, 1965).

Así, la *identidad de género*, que es el aspecto psicológico de la sexualidad, es el sentirse hombre o mujer y manifestarlo externamente a través del *rol de género*, que es todo lo que una persona hace o dice para indicar a otros y/o a sí mismo, el grado en el que se es hombre, mujer o incluso ambivalente (Money, 1965). La *orientación sexual* se refiere a la atracción, el gusto o la preferencia de la persona para elegir compañero sexual.

Se debe tener presente que el ser humano es un ser social pues se concibe asociado con otros formando grupo donde cada quien satisface sus necesidades físicas, afectivas y sociales.

La cultura (valores, normas, creencias, etcétera) moldea el comportamiento de los miembros de la sociedad con el fin de lograr la convivencia social. Este moldeamiento incluye los patrones de la conducta sexual, pues es necesario para la interacción social. En cada persona, dependiendo de su historia psicológica, el contexto tiene diferentes efectos y ésta, a su vez, se ha formado internamente en un interjuego con el exterior.

Es mediante el proceso de socialización como la sociedad presiona para que los individuos se comporten de una manera determinada y quienes se salen de las pautas

establecidas sufren de una fuerte presión social encaminada a controlar su conducta; y dependiendo del equipo psicológico con que cada quien cuente, se darán los efectos, reacciones y modificaciones en cada persona.

El estudio comparativo de diversas culturas revela que la conducta sexual varía en mayor o menor grado de una a otra y que los roles sexuales están condicionados por la concepción particular que cada sociedad tenga de ellos.

La sexualidad recibe influencias sociales, económicas y culturales, mismas que moldean la manifestación del sexo biológico en la conducta de relación con el ambiente y con nosotros mismos; esto nos hace pensar en la gran importancia de los factores externos que influyen en la formación de la sexualidad, como son:

- a) *Los estereotipos culturales.* Son el grupo de acuerdos implícitos que permiten a un grupo de personas cooperar y funcionar. Éstos no son estáticos, la sociedad los transforma a través del tiempo según las condiciones económicas, políticas, etcétera.
- b) *Los estereotipos de género.* Son los acuerdos sociales generales sobre los papeles que se asignan tanto a hombres como a mujeres. Tanto los estereotipos culturales como los de género deben ser lo suficientemente rígidos como para permitir el orden, así como flexibles para dejar que el cambio se lleve a cabo.
- c) *Los esquemas de género.* Es la percepción que adquiere el individuo de lo que la sociedad espera de él como hombre o como mujer y que se transmite por medio de la familia que le da al individuo un sentido de identidad.

Influencias de los padres

El papel de los padres en la socialización sexual de sus hijos no se ha tomado mucho en cuenta, tal vez debido a que generalmente hay poca comunicación en los temas sexuales. Por lo tanto, no queda muy claro, ¿cómo es que se da esta socialización?, ¿de manera indirecta?, ¿de modo indirecto?

Sí sabemos, por ejemplo (Katchadourian, 1990), que existe una gran relación entre la experiencia sexual de la madre cuando adolescente con la de la hija adolescente. La influencia de una familia con un padre o madre soltero(a) tiene que ver con la edad de la primera relación, pero no sabemos si el significado de la relación sexual, ¿también tiene que ver con lo aprendido en la familia por las y los adolescentes? ¿Los valores sexuales son aprendidos exclusivamente en la familia? Se requiere más investigación acerca de estos aspectos. Los programas de educación de la sexualidad deben involucrar a los padres de familia (Monroy, 1975, 1985; M. Velasco y colaboradores, 1993).

Influencia de los pares en edad

La influencia de los compañeros en edad es importante, según algunos estudios realizados en Estados Unidos de América, en relación con el inicio de las relaciones sexuales. La información dada por los compañeros de la misma edad es más confiable y creíble

para los adolescentes en comparación con la brindada por adultos (Katchadourian, 1990). Utilizar esta influencia capacitando dirigentes juveniles como transmisores de información ha demostrado ser costo-efectivo (Monroy, 1977).

Influencia de los medios de comunicación

Poco se ha estudiado al respecto; sin embargo, sabemos que de unos años para acá la información sexual más explícita se encuentra al alcance de los adolescentes, en círculos de discusión, mesas redondas y otros programas científicos culturales, en escenas eróticas, materiales pornográficos, información sobre el sexo seguro, etcétera. Ésta, más la información implícita de la comercialización del sexo en revistas, periódicos, radio, televisión y videos, hace que nuestros adolescentes estén bombardeados de información sexual indiscriminada y si no tienen una base sólida conformada por oportuna y adecuada información sexual, papeles sexuales claros y definidos, valores claros y otras características más, pueden confundirlos, pues son muy vulnerables en esta etapa crucial de transición (Monroy, 1978, 1985; L. Velasco y colaboradores, 1993).

Influencia de la religión

Los valores sexuales están intimamente ligados a la filiación religiosa y generalmente atados al conservadurismo y a la restricción. Pero en este punto lo importante es el grado en que el adolescente se sienta comprometido con sus enseñanzas y más si se entremezclan con la imagen materna.

Influencia de otros factores

La educación, el empleo, la situación socioeconómica, las políticas gubernamentales, las características de personalidad (impulsividad, la habilidad de posponer la gratificación), la coerción física o psicológica, el uso de fármacos y alcohol son otros factores que influyen en la sexualidad.

Como se observa, la sexualidad se va moldeando por factores externos y, por lo tanto, se puede influir sobre algunos de los factores que la modifican para que pueda ser vivida con más naturalidad, aminorando la presión a la que se encuentra sometida en nuestra sociedad. Es evolutiva, pues desde el nacimiento va moldeando al sujeto a partir de sus transformaciones, trasciende el centro de la persona, se difunde y proyecta hacia todas las zonas de la existencia humana e interviene poderosamente en el desarrollo del individuo.

Salud y sexualidad

La Declaración de los Derechos Humanos promulgada en Ginebra, Suiza, en 1948, nos habla de que todo ser humano (sin importar edad, raza, religión, condición socioeconómica y otras características) tiene derecho a su integridad física, psicológica y social, o sea, a la salud y a que la comunidad social tenga la obligación de preservar todos los elementos básicos que coadyuvan a ello.

Sin embargo, para poder ejercer este derecho el ser humano debe contar con la información necesaria que le permitirá conservar su salud y buscar tratamiento a su enfermedad, pues sólo el conocimiento veraz y oportuno le brindará la libertad de poder decidir entre las diversas opciones que se le vayan presentando en su vida.

Ahora bien, como el ser humano depende de otros durante sus primeros años de vida, requiere que ellos le brinden los cuidados básicos que le permitan conservarse sano y le vayan enseñando a proporcionárselos a sí mismo. Esta educación para su salud deberá inculcarle responsabilidad personal y colectiva.

Dentro del contexto general de salud se encuentran los aspectos sexuales y reproductivos. Al respecto, la Organización Mundial de la Salud nos dice que la *salud sexual* es "la integración del ser humano de lo somático, lo emocional, lo intelectual y lo social de la conducta sexual, para lograr un enriquecimiento positivo de la personalidad humana que facilite sus posibilidades de comunicación, de dar y recibir amor".

Por lo anterior, dentro del marco general de la educación para la salud, los profesionales tenemos que hablar de todos los cuidados que requiere el ser humano para crecer y conservarse sano sexualmente, así como para reproducirse de acuerdo con las normas de salud individual y colectiva.

A la parte de la educación integral que se encarga de estos aspectos y de enseñar a ser y no tan sólo a *hacer* se le denomina *educación de la sexualidad*.

La formación de la sexualidad comienza con el nacimiento; este proceso paulatino, diario, *ineludible* puede darse tanto de modo formal como no formal (Monroy, 1975, 1984, 1988).

Las diferentes posturas de la teoría del desarrollo psicosexual coinciden en que tanto las influencias inherentes a su equipo biológico como las psicológicas y las externas del medio que lo rodean van encauzando, moldeando la sexualidad del individuo y el resultado de todo ello es una serie de conceptos, actitudes y conductas sexuales que, formadas en su vida infantil, modelan las manifestaciones de la sexualidad en la adolescencia, la etapa adulta y la senil.

Desarrollo psicosexual del adolescente

La maduración sexual y reproductiva es el tópico más sensible en la transición de la niñez a la adolescencia y potencialmente la más problemática. Parece ser que los adultos no saben cómo comportarse ante la sexualidad de los adolescentes (muchas veces ni con la suya propia) y mucho menos saben los adolescentes cómo manejarla (Monroy, 1975, 1985).

Hay un desfase entre los procesos biológicos de la sexualidad y los procesos sociales, para que acepten las expresiones conductuales de la sexualidad (o sea su maduración social), lo que provoca muchos problemas y para evitar este hecho debe ser bien entendido su contexto evolutivo, histórico, biológico, psicológico y social.

Casi siempre se discute la sexualidad en la adolescencia, desde sus aspectos problemáticos, particularmente con respecto al embarazo, enfermedades de transmisión sexual

y actualmente el SIDA, pero no pueden resolverse si no se conocen los aspectos del desarrollo psicosocial y sexual compartidos por la mayoría de los adolescentes.

Además, se puede observar que generalmente se reacciona ante los problemas asociados con las actividades sexuales de manera desproporcionada. Existe un miedo adulto inconsciente de que los adolescentes son promiscuos, irresponsables y locos, pero lo que se observa es que la problemática sexual está más ubicada en los adultos primeramente (Monroy, 1975, 1977, 1985).

El estudio del desarrollo psicosexual involucra aspectos tanto anatomofisiológicos como psicosociales y, desde luego, sabemos mucho más de los primeros que de los segundos. Desafortunadamente, los métodos estándares de investigación como la observación directa, preguntas verbales y la manipulación experimental son, por sí mismos, percibidos como formas inaceptables socialmente. Los análisis retrospectivos de las pasadas conductas adolescentes de los adultos no son totalmente confiables. Las inferencias que se realizan de la observación de cachorros, investigaciones psiquiátricas (análisis de sueños, hipnosis) del razonamiento lógico y otros medios, tampoco son confiables.

Son varios los enfoques que tratan de explicar el desarrollo psicosexual:

- a) El sociocultural.
- b) El biológico.
- c) El psicoanalítico.
- d) El cognoscitivo.

El desarrollo psicosexual es un *continuum* que se inicia desde la más temprana edad, pasando por la infancia, la adolescencia, la juventud, la adultez y la madurez hasta llegar a la senectud.

En esta parte del documento describiremos los aspectos más importantes del desarrollo psicosociosexual a partir de la pubertad hasta la etapa de la juventud con base en que las diferentes áreas del desarrollo están íntimamente relacionadas entre sí y que cada etapa del desarrollo tiene antecedentes de las anteriores e influencia en las posteriores.

No considera las diferencias sociales, culturales y étnicas de los adolescentes sino que se concentra en los factores cruciales y probablemente compartidos por la mayoría de los individuos de la sociedad en la época actual y de acuerdo con las encuestas y estudios de la conducta de los adolescentes mexicanos comparada con la de algunos países latinoamericanos (Morris y colaboradores, 1990; Singh y Wulf, 1990), pero entendiendo que no puede decirse mucho que pueda ser aplicado a *todos* los individuos.

No se profundiza en el aspecto de género pues éste se menciona en otro capítulo.

También es necesario aclarar que este artículo no considera las rutas alternativas que son variantes de la conducta sexual, sino que describe las conductas más típicas de la mayoría de los adolescentes urbanos (en el área rural se modifica tanto el ritmo como la velocidad y algunas características del desarrollo psicosexual en jóvenes); está organizado desde un punto de vista cronológico de acuerdo con las divisiones sugeridas por la OMS, mencionadas anteriormente: 10 a 14 años y 15 a 19 años.

Adolescencia temprana o primera fase (10 a 14 años)

Como ya se mencionó en el inicio de este capítulo, la búsqueda de independencia, autonomía y propia identidad, se manifiesta en la rebelión contra todo lo que significa autoridad. El lenguaje, el modo de vestir, de actuar, se modifican; el aliño personal en las niñas se acentúa mientras se observa el desaliño en los varones. Se refugian en su grupo y, muy en especial, en sus amigos más íntimos, generalmente del mismo sexo. Viven en gran angustia la deslealtad de estas amistades y se envuelven en chismes entre los diferentes subgrupos de un mismo grupo.

Al reeditarse los elementos edípicos, ahora con posibilidades reales de consumir el incesto, el adolescente debe desprenderse para salir a buscar su objeto amoroso fuera del ámbito familiar. Las ansiedades del adolescente tienen su correlato en las ansiedades que despierta en los padres el acceso a la genitalidad de los hijos (Knobel, 1989).

La adolescencia temprana se inicia con los cambios de los púberes, quienes viven con una sensación física generalizada que genera una gran curiosidad por la aparición de las características secundarias del sexo y la preocupación por los cambios corporales exteriores físicos, sobre todo en una sociedad como la nuestra en donde los *modelos ideales* femeninos y masculinos que se presentan a través de los medios de comunicación no son acordes con la tipología mexicana y latina en general. Lo anterior conlleva a programar actividades en donde se puedan discutir estos aspectos (CORA, 1978).

La capacidad fisiológica de la excitación sexual y del orgasmo está presente en los niños de ambos sexos. Sin embargo, no es aún claro cuándo y cómo estas respuestas reflejas se vuelven erotizadas, pero sí sabemos que en la pubertad la erección y la lubricación vaginal ya están establecidas (Katchadourian, 1992) por lo que la información al respecto debe ser oportuna (CORA, 1978).

Así, la manipulación de los genitales aparece tanto en la niñez como en la adolescencia y vida adulta y senil, pero con diferentes motivaciones y significados en cada etapa.

La *actividad autoerótica*, buscando satisfacción y placer sexual, aparece con gran intensidad y aunque en las mujeres en ocasiones está inhibida, es parte necesaria y natural del desarrollo pues al conocerse a sí mismo en la propia respuesta sexual luego se puede compartir y disfrutar con otra. Aparece con fantasías eróticas con el mismo o el otro sexo y se caracteriza por el aislamiento. Esta actividad es parte del desarrollo sano, pero puede vivirse con angustia si se asocia con la culpa.

En el desarrollo de la identidad sexual se observa la *amistad íntima* con alguien del mismo sexo y edad. Es una relación tan cercana como para verse en el otro, como en espejo, a sí mismo. Esta relación tiene tintes de celos, posesión, lealtad, fidelidad y muchas veces de conductas sexuales entre ellos mismos.

Las prácticas o juegos entre personas del mismo sexo se caracterizan por la manipulación de los genitales, besos (raras veces coitos) que constituyen episodios aislados que no implican necesariamente homosexualidad. Esta es una etapa que se caracteriza por la incertidumbre (Monroy, 1975).

El enamoramiento platónico idealizado tiene características de un sustituto parental al que el adolescente se vincula con fantasías edípicas, pero sirve para ensayar en la fantasía actitudes, sentimientos y conductas, para después efectuarlas en la vida real.

En esta etapa aparece la atracción (aún temerosa) hacia el otro sexo. En ocasiones, esa atracción se demuestra con agresividad y una gran duda entre ésta y el gran sentimiento hacia el amigo del mismo sexo (*sentimientos bisexuales*).

En estas fases se oscila entre los juegos sexuales mutuos (con el mismo y el otro sexo), el autoerotismo y el contacto genital de tipo exploratorio.

Las actividades lúdicas como los bailes, el coqueteo en el amontonamiento, *espionaje*, llevan también al conocimiento del otro sexo. El exhibicionismo y el *voyeurismo* se manifiestan en el tipo de vestimenta, el arreglo o desarreglo del cabello, el tipo de bailes. Es natural que aparezcan periodos de predominio de aspectos femeninos en el varón y masculinos en la niña.

Es necesario tener siempre el concepto de bisexualidad y aceptar que la posición heterosexual adulta exige un proceso de fluctuación y aprendizaje en ambos roles.

La curiosidad sexual se evidencia también en el interés por las revistas, películas y videos eróticos, pornográficos, así como en el lenguaje y los chistes sexuales (Monroy, 1975; Monroy y colaboradores, 1985).

Esta etapa finaliza al aparecer la heterosexualidad, hecho que en algunas ocasiones se ve adelantado y/o forzado por relaciones sexuales y hasta embarazos tempranos en adolescentes de 11 años en adelante, cuando aún son niñas y se enfrentan a obligaciones de madres de un bebé. La violación es un problema común en nuestros adolescentes varones y mujeres, hecho que tiene repercusiones biopsicosociales tremendas para ambos sexos. (En el Centro de Denuncia de Violaciones del Hospital de la Mujer de la Ssa, 70% del total de casos reportados en 1991 correspondía a mujeres adolescentes.)

El embarazo temprano en estas edades es devastante para el binomio madre adolescente-hijo, su pareja y sus familias (Monroy y colaboradores, 1982, 1984, 1987).

La sexualidad, en general, es un tópico que se debe discutir abiertamente con el preadolescente y el adolescente tanto en el hogar como en la escuela, en el contexto de programas educativos formales y no formales para maestros, padres de familia y, desde luego para ello, tomando en cuenta sus necesidades, experiencias de vida y desarrollo cognitivo (Monroy, 1975).

La isofilia (grupos de pares del mismo sexo y edad) también apoya al adolescente para que logre mayor socialización. Además, el grupo refleja lo que otros adolescentes como él son, y esto lo ayuda a afirmar su identidad. Se observa, por ejemplo, que los grupos en edades tempranas de la adolescencia son del mismo sexo, pero poco a poco se transforman y en la adolescencia tardía generalmente son mixtos. Las acciones educativas deben respetar estos grupos (investigación participativa en equipo, grupo de discusión, etcétera, son ejemplo de lo dicho) (CORA, 1978).

Identidad sexual	
10 a 14	Autoerotismo y fantasías Sentimientos y conductas homosexuales Amor platónico (ensayo)
15 a 19	Sentimientos, conductas bisexuales Sentimientos y conductas heterosexuales* Consolidación de la identidad sexual

Fuente: Anameli Monroy, 1981.

*En este cuadro no se considera otra orientación sexual que el camino hacia la heterosexualidad.

El adolescente en esta etapa de tantos cambios físicos, emocionales y sociales requiere reafirmar su concepto y autoestima, su sentido de responsabilidad, su capacidad de comunicación, su autonomía y autocontrol, su capacidad en la toma de decisiones y de solución de problemas. Estos aspectos deben ser la base de la información sexual que reciban los adolescentes (Monroy y colaboradores, 1985).

El adolescente se sentirá infalible, invulnerable e inmortal. Va a pasar por una época de reevaluación de los valores adquiridos en su infancia para definir cuáles serán los que considerará como propios en su vida futura. Los ejercicios que le ayuden a aclarar sus valores son de vital importancia (CORA, 1978).

Conclusiones y recomendaciones

1. La complejidad del ser humano no puede ser explicada desde una sola teoría a pesar de que ésta dé respuestas válidas a algunos eventos de su vida.

En la actualidad, podemos decir que la conducta en general, y la sexual en particular, es el producto final de diversos sistemas que interactúan y que cambian a través del tiempo. Estos sistemas diversos son de tipo biológico, psicológico y sociocultural, es decir, en el caso particular de la sexualidad participan en cada persona factores biológicos individuales como son la maduración de los sistemas nervioso y endocrino, el desarrollo intelectual, la experiencia personal, de transmisión cultural y el contexto socio-económico.

2. El desarrollo psicosexual está íntimamente ligado a otras áreas del desarrollo, es un *continuum* en donde cada etapa tiene antecedentes e influencias en las que le anteceden y prosiguen. Diversos factores externos tienen influencia en la sexualidad y éstos pueden ser modificados para facilitar un desarrollo y un ejercicio pleno de la sexualidad. La educación de la sexualidad formal, informal y no formal debe apoyar al crecimiento y desarrollo psicosexual óptimo de todo individuo, las parejas y las familias; debe ser formativa e informativa, oportuna y veraz.

3. Los contenidos de la educación de la sexualidad deben estar de acuerdo con el desarrollo psicosexual del niño y del joven (edad, intereses, necesidades reales y senti-

das). Se debe tener en cuenta que no todos los adolescentes (sólo la cuarta parte) se encuentran dentro del sistema escolar; deben ser contenidos integrados e integradores. No deben ser aislados ni verticales; deben mantener un *continuum*.

4. La metodología también debe ser acorde a sus formas de relación de pensamiento, a su propia curiosidad sexual, a su lenguaje, a sus canales preferenciales de comunicación (pares, padres, medios de comunicación como historietas, telenovelas, teatro hecho por ellos mismos, sociodramas, juegos de mesa) y en donde su creatividad y enorme energía sean utilizadas para su propio bien y el de otros (en la promoción, en la enseñanza, en la realización de materiales didácticos, en la investigación, en la evaluación).

5. El adolescente se siente más cómodo y seguro en grupo. Las actividades educativas que se planeen deben realizarse respetando esta manera de socialización, sin coartar su participación.

6. Ciertos grupos específicos de adolescentes, como son adolescentes violadas(os) y las madres y padres adolescentes, requieren de mayor apoyo a fin de que su desarrollo psicosexual (e integral) no se vea mayormente obstaculizado.

7. Las familias deben ser apoyadas con programas gubernamentales y no gubernamentales para poder comprender mejor su propia sexualidad, la de sus hijos(as) y así poder modificar o reafirmar sus comportamientos, actitudes, conceptos y conocimientos sexuales de modo que puedan brindar una mejor educación de la sexualidad dentro del núcleo familiar, y muy especialmente si se tiene una hija o hijo que sea madre o padre adolescente.

8. El adolescente cree más a otro joven que a un adulto, aunque el primero tenga igual o más información inadecuada que él.

Los jóvenes líderes pueden ser capacitados para apoyar a otros adolescentes en su educación de la sexualidad.

9. El embarazo precoz y las enfermedades de transmisión sexual deben ser prevenidos antes y durante la adolescencia.

10. Los maestros requieren capacitación específica en estos aspectos.

11. Los medios de comunicación masiva deben ser sensibilizados y orientados con respecto a su impacto en la sexualidad de los individuos.

12. Los adolescentes requieren servicios de salud sexual y reproductiva específicos, diseñados por ellos y para ellos. Los prestadores de servicios necesitan estar capacitados no tan sólo en el área de la salud sexual y reproductiva, sino en las características y manejo de los adolescentes según edad y sexo.

13. Los servicios de salud sexual y reproductiva para adolescentes deben ser atractivos, de bajo o nulo costo, confidenciales, respetuosos, con personal capacitado en la educación y consejería sexuales. Éstos deben ser horizontales (y no verticales) conservando un *continuum* en las etapas pregestacionales, gestacionales y posgestacionales (RIASA).

14. Es indispensable que el (la) adolescente sexualmente activo(a) o que esté a punto de serlo tenga fácil acceso a los servicios de anticoncepción, además de los de información y educación.

Bibliografía

- Aberastury, A. y M. Knobel, *La adolescencia normal*, México, Paidós, 1989.
- Baldwin, W., "Adolescent child-bearing today and tomorrow", ponencia elaborada por el U.S. Senate Committee on Labor and Human Resources, 14 de junio de 1978, actualizado en "Adolescent pregnancy and childbearing-rates, trends and research findings from the CPR", NICHID, documento inédito, EUA, 1982, p. 15.
- Barglow, E. P. et al. "Some psychiatric aspects of illegitimate pregnancy in early adolescence", en *Amer Jr Orthopsychiat* 38(4), 1968, pp. 587-673.
- Blomberg, R. C., "Attitudes, values and decision-making of adolescents regarding sex roles and reproduction", en *Dissertation Abstract International* 38, EUA, 1978, 5068A.
- Byrne, D., "Sex without contraception", en D. Byrne y W.A. Fisher (eds.), *Adolescents, Sex and Contraception*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1983, pp. 3-31.
- Card, J. J. y L. L. Wise, "Teenage mothers and teenage fathers: the impact of early childbearing on the parents' personal and professional lives", en *Family Planning Perspectives* 10(4), EUA, 1978, pp. 199-205.
- Carrol, J. L., K. D. Volk y J. S. Hyde, "Differences between males and females in motives for engaging in sexual intercourse", en *Archives of Sexual Behavior*, vol. 14, núm. 2, Psychology Department, Denison University, Granville, Ohio, Plenum Publishing Corporation, 1985.
- Centro de Orientación para Adolescentes/Programa Educativo para Madres Adolescentes, México, DIF, 1992.
- Conasida, Boletín número 10, año 6, octubre de 1993, México, pp. 2276-2287.
- Centro de Orientación para Adolescentes (CORA), *Proyecto para un Centro de Orientación para Adolescentes*, México, 1978.
- Chávez, N. et al., *La utilización de los espacios de recreación, cultura y deporte para adolescentes de la Delegación Venustiano Carranza*, México, CORA, 1985.
- , A. Monroy de V., L. Morris y L. Reynoso, "Estudio prospectivo del uso de métodos anticonceptivos locales en adolescentes", Center for adolescent Orientation, A.C., ponencia presentada en la XI Biannual Meeting of the Latin American Association of Researchers in Human Reproduction y la XIII Annual Meeting of the Academy for Research on Reproductive Biology, del 21 al 25 de mayo de 1988, Puerto Vallarta, Jalisco.
- Conapo, *Encuesta nacional sobre sexualidad y familia en jóvenes de educación media superior*, México, 1988.
- Cvetokovich, G., B. Grote, A. Bjorseth y J. Sarkissian, "On the psychology of adolescent use of contraceptives", en *The Journal of Sex Research*, 11, EUA, 1975, pp. 256-270.
- David, H. P., "Adolescent reproductive behavior: psychological aspects and service-oriented research", ponencia presentada en el seminario sobre Adolescent Risk Taking Behavior. Health and Psychosocial Implications, México, 1985.
- Dirección General de Salud Materno Infantil (Ssa), *La mujer adolescente, adulta, anciana y su salud*, México, 1992, pp. 243-346.
- Elster, A. B., "The effect of maternal age, parity, and prenatal care on perinatal outcome in adolescent mother", en *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 149(8), EUA, 1984, pp. 845-846.

- Felassa, *Reunión latinoamericana y del Caribe sobre salud integral del adolescente*, México, 1993.
- Finkel, M. L. y D. J. Finkel, "Sexual and contraceptive knowledge, attitudes and behavior of male adolescents", en *Family Planning Perspectives* (7), 1975, pp. 200-250.
- Florenzano, R. U., *Salud del adolescente: bases para un plan de acción*, documento preliminar de la OPS, 1988.
- Flshbein, M. e I. Ajaen, *Belief attitude, intention and behavior reading*, Mass., EUA, Addison-Wesley Press, 1975.
- Freud, A., P. A. Oesterrieth, J. Piaget et al. *El desarrollo del adolescente*, Buenos Aires, Paidós, 1972.
- Furstenberg Jr., F. E., "Social consequences of teenage parenthood", en C. S. Chilman (ed.), *Adolescent pregnancy and childbearing: findings from research*, Washington, D.C., Educational Resources Information Center, 1980, pp. 275-316.
- Gagnon, J. y W. Simon, *Sexual conduct: the social sources of human sexuality*, Chicago, Aldine Publishing, 1973.
- García, E. et al., "Conducta sexual y anticonceptiva en jóvenes solteros", en *Ginecología y Obstetricia de México*, núm. 49, México, 1981, p. 343.
- Hollingsworth, D. R., J. M. Kotchen y M. E. Felice, "Impact of gynecologic age on outcome of adolescent pregnancy", en E. R. McAnarney (ed.), *Premature adolescent pregnancy and parenthood*, Nueva York, Grune & Stratton (Monographs in Neonatology), 1983, pp. 169-190.
- Hutchins, Jr., F. L., N. Lendall y J. Rubino, "Experience with teenage pregnancy", en *Obstetrics and Gynecology*, núm. 54 (1), EUA, 1979, pp. 1-5.
- Jean-Bart, A., "Running wild in Dakar", en *People*, núm. 12 (1), EUA, 1985, pp. 18-19.
- Katchadourian, H., "Sexuality", en *At the threshold. The Developing Adolescent*, Inglaterra, Harvard Press University, 1990.
- Knobel, Mauricio, "El síndrome de adolescencia normal", en A. Aberastury y M. Knobel, *La adolescencia normal*, México, Paidós, 1989, pp. 35-109.
- Lundgreen, R. et al., *Investigación sobre los determinantes de la alimentación y la utilización de atención prenatal en las adolescentes embarazadas: un estudio exploratorio*, CORA, México, 1990.
- Miller, W. B., "First sexual intercourse", en *Transitions: Perspectives on Today's Teenager for the Physician*, núm. 1, EUA, 1978, pp. 7-9.
- Monroy, A., "Adolescencia y cultura", en *La salud del joven en las Américas*, PAHO-WHO, Scientific Publication, núm. 489, Washington, D.C., 1985 (1994, en edición).
- , "Círculos de madres adolescentes", México, CORA/DIF, 1992.
- , "Consecuencias biopsicosociales del embarazo en adolescentes", en J. Martínez Manatou y V. J. Giner, *Planificación familiar, población y salud materno infantil*, México, IMSS-Academia Mexicana de Demografía Médica, 1984, p. 480.
- , "Consecuencias biopsicosociales del embarazo en adolescentes", en *Orientación sexual*, paquete didáctico para el curso básico para personal multidisciplinario de la Jefatura de Servicios de Planificación Familiar, México, IMSS, 1985.
- , "Consequences of early childbearing", Drapper Fund Reports EUA, 1982.

- , P. G. Díaz, N. Chávez, C. Ochoa, R. Lundgreen y D. Kleinman, "Diagnóstico de características psicosociales y familiares relacionadas con la conducta sexual, en jóvenes de una unidad habitacional de interés social del estado de Veracruz", ponencia presentada en la XI Biannual Meeting of the Latin American Association of Research in Human Reproduction y en la XIII Annual Meeting of the Academy for Research on Reproductive Biology, del 21 al 25 de mayo de 1988, Puerto Vallarta, Jalisco.
- , "El embarazo en la adolescencia: la experiencia en América Latina", en G. López, J. Yunes, J. A. Solís y A. R. Omran, *Salud reproductiva de las Américas*, Organización Panamericana de la Salud (OMS), 1992, pp. 132-157.
- , et al., "Estudio sobre desigualdad de género, roles sexuales y fertilidad en adolescentes de la ciudad de México", México, CORA, 1991.
- , L. Núñez, L. Morris y P. Bailey, "Encuesta de jóvenes sobre salud sexual y reproductiva en dos delegaciones de la ciudad de México", Congreso de Psicología Social, Tlaxcala, 1986.
- , L. Morris, N. Chávez, L. Núñez et al., "Experiencia, conocimiento y actitudes sexuales de jóvenes unidos o casados de la ciudad de México", ponencia presentada en la Reunión Anual de la Academia de Investigación en Biología de la Reproducción, Guanajuato, 1987.
- , "La educación como parte de la salud integral. Familia, desarrollo psicosexual", en J. Martínez Manautou y V. J. Giner, *Planificación familiar, población y salud materno infantil*, México, IMSS-Academia Mexicana de la Demografía Médica, 1984, pp. 404-430.
- y L. Velasco, *La fecundidad en la adolescencia. Causas, riesgo y alternativas*, Pan American Health Organization, 1988.
- , "La participación de los jóvenes en programas de salud", en *Memorias de la Conferencia Internacional sobre Fecundidad en Adolescentes en América Latina y el Caribe*, Oaxaca, 1989.
- et al., *Manuales de las estrategias de trabajo con adolescentes de CORA (Multiservicio, Brigadas y Clubes Juveniles, Teatro de la Adolescencia, Programa Educativo para Madres Adolescentes en Hospitales, Círculos de Madres Adolescentes en Centros Comunitarios y otros)*, México, 1990.
- y M. J. Martínez, "Memorias de la primera reunión internacional sobre salud sexual y reproductiva de los adolescentes y jóvenes", Oaxtepec, 1986.
- , *Nuestros niños y el sexo*, México, Pax, 1975.
- , *Observaciones preliminares del proyecto educativo de adolescentes embarazadas del Hospital de la Mujer*, México, 1988.
- , *Proyecto para un Centro de Orientación para Adolescentes*, México, 1977.
- , L. Velasco y M. Velasco, *Red interinstitucional e intersectorial de apoyo a la salud de los adolescentes*, México, CORA, 1993.
- , Resumen general de la Conferencia Internacional sobre Fecundidad en Adolescentes en América Latina y el Caribe, Pathfinder and Population Council, Oaxaca, 1989, pp. 14-15.
- , "Relaciones sexuales y uso de anticonceptivos en estudiantes del nivel medio superior del Distrito Federal", México, CORA, 1984.
- et al., *Salud, sexualidad y adolescencia*, México, Concepto, 1988.

- Morris, L., "Contraceptive use and reported levels of unplanned pregnancies in Latin America", ponencia presentada en el XIV International Congress, Latin American Studies Association, Nueva Orleans, marzo 17-19, 1988.
- , "Experiencia sexual y anticoncepción en jóvenes en algunos países de América Latina", ponencia presentada en el XII Latin American Gynecology and Obstetrics Congress, Guatemala, octubre 25-30, 1987.
- , "Fertilidad entre los adolescentes en las Américas: disponibilidad de datos y definición del problema", 1985, en *Memorias de la I Reunión Internacional sobre Salud Sexual y Reproductiva de los Adolescentes y Jóvenes*, México, CORA/AMIDEM/IMSS, 1986.
- et al., "Experiencia sexual y anticonceptiva en jóvenes de algunos países de América Latina, en *Memorias de la Conferencia Internacional sobre Fecundidad en Adolescentes en América Latina y el Caribe*, Oaxaca, 1989.
- Munz, D., S. Carson, B. Brock, L. Bell, I. Kleinman, M. Robert y J. Simon, "Contraceptive knowledge and practice among undergraduates at a Canadian University", en *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, núm. 124, EUA, 1976, pp. 499-505.
- Nadelson, C. C., M. T. Norman y J. Gillion, "Adolescent sexuality and pregnancy", en C. C. Nadelson y M. T. Norman (eds.), *The Woman Patient*, Nueva York, Plenum, 1978.
- Nortman, D., "Parental age as a factor in pregnancy outcome and child development", en *Reports on Population/Family Planning*, núm. 16, 1974, pp. 1-52.
- Organización Mundial de la Salud (OMS), "Discusiones técnicas sobre la salud de la juventud", Suiza, documento de referencia, 1989, pp. 1-9.
- Osorio, J. Portillo et al., *La adolescencia*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 1992, pp. 79-122.
- Portillo, J., J. Martínez y M. L. Banfi, *La adolescencia*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 1991, pp. 199-217.
- Senderowitz, J. y J. Paxman, "Adolescent fertility: worldwide concerns", en *Population Reference Bureau*, vol. 40, núm. 2, 1985.
- Sepúlveda, P. E., *Factores psico-socio-económicos del embarazo en adolescentes. Estudio comparativo* (publicado por el Ministerio de Salud Pública Ramón González Cora), La Habana, Hospital de Gineco-Obstetricia, 1987.
- Silver, T., M. Munist, M. Maddaleno y O. E. Suárez, "Manual de medicina de la adolescencia", Washington, D.C., OPS, 1992, pp. 47-48, 53 y 473-501.
- Singh, S. y D. Wulf, "Adolescentes de hoy, padres del mañana", Nueva York, The Alan Guttmacher Institute, 1990.
- Tirbani, P. Jagdeo, *Teen-age pregnancy in the Caribbean*, New Hampshire, International Planned Parenthood Federation, 1984.
- Velasco, M., L. Velasco y A. Monroy, *Programa educativo para madres adolescentes en la Reunión Nacional de Salud Reproductiva de los Adolescentes*, Monterrey, Ssa, noviembre de 1993.
- , *Modelo de prevención secundaria del embarazo en adolescentes*, México, CORA, 1993.

Bibliografía recomendada para profesionales

- López, G., J. Yunes, J. A. Solís y A. Omran, *Salud reproductiva de las Américas*, Washington, D.C., OPS/OMS, 1992.
- Martínez Manatou, J., y A. Monroy de V., *Memorias de la I Reunión Internacional sobre Salud Sexual y Reproductiva de los Adolescentes y Jóvenes*, México, AMIDEM/IMSS/CORA, 1986.
- y V. J. Giner, *Planificación familiar, población y salud materno infantil*, México, IMSS, 1984.
- Monroy, A., *El educador y la sexualidad humana*, México, Pax, 1978.
- et al., "Fecundidad en la adolescencia. Causas, riesgos y opciones", en *Cuaderno Técnico*, núm. 12, Washington, D.C., OPS/OMS, 1987.
- et al., "Manuales de estrategia de CORA", en *Salud, sexualidad y adolescencia*, México, CORA, 1990.
- y G. Hamilton, *Trabajo social y la sexualidad humana*, México, Pax, 1980.
- OPS/OMS, "La salud del joven de las Américas", *Publicación Científica*, núm. 489, Washington, D.C., 1985.
- Paquete didáctico CORA, *Profesionales de la salud y educación en salud reproductiva para adolescentes*, México, Centro de Orientación para Adolescentes, 1993.
- Programa Mujer, Salud y Desarrollo, *La mujer adolescente, adulta, anciana y su salud*, México, Ssa, 1992.
- Silver y cols., "Manual de medicina de la adolescencia", serie *Paltex* para ejecutores de programas de salud, núm. 20, Washington, D.C., OPS/OMS, 1992.

Materiales didácticos

- Paquete didáctico CORA, *Círculos de madres adolescentes* (para programas con madres adolescentes, su bebé y su familia), México, CORA/DIF, 1993.
- , *Programa educativo para madres adolescentes* (para uso del profesional con adolescentes embarazadas y madres jóvenes), México, CORA, 1993.
- , *Satélites SOS juveniles* (para adolescentes varones y mujeres), México, CORA, 1993.
- Lotería sobre métodos anticonceptivos* (juego de mesa), México, CORA/OPS/FNUAP, 1989.
- Otros juegos de mesa, México, CORA.

Adolescencia y adolescentes*

Andy Hargreaves, Lorna Earl y Jim Ryan

¿Qué es la adolescencia?

Si el propósito principal en la educación de los adolescentes es el de proporcionarles un *currículum*, una educación escolar y otros servicios basados en sus necesidades y características, resulta imprescindible comprender la naturaleza de la adolescencia.

La adolescencia, en sí misma, si atendemos al modo en que se concibe y vive en la mayoría de las sociedades industriales occidentales, es la transición de la infancia a la edad adulta, que se inicia con la pubertad. Se trata de un periodo de desarrollo más rápido que ninguna otra fase de la vida, a excepción de la infancia. El desarrollo adolescente no es singular ni sencillo, y los aspectos del crecimiento durante la adolescencia raras veces se producen al unísono, ya sea entre individuos o entre jóvenes de la misma edad (TFEYA, 1989). Los preadolescentes (de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años) son complejos, distintos entre sí e impredecibles (Shultz, 1981; Thornburg, 1982). En este periodo de sus vidas, los preadolescentes ya no son niños o niñas, pero tampoco adultos. Por primera vez, en sus vidas se suceden una serie de hechos notables. Descubren que sus cuerpos cambian espectacularmente, que empiezan a utilizar capacidades mentales más avanzadas y se hacen extremadamente conscientes de sus relaciones con los demás (Palomares y Ball, 1980).

Desarrollo y maduración

La adolescencia es un periodo de enormes cambios físicos, caracterizado por aumentos en el tamaño y peso del cuerpo, la maduración de las características sexuales primarias y secundarias y un aumento en la actividad mental formal. Los adolescentes son muy conscientes de los cambios que van experimentando y tienen que adaptarse psicológicamente a ellos, tanto a los que tienen lugar en sí mismos, como a las variaciones de desarrollo que se producen en el grupo de adolescentes del que forman parte. Entre ellos surge una fuerte preocupación acerca de cómo acoplarse a los estereotipos físicos y de comportamiento más comunes (Thornburg, 1982). También se comparan con

* En *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, Barcelona, Octaedro, 1988, pp. 25-37.

sus compañeros, que pueden no madurar al mismo ritmo (Babcock et al., 1972; Osborne, 1984; Simmons y Blyth, 1987). Además, los cambios en la escuela traen consigo otras alteraciones en el grupo de compañeros, lo que hace aún más complejas las comparaciones sociales (Simmons y Blyth, 1987).

Al igual que sucede con la *maduración* física, el índice de maduración intelectual varía según los estudiantes, e incluso en cada uno de ellos en el transcurso del tiempo (TFEYA, 1989). La gama conceptual de los adolescentes se extiende desde las preocupaciones operativas concretas, el aquí y el ahora, hasta los aspectos hipotéticos, futuros y especialmente remotos del pensamiento abstracto (Palomares y Ball, 1980). Los cambios conceptuales se producen a medida que los estudiantes asimilan conocimientos sobre nuevos fenómenos y que sus ideas elementales se ven sustituidas por nociones más predictivas, abstractas o sólidas (Linn y Songer, 1991). Mientras que niños y niñas en este grupo de edad tienen altos niveles de energía y, en ocasiones, poca capacidad de concentración, también es cierto que cada vez les resulta más fácil centrar su atención durante largos periodos de tiempo en aquellos temas que les interesan (Epstein, 1988).

Hemos visto que se producen variaciones sustanciales en las distintas fases de la adolescencia. También disponemos de un número considerable de ejemplos que demuestran claramente cómo los niños en los últimos tiempos entran en la pubertad antes que las generaciones previas. En Estados Unidos, por ejemplo, la edad media para el inicio de la menstruación era de 16 años hace 150 años, en la actualidad es de 12,5 años. Es importante puntualizar, sin embargo, que aun cuando, en general, chicas y chicos maduran biológicamente a una edad más temprana que antes, muchos tardan más tiempo en alcanzar la madurez intelectual y emocional (TFEYA, 1989).

Identities and values

Como quiera que los adolescentes tienen la sensación de estar viviendo una especie de escisión entre la infancia y la edad adulta, las cuestiones de asociación e identidad se convierten en grandes preocupaciones para ellos (Palomares y Ball, 1980). Sus sistemas de valores pasan de estar principalmente definidos por sus padres, a verse mucho más influidos por sus compañeros. Este tema es particularmente importante en EUA donde, según muestra un estudio intercultural sobre los valores según los cuales se rigen los adolescentes, los jóvenes estadounidenses de 15 años son los que menos hablan con sus familias de aquellas cuestiones que les preocupan, prefieren hacerlo con sus amigos (King, 1986). En consecuencia, los adolescentes, especialmente los estadounidenses, se caracterizan por centrar la atención de forma primordial en los amigos, cuya amistad les resulta a la vez imprescindible. Los adolescentes necesitan cada vez más pertenecer a un grupo de iguales. Desarrollan un mayor interés y relaciones más estrechas con los miembros del sexo opuesto. Participan en una gama de actividades más variada, que les ayudarán a establecer un concepto de sí mismos y de su identidad personal. En su meta-análisis de investigación sobre estudiantes en las escuelas medias, Manning y Allen (1987)

informan que tales estudiantes, en esta fase de su crecimiento, desarrollan sus funciones y valores, exploran sus identidades e identifican sus aspiraciones futuras. Los adolescentes buscan su identidad, y para ello deben establecer primero quiénes son, cuál es el lugar que ocupan entre sus compañeros y dónde encajan en el conjunto de la sociedad.

Crisis psicosocial

A medida que se esfuerzan por resolver sus problemas y efectúan ajustes psicológicos a los distintos cambios que ocurren en sus vidas, los adolescentes se enfrentan inevitablemente a conflictos e incongruencias que se generan entre las diversas identidades y valores que se hallan a su disposición. Las resoluciones negativas de estos conflictos pueden dejar a los adolescentes con una abrumadora sensación de alienación o distanciamiento con respecto a sus familias, sus amigos y la sociedad en general. Calabrese (1987), en una revisión del estudio sobre la adolescencia, analiza los problemas psicológicos y emocionales que sufren los adolescentes estadounidenses y la relación que éstos guardan con un sentido de alienación (es decir, aislamiento, ausencia de significado, de normas y de poder), y que se manifiesta en los altos índices de alcoholismo, drogadicción y suicidio, problemas de comportamiento y promiscuidad sexual. Según Calabrese, una de las principales causas de alienación entre los adolescentes es la utilización que de ellos se hace para fines meramente económicos. Se les trata a menudo con un mercado de consumidores, una fuente de mano de obra barata, o capital humano. El materialismo ejerce una influencia omnipresente en los valores adolescentes. Por lo general, los adolescentes adoptan las modas consumistas y los estilos de vida a los que se ven expuestos. La vestimenta y la música principalmente les ofrecen una sensación de identidad que les ayuda a compensar la sensación de alienamiento (Ryan, 1995a).

También es evidente que los adolescentes experimentan una sensación de impotencia especialmente aguda, dada la necesidad, más que probada, que tienen de asumir un sentido de independencia. Ya en 1953, Noar (citado en K. Tye, 1985), señaló que:

El desarrollo de una personalidad independiente implica la emancipación del control de la familia y garantizar la igualdad de estatus en el mundo de los adultos. Es esta necesidad la que se encuentra en la raíz de un buen número de malinterpretaciones y conflictos que surgen en el hogar y en la escuela. Si la rebelión contra los adultos pudiera considerarse una prueba de madurez, éstos podrían verla con buenos ojos... El profesorado que no comprende plenamente esta necesidad de independencia tiende a lamentar la aparente pérdida de respeto hacia su autoridad... En lugar de estimular el crecimiento en esta dirección, la escuela establece con demasiada frecuencia reglas y normas que privan al alumnado de independencia de pensamiento y acción.

Tal y como indicó Noar, las escuelas pueden exacerbar el sentimiento de alienación del adolescente. Al proporcionarle ambientes estructurados y anónimos, que resaltan el logro cognitivo antes que el reconocimiento de las necesidades emocionales y físicas,

las escuelas medias y secundarias promueven y refuerzan esa sensación de impotencia y aislamiento hacia la que los adolescentes ya se sienten naturalmente inclinados (Calabrese, 1987). Así, de forma implícita pero impositiva, una institución burocrática e impersonal transmite una falta de afecto, ese mismo afecto que, precisamente, tanto desean muchos estudiantes (Wexler, 1992).

Pertenencia al grupo de compañeros

La afiliación de grupo es una de las preocupaciones centrales al inicio de la adolescencia. Todos los demás temas son secundarios ante la cuestión prioritaria para el adolescente: su afán por pertenecer y ser aceptado entre los compañeros de su misma edad y también del de sexo opuesto (Palomares y Ball, 1980; Shultz, 1981; Thornburg, 1982). Las necesidades de índole personal y social son particularmente acuciantes para los preadolescentes (Thornburg, 1982; Lounsbury, 1982). Los estudiantes que se encuentran en este periodo de sus vidas, necesitan ayuda para construir su propia autoestima e intensificar su sensación de pertenencia a un grupo reconocido (Shultz, 1981; Babcock et al., 1972; Kearns, 1990). Precisan alcanzar un sentido de utilidad social y de orientación para tomar decisiones contando con la información debida, especialmente en lo referente a aquellas que resulten cruciales en su vida (TFEYA, 1989; Cheng y Zeigler, 1986). La lealtad al grupo de amigos y la importancia de un concepto de sí mismo positivo, surgen repetidamente en la bibliografía como desarrollos sociales clave, característicos de los adolescentes (Calabrese, 1987; Ianni, 1989; Kenney, 1987; Manning y Allen, 1987; Thornburg, 1982). Su capacidad de establecer conexiones sociales con los compañeros influye decisivamente en el sentido de autoestima del adolescente y el desarrollo de sus habilidades sociales. El proceso de convertirse en miembro de uno o más grupos de gente de su edad, plantea a los adolescentes una serie de desafíos. Unido a su gran necesidad de gustar y ser aceptado, el adolescente tiene que aclarar su mente para decidir con quién desea identificarse, y evaluar las implicaciones sociales de su propia personalidad (Palomares y Ball, 1980). Al acogerle, el grupo de iguales aporta una identidad al adolescente, expande sus sentimientos de autoestima y lo previene de la soledad (*ibid.*). El grupo puede aportar a los adolescentes una fuente sustancial de seguridad, atención y dignidad, en un mundo y en unas escuelas que a menudo les resultan anónimos, complejos, insensibles y debilitantes (Ryan, 1995a).

La cultura prevaleciente en EUA y en otros países presupone que los adolescentes, incluso los preadolescentes, empiezan a flirtear y a citarse con miembros del sexo opuesto, y a probar alguna forma de interacción sexual. El aumento del interés sexual, influido por los cambios hormonales y anatómicos, así como por las expectativas sociales, se convierte en una de las principales preocupaciones de la mayoría de adolescentes. Casi todos ellos prueban alguna forma de actividad sexual y, durante estos años, la elaboración de significativas pautas personales de moralidad y comportamiento es otro tema crítico para los estudiantes (Palomares y Ball, 1980). Las escuelas se hallan en la necesi-

dad de reconocer que el grupo de compañeros es muy influyente entre los preadolescentes y que puede ser, al mismo tiempo, tanto una gran distracción como un poderoso aliado en el proceso educativo.

Relación con la sociedad

Las necesidades de los adolescentes no son sólo de tipo personal o social en el ámbito de sus relaciones inmediatas. También son sociales en un sentido mucho más amplio. Cada vez disponemos de más ejemplos procedentes de Gran Bretaña y Estados Unidos que indican que muchos de los que se encuentran en el periodo inicial o medio de la adolescencia tienen en consideración, no exenta de preocupación, temas controvertidos como la amenaza nuclear y, más recientemente, el medio ambiente. En la década de los ochenta, la sombra de la amenaza nuclear causó sufrimiento y gran ansiedad entre una buena proporción de jóvenes (Tizard, 1983). Temas como la guerra nuclear y el medio ambiente quizá no sean la principal inquietud entre los preadolescentes, pero no por ello dejan de ser importantes. Por tanto, una de las necesidades fundamentales en los preadolescentes es la capacidad para comprender y afrontar las controversias y complejidades del mundo que les rodea, y desarrollar actitudes en consonancia a ellas. Es esta también una época en la que los jóvenes empiezan a imaginar y a "adoptar" diversos personajes y roles a los que puedan aspirar como adultos, así como a explorar las exigencias del mundo laboral y de las responsabilidades adultas.

Las características de los preadolescentes que hemos descrito se ven corroboradas por una amplia bibliografía. Si estas características se presentan en un lenguaje que en ocasiones resulta poco comedido, e incluso altisonante, las palabras de la Asociación de Directores de Escuelas Superiores de Illinois, las sitúan en su debida perspectiva:

Los preadolescentes pasan por un periodo crítico y a menudo tormentoso en sus vidas, confusos por las dudas sobre sí mismos, agobiados por la falta de memoria, adictos, a modas extremadas, preocupados por la posición que ocupan entre sus compañeros, perturbados por su desarrollo físico, movidos por impulsos fisiológicos, estimulados por los medios de comunicación de masas, reconfortados por sus ensoñaciones, irritados por las restricciones, colmados de un exceso de energía inútil, aburridos de la rutina, molestos por los convencionalismos sociales, acostumbrados a los comentarios despreciativos por parte de sus mayores que no les permiten asumir responsabilidades, tachados de gamberros y delincuentes, obsesionados por la autonomía personal pero destinados a soportar años de dependencia económica (Fram, Godwin y Cassidy, 1976, citados en Oppenheimer, 1990).

Aunque quizá un tanto negativa y tendente a una utilización excesiva de imágenes perturbadoras sin un propósito claro, esta caracterización refleja en buena medida a los preadolescentes a los que muchos de nosotros enseñamos, que algunos de nosotros tendremos como hijos y que en una ocasión todos fuimos.

La secularización de los preadolescentes, con frecuencia acusada de no abordar sus problemas y preocupaciones, también conduce a menudo a la supresión de sus puntos

positivos. La energía de la adolescencia puede parecernos organizativamente peligrosa y de forma inminente (de hecho literalmente) abrumadora, de modo que establecemos un aprendizaje individual estático y sedentario para restringirla (B. Tye, 1985). El evidente placer que experimentan los adolescentes por la dimensión sexual de la vida puede crear inquietud en aquellos de nosotros que nos sentimos incómodos con nuestra propia sexualidad. Como resultado de ello, a menudo negamos incluso la exigencia, importancia y necesidad del deseo adolescente, o rodeamos y sofocamos su sexualidad con imágenes de peligro, enfermedad y muerte (Fine, 1993). El emergente sentido de la ironía en el adolescente, su perspicacia carente de refinamiento alguno, hace que, a veces, nuestras normas y reglas burocráticas parezcan egoístas y estúpidas. Así que convertimos la ironía inteligente en astucia e insolencia y, de ese modo, la empequeñecemos y despreciamos.

A lo largo de este libro trataremos en amplitud los aciertos y desaciertos de las escuelas al abordar estas necesidades y características casi omnipresentes de la preadolescencia en las sociedades occidentales. Aunque tampoco sería acertado afirmar que los preadolescentes son todos iguales, que no existen entre ellos diferencias en cuanto a necesidades, preocupaciones o experiencias.

Variaciones entre adolescentes

La adolescencia es un fenómeno relativamente reciente (Bennett y LeCompte, 1990). También es característico de las zonas más occidentales e industrializadas del mundo. En otras sociedades y en otras épocas, la transición de la infancia y la dependencia a la edad adulta y la autosuficiencia ha sido a menudo comparativamente breve. En las sociedades tradicionales, por ejemplo, el periodo entre la infancia y la edad adulta se asimilaba con frecuencia al momento en el que la persona joven alcanzaba la madurez física, la autosuficiencia económica y encontraba una pareja con la que casarse, acontecimientos que, a menudo, coincidían en el tiempo. Este tipo de transición era común a una serie de comunidades aborígenes. De forma habitual, los ancianos preparaban a los más jóvenes para la edad adulta, concediéndoles el derecho a tomar decisiones sobre numerosas cuestiones (Reddington, 1988). En contraste con muchos países del mundo occidental, a estos jóvenes se les permitía en buena medida ejercer su voluntad cuando y donde quisieran, incluso tomar decisiones en el momento en el que se sintieran preparados para obedecer a sus propios intereses económicos y familiares. Sin embargo, a medida que el mundo occidental se fue industrializando, se retrasó durante mucho más tiempo la llegada a la edad adulta, que habitualmente se establecía bastante después de que los hombres y las mujeres jóvenes hubieran llegado a la madurez física.

Bennett y LeCompte (1990) también afirmaban que la forma particular adoptada por la escolarización y la economía ha tenido un impacto sustancial sobre ese retraso en la llegada a la edad adulta. La práctica común existente en muchos países industrializados es que los estudiantes pasen periodos de tiempo cada vez más prolongados matricula-

dos en las instituciones educativas destinadas a prepararlos para ser económicamente autosuficientes en un mundo laboral que, según muchos, exige hombres y mujeres maduros y altamente cualificados. A diferencia de lo que sucedía con sus antepasados, los jóvenes son distribuidos en grandes grupos, aislados de la mayoría de los adultos y privados de muchos de los derechos de los que disfrutaban los adultos. Esto ha tenido una serie de efectos inesperados. Entre otras cosas, las escuelas proporcionan ahora condiciones que impulsan a los jóvenes a desarrollar sus propias subculturas (que a menudo defienden posturas opuestas a la cultura dominante), que ellos utilizan con frecuencia para recuperar un cierto grado de dignidad en una escuela (y en un mundo) en el que se les niega el derecho a tomar decisiones por sí mismos (Hargreaves, 1982). La extensión y naturaleza de la franja que separa el mundo de los jóvenes del de los adultos y sus derechos y oportunidades económicas y sociales, tal y como son percibidas, puede variar sin embargo dependiendo de los individuos y de los distintos grupos de adolescentes. El género, la clase social, la raza, la etnia y el lugar de nacimiento no son más que unas pocas de las variables alrededor de las cuales giran tales diferencias y que constituyen la base de toda una gama de respuestas diversas a la escolarización.

El género es una de las fuentes más importantes y sistemáticas de variación en cuanto a las necesidades y características de los preadolescentes. En su estudio sobre las adolescentes, Gilligan (1989) descubrió que las chicas de hasta 11 años de edad desarrollan una gran seguridad en sí mismas y una saludable resistencia a las injusticias que perciben. No obstante, a partir de esa edad pasan por una crisis que erosiona esa seguridad que las acompaña durante su infancia. La explicación a esta crisis se halla en su respuesta a la adolescencia y a las estructuras y demandas de la cultura, que envían a las jóvenes un mensaje claro: como futuras mujeres que son, deben "permanecer calladas". Esta tendencia ha sido confirmada en una serie de estudios (por ejemplo King, 1986; Bibby y Posterski, 1992). Gilligan descubrió que, a los 15 o 16 años, la independencia de las chicas había pasado a la clandestinidad. Empezaban a dudar de aquello de lo que antes habían estado tan seguras. Gilligan se pregunta cómo podrían familias, profesorado y terapeutas que trabajan con las jóvenes evitar esta crisis y declive de la seguridad en sí mismas durante los primeros años de la adolescencia, con lo que no hace sino cuestionar y redefinir el tipo de mujeres y hombres que debería potenciar nuestra sociedad (Bibby y Posterski, 1992).

El género no es la única fuente de variación entre los adolescentes. La raza, la etnia y la clase social también influyen. Ianni (1989) y sus asociados observaron y entrevistaron a adolescentes en diez comunidades estadounidenses a lo largo de diez años. Descubrieron que las normas y comportamientos de los adolescentes y de sus equipos de amigos venían determinados fundamentalmente por la posición socioeconómica y la cultura de sus comunidades. Indirectamente, y también para dar testimonio de la naturaleza variable de la adolescencia, este estudio afirma la importancia de la influencia y responsabilidad de las familias sobre la gente joven. El Panel Nacional sobre Escuela Superior y

Educación Adolescente (1976) observó que la etnia y la clase social constituían variables importantes en la determinación de las experiencias de aprendizaje de un estudiante fuera de la escuela, sus expectativas de éxito y sus niveles de autoestima.

Otra causa de diversidad es la lengua materna de los estudiantes. En sociedades cada vez más multiculturales y globalmente cambiantes, aumenta el número de escuelas que tienen que afrontar temas relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua, que afecta a comunidades donde se habla más de una lengua y existe más de una minoría de estudiantes. El aprendizaje de una segunda lengua, supone a menudo la existencia de comunidades grandes, complejas y multilingües (Corson, 1993). Como quiera que la lengua es fundamental para la identidad y el concepto que de sí mismos elaboran los adolescentes en desarrollo, las escuelas se tienen que enfrentar cada vez más con el reto de satisfacer las necesidades de un número creciente de estudiantes que deben aprender una segunda lengua en clase. Las diferencias lingüísticas, sin embargo, no son más que un pequeño ejemplo de las muchas que pueden existir entre el comportamiento de estudiantes de diversas procedencias no europeas y los tradicionales convencionalismos de la escuela. En escuelas donde, en ocasiones, se llega a enseñar a estudiantes procedentes de más de sesenta herencias culturales diferentes, cada uno de esos grupos aporta a la escuela su propio bagaje cultural, un bagaje que a menudo no es reconocido o comprendido por parte de profesores y administradores. Las diferencias en las formas de comunicación (Corson, 1992; Erickson, 1993;) Erickson y Mohatt, 1982; Phillips, 1983; Ramírez, 1983; Ryan, 1992a), estilos de aprendizaje (Appleton, 1983; Phillips, 1983; Cazden y Leggett, 1973; Ryan, 1992b), concepto de evaluación (Deyhle, 1983 y 1986), preparación cognitiva (Cole y Scribner, 1973; Das et al., 1979), autoconcepto (Clifton, 1975), tradiciones y compromisos familiares (Divoky, 1988; Gibson, 1986; Olson, 1988), centros de control (Tyler y Holsinger, 1975), predisposición a la cooperación (Goldman y Mc Dermott, 1987; Ryan, 1992c), aspiraciones (Gue, 1975 y 1977), autoridad (Reddington, 1988; Henrikson, 1973) y concepciones de espacio y tiempo (Ryan, 1991), no son más que un ejemplo de la multitud de dimensiones alrededor de las cuales se configuran las diferencias. Aunque tales diferencias puedan ser superadas por algunos estudiantes (Ogbu, 1992), seguirán constituyendo un obstáculo para un buen número de adolescentes que se esfuerzan por reconciliarse con su vida en un ambiente escolar desafiante.

En consecuencia, los problemas y retos de la adolescencia son filtrados y reelaborados a través de la experiencia cotidiana que posee la gente joven sobre el historial de su clase, raza, etnia, género y lengua. Ser un preadolescente constituye una experiencia muy diferente para el estudiante de una familia blanca y rica, que vive en un elegante barrio residencial, que para los miembros de las grandes comunidades africanas que viven en zonas urbanas de aguda pobreza. También es distinto el caso de las mujeres jóvenes al de los hombres jóvenes. Y plantea dificultades a los inmigrantes recientes con conocimientos rudimentarios del idioma dominante en la enseñanza, dificultades que los residentes desde hace tiempo y asimilados a la cultura dominante apenas si pueden imaginar. Todos los estudiantes, al margen de su raza, etnia, clase social, género o lugar de naci-

miento, pueden asumir una serie de identidades, que pueden variar de una semana a otra, o de una situación a otra. Y aunque estas categorías pueden influir en cómo responden los adolescentes a la escolarización, resulta difícil predecir cómo se entrecruzan las unas con las otras, o se combinan con los recursos culturales populares existentes.

Todas estas variaciones plantean cuestiones serias y significativas para la educación de los preadolescentes. La ya titubeante seguridad en sí mismas de las adolescentes exige el empleo de estrategias tendentes al establecimiento de una equidad de sexo que suponga una intervención activa, que estimule la seguridad en sí mismas, y no de estrategias que traten por igual a chicos y chicas, sean cuales fueren las diferencias en sus necesidades (Robertson, 1992). La desproporcionada representación que se observa en los grupos de más bajo nivel de estudiantes de clase obrera (Weis, 1993), estudiantes afroamericanos (Troyna, 1993), y estudiantes nativos o aborígenes (Ryan, 1976) indica, tal como veremos, no una educación deficiente o privaciones familiares, sino la existencia de vacíos significativos entre el conocimiento y los estilos de aprendizaje e interacción que son reconocidos y comunes en los hogares y comunidades de estos estudiantes, y las formas de conocimiento, estilos de aprendizaje e incluso estructuras básicas de tiempo y organización que caracterizan a la mayoría de nuestras escuelas. Al mismo tiempo, algunas de las estrategias utilizadas por las escuelas para abordar los temas relacionados con la raza no hacen sino reflejar, cuando no exagerar, los problemas antes de resolverlos. Entre ellos podríamos nombrar la canalización de los estudiantes afroamericanos hacia actividades deportivas de competición que refuerzan los estereotipos raciales, ofrecen pocas perspectivas para continuar las carreras deportivas después de la escuela, desalientan y obstaculizan la consecución del éxito académico necesario para obtener ganancias y disponer de alternativas en el mundo laboral real (Solomon, 1992). También incluyen el crear dudosas opciones y normativas relajadas simplemente para graduar a los estudiantes, en lugar de para educarlos (Bates, 1987; Cusick, 1983). No se consigue que los jóvenes salten más alto bajando el listón. Si queremos lograr de todos los jóvenes un mejor rendimiento, tenemos que cuestionarnos la estructura misma de nuestro sistema escolar y su capacidad para responder a la amplia gama de diferencias relacionadas con la lengua, la raza, la etnia, la cultura y la clase social de la población estudiantil.

Resumen

La adolescencia no la crean exclusivamente los adolescentes. En muchos aspectos es una adaptación y un reflejo de los problemas y preocupaciones de los adultos, y en ella intervienen parcialmente los adultos que se distancian de los problemas de la adolescencia al afirmar que existe una falta de influencia sobre sus normas y valores (Ianni 1989). Lasch (1979) argumenta que en una sociedad donde el narcisismo parece haberse extendido por amplios ámbitos de nuestra cultura, muchos adultos también se muestran ávidos por imitar los estilos y valores adolescentes, como si con ello quisieran simbolizar su propia y sempiterna juventud e inmortalidad, antes que reafirmarse y guiarse

mediante sus propios valores morales. Educar a los preadolescentes significa aceptar y participar en sus preocupaciones, sin admitirlas ciegamente ni rechazarlas de manera tajante.

Los preadolescentes han terminado por verse atrapados en los cuernos de un dilema, por un lado, su necesidad de independencia, y por el otro, su necesidad de seguridad. Las exigencias de los preadolescentes son complejas, cruciales y desafiantes para todos aquellos a quienes ha sido encomendada la onerosa tarea de satisfacerlas. El desafío consiste en dar respuesta a sus necesidades personales, sociales y de desarrollo, y en establecer las implicaciones que tienen para ellos sus experiencias educativas como futuros ciudadanos adultos. Este capítulo ha identificado algunas de las características y necesidades clave de los preadolescentes, que son:

- Adaptarse a profundos cambios físicos, intelectuales, sociales y emocionales.
- Desarrollar un concepto positivo de sí mismos.
- Experimentar y crecer hasta conseguir su independencia.
- Desarrollar un concepto de identidad y de valores personales y sociales.
- Experimentar la aceptación social, la identificación y el afecto entre sus iguales de ambos sexos.
- Desarrollar enfoques positivos con respecto a la sexualidad, que incluyan y valoren la consideración, el placer, la emoción y el deseo en el contexto de unas relaciones cariñosas y responsables.
- Ser plenamente conscientes del mundo social y político que les rodea, así como de su habilidad para afrontarlo y de su capacidad para responder de forma constructiva al mismo.
- Establecer relaciones con adultos, en las que puedan tener lugar dichos procesos de crecimiento.

En el resto del libro exploraremos hasta qué punto las escuelas afrontan en la actualidad estas necesidades, y cómo podrían hacerlo de un modo más efectivo en el futuro.

Referencias bibliográficas

- Appleton, N. (1983), *Cultural Pluralism in Education*, Nueva York, Longman.
- Babcock, E. H., D. B. Daniels, J. Islip, A. G. Razzell y A. M. Ross (1972), *Education in The Middle Years*, Londres, Evans/Methuen Educational.
- Bates, R. (1987), "Corporate culture, schooling and educational administration", en *Education Administration Quarterly*, 23, 4 de noviembre pp. 79-155.
- Bennet, K. y M. LeCompte (1990), *The Way Schools Work: A Sociological Analysis of Education*, Nueva York, Longman.
- Bibby, R. y D. Posterski (1992), *Teen Trends: A Notion in Motion*, Toronto, Stoddart Publishing.
- Calabrese, R. L. (1987), "Adolescence: A growth period conducive to alienation", en *Adolescence*, 22, 88, pp. 929-938.
- Cazden, C. B. y E. L. Leggett (1973), "Cultural responsive education: recommendations for achieving *lau remedis II*", en H. Trueba, G. Guthrie, y K. Au (eds.), *The Cultural and Biligual Classroom*, Londres, Newbury.
- Cheng, M. L. y S. Ziegler (1986), *Moving from Elementary to Secondary School: Procedures wich May Facilitate the Transition Process*, Toronto, Toronto Board of Education.
- Clifton, R. (1975), "Self-conception and attitudes: A comparison of Canadian Indian and non-Indian students", en *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 12.
- Cole, M. y S. Scribner (1973), "Cognitive consequences of formal and informal education", en *Sience*, 182, pp. 553-559.
- Corson, D. (1992), "Minority cultural values and discourse norms in majority cultural classrooms", en *The Canadian Modern Language Review*, 48, 3, pp. 472-96.
- (1993), *Language, Minority Education and Gender: Linking Social Justice and Power*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- Cusick, P. A. (1983), *The Egalitarian Ideal and the American Hig School: Students of These Schools*, Londres, Longman.
- Das, J. J. Kirby y R. Jarman (1979), *Simutaneous and Succesive Cognitive Process*, Nueva York, Academic Press.
- Deyhle, D. (1983), "Between games and failure: a micro-ethnographic study of Navajo and testing", en *Curriculum Inquiry*, 13, 4, pp. 347-376.
- (1986), "Success and Failure. A micro-ethnographic comparison of Navajo and Anglo students' perceptions of testing", en *Curriculum Inquiry*, 16, 4, pp. 365-389.
- Divoky, D. (1988), "The model minority goes to school", en *Phi Delta Kappan*, 70, 3, pp. 219-222.
- Epstein, J. L. (1988), *Schools In the Center: Schools, Family, Peer and Community. Connections for More Effective Middle Grade Schools and Students*. Baltimore, M. D. John Hopkins University Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Erickson, F. (1993), "Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement", en E. Jacob, y C. Jordan (eds.), *Minority Education: Anthropological Perspectives*, Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation.

- Erickson, F. y G. Mohatt (1982), "Cultural organization of participant structures in two classrooms of Indian students", en G. Spindler (ed.), *Doing the Ethnography of Schooling*, Toronto, Holt, Rinehart and Winston.
- Fine, M. (1993), "Sexuality, schooling and adolescent females: the missing discourse of desire", en L. Weiss y M. Fine (eds.), *Beyond Silenced Voices: Class, Race and Gender in United States Schools*, Albany, NY, State University of Nueva York Press.
- Fram, Y., R. Godwin y P. Cassidy (1976), *The Junior High School and the Social and Educational Needs of the Early Adolescent*, North York, Ontario, Board of Education for the Borough of North York.
- Gibson, M. (1987), "The school performance of immigrant minorities: a comparative view", en *Antropology and Education Quarterly*, 18, 1, pp. 262-275.
- Gilligan, C. (1989), "Making connections: the relational worlds of adolescent girls at Emma Willard School", Reviewed in *Toronto Star*, (16 de enero de 1990), pp. B1, B4.
- Goldman, S. y R. McDermott (1987), "The culture of competition in American schools", en G. Spindler (ed.) *Education and Cultural Process: Anthropological Approaches*, 2ª ed., Prospect Heights, Waveland Press.
- Gue, L. (1975), "Patterns in native education", en *CSSE Yearbook*, 1, pp. 7-20.
- Gue, L. (1977), *Links, Sponsored International Development Projects. An Introduction to Educational Administration in Two Canadian Universities*, Ottawa, Canadian Bureau for International Education.
- Hargreaves, D. (1982), *The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Henrikson, G. (1973), *Hunters in the Barrens: The Naskapi on the Edge of the White Man's World*, St. John's Memorial University Institute of Social and Economic Research.
- Ianni, F. (1989), "Providing a structure for adolescent development", en *Phi Delta Kappan*, 70, 69.
- Kearns, John, R. (1990), "Self-esteem: A place to begin", en *The Middle: Journal of the Saskatchewan Middle Years Association*, 8, 2, pp. 4-5.
- Kenney, A. M. (1987), "Teen pregnancy: An issue for schools", en *Phi Delta Kappan*, 68, 10.
- King, A. (1986), *The Adolescent Experience*, Toronto, Research Committee of the Ontario Secondary School Teachers' Federation.
- Lasch, C. (1979), *The Culture of Narcissism*, Nueva York, W.W. Norton.
- Linn, M. y N. Sanger (1991), "How do students' views of science influence knowledge integration?", en *Journal of Research in Science and Teaching*, 28, 9, pp. 761-84.
- Lounsbury J. (ed.) (1982), *This We Believe*, Columbus, OH, National Middle School Association, ERIC Document ED 226513.
- Manning, M. L. y M. G. Allen (1987), "Social development of early adolescence: Implications for middle school educators", en *Childhood Education*, 63, 3.
- National Panel on High School and Adolescent Education (NPHSAE) (1976), *The Education of Adolescents*, Washington, DC, US Dept. of Health, Education and Welfare, ERIC Document ED 130379.

- Ogbu, J. (1992), "Understanding cultural diversity and learning", en *Educational Researcher*, 21, 8, pp. 5-14.
- Olson, L. (1988), "Crossing the schoolhouse border: Immigrant children in California", en *Phi Delta Kappan*, 70, 3, pp. 211-218.
- Oppenheimer, J. (1990), *Getting It Right: Meeting the Needs of the Early Adolescent Learner*, Ontario, Federation of Women Teachers in Ontario.
- Osborne, K. (1984), *Middle Years Sourcebook: Some Suggestions for the Education of Early Adolescents*, Winnipeg, Manitoba Department of Education.
- Palomares, U. y G. Ball (1989), *Grounds For Growth*, Spring Valley, CA, Palomares and Associates.
- Philips, S. U. (1983), *The Invisible Culture: Communication in the Classroom and Community on the Warm Springs Reservation*, Nueva York, Longman.
- Ramírez, M. (1983), "A bicultural-multicultural model for pluralistic education", en *Early Childhood Development and Care*, 51, pp. 129-136.
- Reddington, R. (1988), "Knowledge and power in the subarctic", en *American Anthropologist*, 90, 1, pp. 98-110.
- Robertson, H. J. (1992), "Teacher development and gender equity", en A. Hargreaves, y M. Fullan (eds.) *Understanding Teacher Development*, Londres, Cassell.
- Ryan, D.W. (1976), *The Education of Adolescents in Remote Areas of Ontario*, Toronto, Ontario Ministry of Education, Ontario Government Publications Services.
- Ryan, J. (1991), "Finding time: The impact of space and time demands on postsecondary native students", paper presented at the annual conference of the Canadian Society for the Study of Education. Kingston.
- (1992a), "Formal schooling and deculturation: nursing practice and the erosion of native communication styles", en *The Alberta Journal of Educational Research*, 38, 2, pp. 91-103.
- (1992b), "Aboriginal learning styles: A critical review", *Language, Culture and Curriculum*, 5, 3, pp. 161-183.
- (1992c), "Eroding innu cultural tradition: individuality and communality", en *Journal of Canadian Studies*, 26, 4, pp. 94-111.
- (1995a), *Student Communities in a Culturally Diverse School Setting: Identity, Representation and Association*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Shultz, H. (1981), "The middle years study — Future of division three", en *Saskatchewan Educational Administrator*, 13, 4, pp. 32-50.
- Simmons, R. G. y Blyth, D. A. (1987), *Moving into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context*, Nueva York, Aldine de Gruyter.
- Solomon, P. (1992), *Black Resistance in High School: Forging a Separatist Culture*, Albany, NY, State University of New York Press.
- Task Force on Education of Young Adolescents (TFEYA) (1989), *Turning Points: Preparing American Youth for the 21st Century*, Nueva York, Carnegie Council on Adolescent Development.
- Thornburg, D. (1994), "On the birth of the communication age: a conversation with David Thornburg", en F. Betts (ed.) *Educational Leadership*, 51, 7, pp. 20-23.

- Thornburg, H. D. (1982), "The total early adolescent in contemporary society", en *High School Journal*, 65, 8, pp. 272-278.
- Tizard, B. (1984), "Problematic aspects of nuclear education", en Bishop of Salisbury, P. White, R. Andrews, B. Jacobsen y B. Tizard (eds.), *Lessons Before Midnight: Education for Reason in Nuclear Matters*, Bedford Way, Paper No. 19, Institute of Education, University of London.
- Troya, B. (1993), *Racism and Education: Research Perspectives*, Buckingham, Open University Press.
- Tye, B. (1985), *Multiple Realities: A Study of 13 American High Schools*, Lanham, University Press of America.
- Tye, K. (1985), *The Junior High: Schools in Search of a Mission*, Lanham, University Press of America.
- Tyler, J. y D. Holsinger (1975), "Locus of control differences between rural American Indian and white children", en *Journal of Social Psychology*, 95, pp. 149-155.
- Weis, L. (1993), "White male working class youth: An exploration of relative privilege and loss", en L. Weis y M. Fine (eds.), *Beyond Silenced Voices: Class, race and gender in United States Schools*, Buffalo, NY, State University of New York Press.
- Wexler, P. (1992), *Becoming Somebody: Toward a Social Psychology of School*, Londres, Falmer.

BLOQUE IV

Criterios básicos para el estudio de la adolescencia

El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente*

Javier Onrubia

No parece difícil que el lector comparta la afirmación de que la adolescencia constituye una etapa de notables cambios en el desarrollo psicológico de las personas, que afectan a los distintos ámbitos del comportamiento de las mismas y que marcan de manera decisiva su incorporación a la vida y al mundo de los adultos. Tampoco parece difícil que esté de acuerdo en que la escuela constituye uno de los escenarios en que los adolescentes de nuestra sociedad ocupan buena parte de su tiempo, sea directamente —estando en ella—, sea indirectamente —a través de la realización de tareas más o menos relacionadas con la actividad escolar.

La relación entre ambas cuestiones, sin embargo, tal vez no sea valorada con la misma unanimidad por todos los que se acerquen a estas líneas: ¿influye la escuela en alguna medida en los cambios por los que atraviesan los adolescentes que asisten a ella?; ¿constituye la escuela un motor de esos cambios, o es más bien un mero testigo —cuando no un sufrido receptor— de los mismos?; ¿es la escuela un “campo de juego” básico del desa-

* En Eduardo Martí y Javier Onrubia (coords.), *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*, vol. VIII, Barcelona, ICE / FORSRI (Cuadernos de formación del profesorado), 1997, pp. 15-33

rollo adolescente o éste se produce fundamentalmente en otros espacios —los amigos, las primeras relaciones de pareja, la televisión, la familia...— ante los que la escuela tiene escasa incidencia?; suponiendo que efectivamente tuviese una posibilidad de incidencia, ¿es esta tarea de la escuela ocuparse de apoyar el desarrollo global de los adolescentes o, por el contrario, ello queda fuera de su responsabilidad y debe ser abordado desde otras instancias —las familias, la comunidad, etcétera? Con toda probabilidad, la posición ante estas preguntas suscitará discrepancia, cuando no polémica, entre distintas opiniones y perspectivas.

Asumiendo de entrada el carácter complejo de este tipo de preguntas y la imposibilidad de responderlas de manera tajante y dogmática, el presente capítulo propone algunos elementos de reflexión y tomas de postura al respecto, apoyados en una cierta manera de entender el desarrollo psicológico de las personas en general y el desarrollo psicológico de los adolescentes en particular. Muy esquemáticamente, esos elementos de reflexión y tomas de postura se ordenan en torno a cinco tesis básicas, las cuales desarrollaremos en cada uno de los apartados que forman el capítulo.

De acuerdo con la primera de estas tesis, la adolescencia puede caracterizarse, en su conjunto, como una etapa de transición hacia las formas de comportamiento personal y social propias de la vida adulta, en la cual aparece implicado el dominio de una amplia gama de nuevas potencialidades comportamentales de interpretación de la realidad personal, física y social, así como de actuación sobre esa realidad. De acuerdo con la segunda, esa transición tiene, como una de sus notas definitorias, la de ser social y culturalmente mediada, tanto desde el punto de vista interpersonal como desde el punto de vista contextual; dicho en otros términos, las relaciones e interacciones entre el adolescente y las personas que le rodean, así como las características de los distintos contextos en que participa, influyen de manera fundamental en la actualización de las nuevas potencialidades de comportamiento que ofrece la etapa, y en la manera en que se concrete la transición adolescente hacia la vida adulta.

Desde esta perspectiva, —y ésta es la tercera de nuestras tesis básicas— la escuela, como uno de los contextos en que los adolescentes participan de manera habitual, y por sus especiales características, puede jugar un papel relevante en esa actualización de capacidades y, en general, en el conjunto de la transición adolescente. El análisis de los objetivos generales que presiden la nueva etapa de educación secundaria obligatoria confirma ese papel, al mostrar la diversidad e importancia de las capacidades implicadas en la transición adolescente cuyo desarrollo se vincula, en mayor o menor medida, al aprendizaje escolar; ello nos sitúa en la cuarta de nuestras tesis, que no es otra que la afirmación de la importancia de dicha etapa como espacio educativo en que debe concretarse para los diversos alumnos el apoyo de la escuela a la transición adolescente en sus distintos ámbitos. Por último —la quinta de nuestras tesis—, entendemos que la posibilidad de llevar a cabo efectivamente ese apoyo desde la institución escolar plantea retos importantes a la propia escuela; retos que demandan, a su vez, ciertos cambios y prioridades de acción en la práctica habitual para poder afrontarlos con éxito.

La transición adolescente

Desde los inicios de la segunda década de vida, los niños experimentan un amplio conjunto de cambios corporales que los transforman, desde el punto de vista biológico, en individuos adultos con capacidad para la reproducción. El acceso a esta capacidad biológica, sin embargo, no se asocia automáticamente, en los grupos humanos, al acceso al estatus psicológico y social de persona adulta. Ello tiene que ver, en buena medida, con el carácter cultural que, de manera peculiar con respecto a otras especies, presenta el desarrollo y el comportamiento de los individuos de la especie humana: la continuidad de la especie implica, en nuestro caso, la transmisión de padres a hijos no solamente de una cierta herencia genética, biológicamente regulada, sino también de una cierta "herencia cultural", relativa a los modos de vida y relación con el entorno elaborados y acumulados históricamente por un grupo humano y organizados bajo un determinado formato cultural. Por esta razón, el acceso al estatus adulto implica la necesidad de adquirir un amplio conjunto de capacidades y formas de comportamiento, vinculadas en buena medida a la posibilidad de hacerse cargo de la tarea de transmitir a los propios descendientes, a lo largo del tiempo necesario para ello, esa herencia cultural —por ejemplo, capacidades relativas al propio cuidado y mantenimiento económico y material, a la independencia emocional de los padres y otros adultos y al establecimiento de relaciones interpersonales más elaboradas con los iguales de ambos sexos, al aprendizaje de roles adultos masculinos y femeninos, o a la adquisición de sistemas de valores que puedan guiar y regular el propio comportamiento (Cole y Cole, 1993).

En algunos grupos humanos, la distancia entre el momento de acceso a la madurez sexual y el acceso a la condición adulta es pequeña. En estos grupos —habitualmente sociedades de nivel tecnológico relativamente bajo y en que la maduración biológica se da de manera relativamente tardía en relación a nuestros patrones—, la posibilidad de reproducción sexual se da en un momento en que los jóvenes dominan las capacidades necesarias para, por ejemplo, obtener alimento, atender sus propias necesidades materiales y cuidar a los niños pequeños. En otros grupos humanos, sin embargo, entre los que se cuentan las sociedades industrializadas como la nuestra, la adquisición y dominio de las capacidades y formas de comportamiento que confieren el estatus adulto se produce de manera significativamente retardada en el tiempo con respecto al acceso a la posibilidad biológica de reproducción. Este dilatado periodo —que típicamente es en estas sociedades de, al menos, seis o siete años y que puede prolongarse más allá de los nueve o diez— en que el individuo es adulto biológicamente pero no socialmente y en que tiene que enfrentarse a una amplia y compleja gama de tareas evolutivas necesarias para ocupar su lugar como miembro adulto y de pleno derecho del grupo social, es lo que denominamos habitualmente "adolescencia", atribuyéndole un carácter específico como periodo peculiar en el proceso evolutivo de las personas.

La adolescencia es, por lo tanto, un proceso esencialmente psicológico y social, que se produce en algunos grupos humanos —como el nuestro— y que supone la transición

progresiva del sujeto humano desde el estatus infantil al estatus adulto; un proceso que se relaciona íntimamente, pero que a la vez debe distinguirse con claridad de lo que denominamos "pubertad", es decir, del proceso de cambios físicos que desemboca en la maduración de los órganos sexuales y la capacidad biológica de reproducción. La apertura de muchas y muy variadas potencialidades en los distintos ámbitos del desarrollo psicológico, que posibilitan el acceso progresivo al pleno ejercicio de la autonomía personal y social en el marco del grupo es, desde esta perspectiva, el rasgo definitorio básico de la adolescencia como periodo diferenciado del desarrollo psicológico de las personas. Y la tarea evolutiva global a la que se enfrentan los adolescentes es, en último término, la de dominar el amplio y complejo conjunto de recursos e instrumentos psicológicos que abren la puerta a las formas de comprensión y de actuación autónoma en relación con uno mismo y con el entorno físico, personal y social que, en el grupo de que se trate, se consideran distintivas y asociadas típicamente a los miembros adultos y de pleno derecho de ese grupo.

Algunas de esas potencialidades y recursos psicológicos que conforman la transición adolescente se recogen, a modo de esquemas introductorio, en la tabla I. La presentación detallada de los mismos, así como la discusión particularizada sobre los distintos factores implicados en su proceso de construcción, excede en mucho los objetivos que hemos trazado para el presente capítulo[...].

Tabla I. Algunas de las potencialidades, instrumentos y recursos psicológicos abiertos por la transición adolescente

- Posibilidad de acceder a formas de pensamiento más potentes y descontextualizadas para el análisis y comprensión de la realidad ("pensamiento formal"):
 - Capacidad de operar mentalmente no sólo con lo que es o se considera real sino también con lo hipotético o lo posible.
 - Control de variables.
 - Pensamiento hipotético-deductivo.
 - Capacidad de operar mentalmente con enunciados formales de manera independiente de su contenido concreto.
- Posibilidad de acceder de una manera mucho más plena y completa a la representación y análisis del mundo ofrecidos por el conocimiento científico.
- Posibilidad de mejora en las capacidades "metacognitivas"; potencialidad creciente para planificar, regular y optimizar de manera autónoma sus propios procesos de aprendizaje.

- Posibilidad de revisar y reconstruir la propia identidad personal:
 - Revisión de la imagen del propio cuerpo.
 - Revisión del autoconcepto y la autoestima.
 - Revisión del nivel de aspiración.
- Posibilidad de acceder a nuevas formas de relación interpersonal y social:
 - Redefinición de la relación con el núcleo familiar.
 - Ampliación y profundización del intercambio con los iguales.
 - Inicio de las relaciones de pareja.
 - Extensión del espacio global de relación e intercambio social.
- Posibilidad de acceder a niveles más elevados de juicio y razonamiento moral, estableciendo una moralidad autónoma; posibilidad de apoyar el propio juicio moral en principios más o menos universales susceptibles de inspirar y regular de manera global el propio comportamiento.
- Posibilidad de elaborar, establecer e implicarse en proyectos y planes de futuro personal y/o socialmente valorados, asumiendo determinadas actitudes, valores, ideologías, comportamientos morales y formas de vida.
- Posibilidad de experimentar determinados comportamientos característicos y típicos de la vida adulta (conducta sexual, elección y desempeño de un determinado rol laboral y profesional).

Vale la pena en este momento, con todo, remarcar dos cuestiones al respecto de las potencialidades apuntadas. La primera es que dichas potencialidades afectan a los distintos ámbitos del desarrollo y el comportamiento de los adolescentes: desde el ámbito de las capacidades e instrumentos cognitivos implicados en el análisis y comprensión de la realidad y en la actuación y resolución de problemas en situaciones y sobre contenidos diversos, al de las capacidades e instrumentos emocionales y afectivos implicados en la revisión y reconstrucción de la propia identidad tanto personal como social o al de las capacidades para concretar y estructurar de manera progresiva el propio proyecto vital, en un proceso continuo de toma de decisiones y de reestructuración de las relaciones con otras personas. La transición adolescente es, por tanto, en este sentido, una transición global, que afecta al conjunto de la vida psicológica y social de quienes la atraviesan.

La segunda cuestión por remarcar es la constante influencia e interrelación mutua que, en el desarrollo real de los adolescentes, presentan las diversas capacidades implicadas en esa transición y los distintos ámbitos en que las hemos agrupado. Por poner sólo un par de ejemplos, la posibilidad de acceder a niveles más elevados de juicio y razonamiento moral por parte del adolescente estará, sin duda, profundamente influida

tanto por el grado en que se actualicen sus nuevas potencialidades de pensamiento como por la cantidad y calidad de las experiencias de relación e intercambio interpersonal y grupal con sus iguales que pueda tener, y a su vez influirá en ambos aspectos; del mismo modo, la posibilidad de elaborar, establecer e implicarse en proyectos de futuro dependerá de, y a su vez incidirá en, el proceso de revisión y reelaboración de la propia identidad o la posibilidad de experimentar determinados comportamientos de transición en ámbitos como las relaciones de pareja o la inserción laboral y profesional.

La caracterización de la adolescencia que estamos proponiendo, como periodo de transición a la vida adulta en que se abre un amplio conjunto de nuevas posibilidades evolutivas que los adolescentes deben tratar de dominar, implica una aproximación a esta etapa que cuestiona, en buena medida, algunos de los tópicos que, desde un cierto sentido común y también desde determinadas perspectivas psicológicas cuestionadas o superadas por la investigación más reciente, se utilizan o se han utilizado a menudo para dar cuenta del comportamiento de los adolescentes. Así, por ejemplo, la insistencia en las nuevas potencialidades evolutivas que se abren a lo largo de la etapa conlleva una visión esencialmente "en positivo" de la misma, que resulta difícilmente compatible con la caracterización "en negativo" —más bien centrada en las carencias o las dificultades que presentan los adolescentes en determinados momentos y ámbitos de comportamiento— que a menudo se hace, consciente o inconscientemente, de esta etapa.

De forma similar, la consideración de la adolescencia como periodo de transición necesaria hacia formas más potentes y autónomas de comportamiento —de transición "normativa", por decirlo en los términos de algunos autores—, resitúa y resignifica el carácter supuestamente conflictivo, de "tormenta y drama", que muy a menudo se considera como el rasgo más definitorio o característico de los adolescentes. Desde la perspectiva que estamos planteando, lo que caracteriza al adolescente es el hecho de estar tratando de elaborar su proyecto de vida y su identidad como individuo adulto. Lo definitorio de la adolescencia es, desde este punto de vista, más su carácter de "proyecto" —de paso hacia una nueva definición personal y social— que su supuesto carácter intrínsecamente conflictivo. En el intento de elaborar y llevar adelante ese proyecto, los nuevos retos a que se enfrenta el adolescente y el nuevo estatus al que debe acceder implican, sin duda, una revisión de su manera de comprender y analizarse a sí mismo, a los demás y a su entorno, y de relacionarse con ellos. El grado en el que ese proceso resulte más o menos conflictivo dependerá, muy probablemente, tanto de las condiciones y recursos personales con que cada adolescente afronta la transición como del apoyo que reciba para realizarla. Ello nos lleva directamente a la segunda de las tesis que anunciábamos al presentar el capítulo, que se configura así como el complemento necesario de la manera de caracterizar la adolescencia como periodo evolutivo que estamos presentando: la importancia del apoyo interpersonal y contextual en la actualización de las nuevas potencialidades de comportamiento que se abren en la adolescencia y en la manera en que se concrete la transición adolescente hacia la vida adulta.

Construcción personal y mediación social en la transición adolescente

La manera en que los adolescentes afrontan y resuelven la transición a la vida adulta es enormemente diversa. Contrariamente, de nuevo, a lo que en ocasiones postula un cierto sentido común, y también a lo que en ocasiones han postulado determinadas teorías o modelos psicológicos, los procesos de cambio en la adolescencia no presentan un carácter siempre idéntico ni se manifiestan siempre en los mismos comportamientos, sino que muestran notables diferencias entre unos adolescentes y otros —sin que ello quiera decir, obviamente, que no existan puntos de contacto y elementos comunes entre ellos, derivados del carácter mismo de la tarea evolutiva que supone la adolescencia tal y como la hemos caracterizado. En nuestra aproximación, esas diferencias se vinculan, al menos, a dos grandes tipos de factores: por un lado, los recursos de partida con que cada adolescente afronta la transición; por otro, las formas de relación e interacción entre el adolescente en desarrollo y las personas que le rodean en el marco de los contextos particulares en que el adolescente participe, y el grado en que esas formas y esos contextos apoyen la resolución de las tareas evolutivas que la transición adolescente plantea.

La importancia de los recursos de partida con que cada adolescente afronta la transición en el desarrollo y resolución de la misma, es una llamada de atención sobre el carácter no sólo discontinuo, de novedad en cuanto a las demandas recibidas y los retos evolutivos a resolver, sino también continuo, de abordaje de esas demandas y retos desde una historia evolutiva anterior y con un determinado bagaje de experiencias y formas de relacionarse con el mundo, que es posible atribuir a la adolescencia (Palacios, 1990). Desde esta perspectiva, los adolescentes deben dominar capacidades cualitativamente nuevas y diferenciadas con respecto a las que les permitían un adecuado funcionamiento psicológico durante la infancia, pero esas capacidades no se insertan en el vacío ni aparecen de la nada, sino que se desarrollan a partir de las anteriormente existentes, transformándolas y reorganizándolas de manera ocasional. Así, y por poner un ejemplo, la revisión de la propia identidad típica de la adolescencia no se realizará de la misma manera desde una autoimagen previa relativamente ajustada y positiva, asociada a una razonable seguridad y confianza en las propias posibilidades, que desde una autoimagen negativa, con un fuerte sentimiento de indefensión ante las nuevas demandas del entorno y una muy baja expectativa de competencia ante los problemas y situaciones cotidianas. Del mismo modo, y por poner otro ejemplo, la redefinición de las relaciones emocionales con los padres y del propio lugar en la estructura familiar tampoco se hará igual cuando las experiencias anteriores han permitido aprender a actuar con relativa independencia, autonomía e iniciativa, que cuando ese aprendizaje no se ha llevado a cabo más que en un mínimo grado.

De ahí el carácter de construcción, y de construcción corporal, que tiene, desde nuestro punto de vista, la transición adolescente; construcción, porque las nuevas tareas evolutivas que el adolescente debe afrontar se abordan desde una historia previa

y un conjunto de recursos ya existentes que delimitan cómo se experimentan esas nuevas tareas, cómo tratan de resolverse, cómo se reacciona al mejor o peor resultado de esos intentos de solución y cómo, en definitiva, se sale del reto planteado por esas tareas; y construcción personal, porque esa historia previa y esos recursos no son nunca idénticos entre unos adolescentes y otros, y porque el proceso de transformación de las capacidades previas así realizado va a presentar un carácter único en cada caso, que es importante no perder de vista si no se quiere caer en una aproximación tópica y meramente externa a la forma en que cada adolescente va llevando a cabo su particular transición.

Las capacidades y recursos previos, con todo, informan y condicionan, pero no determinan por completo, la transición adolescente. En último término, esas capacidades se ponen en juego siempre en el marco de determinadas interacciones y formas de relación entre el adolescente y su entorno, y muy particularmente entre el adolescente y las otras personas que forman parte de ese entorno. El grado y la forma en que se actualicen efectivamente las potencialidades comportamentales que se abren en la adolescencia va a venir, por tanto, en último término, mediado por la interacción social, por la relación con otras personas; una interacción que es necesario contemplar, en nuestro planteamiento, al menos a un doble nivel: el de las relaciones interpersonales, directas, cara a cara, del adolescente tanto con los adultos como con sus compañeros de edad, y el de los distintos contextos —las distintas formas organizadas de actividad, con sus roles y formas asociadas de vinculación con otros— en que los adolescentes puedan participar y que sirvan de marco a las relaciones interpersonales directas a que acabamos de hacer referencia.

Unas normas de relación interpersonal adecuadas, que apoyen al adolescente en su recorrido de transición, planteándole retos que pueda afrontar con la ayuda necesaria y ofreciéndole el apoyo emocional y los instrumentos para resolverlos, pueden contribuir de una manera decisiva a un tránsito fluido y una salida positiva hacia la vida adulta, incluso en adolescentes con historias evolutivas y bagajes de competencia escasamente favorables. Algo parecido puede decirse de la participación por parte del adolescente en contextos variados y a la vez vinculados y coherentes entre sí, que le ofrezcan ayuda y orientación al tiempo que estimulen su autonomía, estableciendo puentes y relaciones de distinto tipo con las actividades de la vida adulta a que debe acceder y facilitando así el acceso a las capacidades implicadas. Inversamente, determinadas formas de relación o ciertos rasgos de los contextos en que los adolescentes llevan a cabo sus tareas evolutivas pueden dificultar notablemente esas tareas, incluso si se abordan desde condiciones personales favorables —pensemos en el carácter marcadamente contradictorio de las demandas que personas y/o contextos diferentes plantean en ocasiones al adolescente, en las relaciones basadas en la exigencia rígida o en la falta de apoyo y orientación, o en la disociación que a menudo se produce entre distintas facetas de la vida del adolescente y los roles que debe asumir en cada una de ellas.

Dos de los ejemplos mejor establecidos por la investigación de la importancia de la mediación social en la transición adolescente los encontramos en ámbitos distintos como el desarrollo de las capacidades intelectuales asociadas al pensamiento formal, por un lado, y en las capacidades de carácter social y afectivo-emocional implicadas en la redefinición de las relaciones entre el adolescente y su núcleo familiar de origen, por otro. En el primer caso, la investigación ha mostrado de manera consistente que el acceso al pensamiento formal no se produce de manera espontánea y automática en los adolescentes, sino que está afectado fuertemente por su conocimiento y experiencia previa en dominios específicos de contenido y tareas, así como por su implicación en determinados contextos y actividades, incluyendo ciertos contextos educativos (Carretero, 1985; Carretero y León, 1990). El desarrollo del pensamiento formal parece estar delimitado así, en buena parte, por aspectos como el nivel educativo y cultural, los dominios de especialización laboral y académica o la participación en ciertos tipos de actividades escolares. En cuanto al segundo de los casos indicados, distintos resultados de investigación muestran la existencia de una relación consistente entre el acceso a nuevas formas y niveles de autonomía personal y los estilos de relación y disciplina empleados en el contexto familiar (Fierro, 1990). Así, la presencia de formas de relación basadas en la comunicación, el afecto y el fomento de la autonomía por parte de los padres hacia sus hijos se asocia con una transición por parte de éstos más suave y menos conflictiva, y con la disminución de su nivel de rechazo y rebeldía [...].

La escuela como contexto básico de apoyo a la transición adolescente

Como ya hemos insinuado en las últimas frases del apartado anterior, la consideración de la adolescencia como construcción socialmente mediada que hemos propuesto, lleva aparejada la idea de que las prácticas educativas en que participan los adolescentes, dentro y fuera de la escuela, juegan un papel esencial en el desarrollo de éstos, e inciden de manera decisiva en la actualización de potencialidades que se abren a lo largo de la transición adolescente. En efecto, las prácticas educativas no son sino formas particulares de interacción, diseñadas precisamente para facilitar a quienes participan en ellas el acceso a un amplio conjunto de capacidades necesarias para su desarrollo personal y constituirse así en contextos privilegiados de desarrollo. Por ello, las prácticas educativas son parte fundamental de la mediación social necesaria para apoyar y orientar el paso de los adolescentes a la vida adulta y su inserción como miembros plenos de la sociedad.

Este papel de apoyo a la transición adolescente puede —y debe— ser jugado, a nuestro juicio, por los distintos tipos de prácticas educativas en que se ven implicados los adolescentes: las prácticas educativas familiares —recordemos el ejemplo de los estilos de relación y disciplina en la familia que hemos señalado—, la educación escolar, los programas de formación laboral y profesional, las prácticas educativas en el ámbito del tiempo libre, o los procesos de influencia educativa eventualmente ejercidos por los grupos de

iguales o los *media*. De distintas maneras y a distintos niveles, cada una de estas prácticas puede apoyar el proceso de adquisición de nuevas y más potentes formas de aprender, comprender y actuar sobre la realidad, de reconstrucción de la propia identidad personal, de adopción de valores y proyectos de vida, etc.; en definitiva, el proceso por el que el adolescente puede avanzar hacia una conducción cada vez más autónoma y consciente de la propia vida.

Lo que queremos resaltar en este momento es que, entre esas prácticas, la educación escolar puede —y debe—, por sus especiales características, ocupar un lugar particularmente relevante en el apoyo a la transición adolescente; puede —y debe— constituirse en uno de los contextos vertebradores de esa transición. Al menos tres argumentos generales —que remiten a otras tantas características peculiares de la escuela como contexto de aprendizaje y desarrollo en la adolescencia— sostienen, desde nuestro punto de vista, esta afirmación.

El primero de estos argumentos tiene que ver con la diversidad de capacidades implicadas en la transición adolescente y el paso a la vida adulta que la escuela puede poner en juego, y a cuya actualización por parte de los adolescentes puede contribuir (Moreno, 1986). Un somero repaso a los distintos tipos de capacidades que recogíamos en la tabla I como definitorias de las nuevas potencialidades que se abren en este periodo puede servirnos para verificar esta afirmación. Así, y en primer lugar, la contribución potencial de la escuela al acceso por parte de los adolescentes a nuevas formas de pensamiento más potentes y descontextualizadas, a la representación y el análisis del mundo ofrecidos por el conocimiento científico o a la mejora en la utilización de los propios recursos de aprendizaje y pensamiento no parece requerir mayor justificación. También parece clara la potencialidad de la escuela por lo que hace referencia a la posibilidad de establecer formas de relación interpersonal más apoyadas en la cooperación y la reciprocidad, accediendo con ello a nuevos niveles de razonamiento y también de comportamiento moral. De la misma manera, la escuela puede jugar un papel decisivo en la elaboración de, al menos, algunos de los proyectos de futuro de los adolescentes, facilitando experiencias y conocimientos relevantes para la transición a la vida adulta en aspectos como el futuro académico y profesional, y proporcionando apoyo al respecto. Finalmente, y en buena parte en relación con todo lo anterior, resulta difícil negar que la escuela actúa como un contexto relevante en la revisión por parte de los adolescentes de su autoconcepto y su identidad personal, de su autoestima, sus expectativas de futuro y su nivel de aspiración, y que constituye uno de los puntos de referencia desde los que los patrones de referencia y opiniones ofrecidos por “otros significativos” contribuyen a esa revisión. Obviamente, la escuela puede aprovechar y potenciar en mayor o menor medida su acción educadora en estos diferentes ámbitos, pero incluso cuando no la asume conscientemente como propia o no hace explícita su actuación al respecto está incidiendo en todos ellos. Por lo demás, y como veremos con más detalle en el próximo apartado, las finalidades educativas de la nueva etapa de educación secundaria obligatoria asumen decididamente el objetivo de la formación integral de los

alumnos, y apuestan claramente por la incorporación plena, consciente y en pie de igualdad de todos esos ámbitos a las actividades educativas escolares.

El segundo de los argumentos, que fundamenta nuestra afirmación de la importancia de la contribución de la escuela al desarrollo de los adolescentes, tiene que ver con el papel de contexto intermedio “transicional”, en el más puro sentido de la palabra—, que la escuela puede jugar en el camino hacia el dominio por parte de los alumnos que participan en ella de determinadas capacidades adultas. Entendemos que ello es así al menos en un doble sentido. Por un lado, en el sentido de que la escuela puede servir, en algunos ámbitos y a distintos niveles, de puente entre formas de actuación más propias de la etapa infantil y aquéllas más distintivas del estatus adulto. Pensemos, por ejemplo, a este respecto, en cómo determinadas normas de regulación de la vida cotidiana en los institutos de enseñanza secundaria se sitúan de alguna forma entre las propias de los centros de educación infantil y primaria y las que rigen, por ejemplo, la actividad laboral adulta, sin identificarse completamente ni con unas ni con otras. En un segundo sentido, la escuela se configura como un contexto intermedio entre lo infantil y lo adulto en tanto que ofrece la posibilidad a sus alumnos de ensayar, de manera relativamente controlada y protegida, determinadas formas de comportamiento y habilidades implicadas en el ejercicio del estatus adulto. Los procesos de toma de decisiones a nivel académico que llevan a cabo los alumnos en el marco escolar son un buen ejemplo de esta posibilidad, en relación, en este caso, con las posteriores decisiones académicas y profesionales a que van a tener que enfrentarse ya fuera de dicho marco.

En tercer lugar, la escuela presenta como característica distintiva frente a otros contextos la de planificar de manera explícita su acción educativa, lo que le permite tomar en consideración de forma expresa lo que los adolescentes traen de los otros diversos escenarios en que crecen y aprenden (Miras, 1991). Ello le otorga la posibilidad prácticamente única de jugar un cierto papel articulador, siquiera parcial, de las influencias de los distintos contextos en el desarrollo adolescente. Así, la escuela puede favorecer un proceso de “reconstrucción crítica” de determinadas informaciones e influencias que reciben los adolescentes, por ejemplo, desde los *media*—pensemos en el trabajo educativo que la escuela puede realizar en aspectos como la lectura de la imagen o el análisis de la publicidad o los medios audiovisuales, por poner algunos ejemplos evidentes. Igualmente, puede ayudar al establecimiento de conexiones entre diferentes contextos relevantes para la transición adolescente—pensemos, en este caso, en los vínculos potenciales entre la escuela, la familia, el mundo laboral y profesional o determinadas formas de participación e implicación en la vida social de la comunidad. El establecimiento de este tipo de funciones de reconstrucción crítica o de conexión en relación con distintos contextos es, sin duda, complejo y requiere una notable apertura, una disposición en buena medida consciente a la toma en consideración con distintos aspectos de la vida de los adolescentes, un trabajo importante de análisis —y los instrumentos para llevarlo a cabo— y una planificación explícita y sistemática, además de una actuación relativamente prolongada.

Pero por ello mismo, la escuela se encuentra entre los pocos contextos capaces de llevarla a cabo, y dispone de una posición que cabe calificar de privilegiada al respecto.

Los tres argumentos que acabamos muy brevemente de exponer justifican, en nuestra opinión, la afirmación de la especial relevancia de la escuela en la transición adolescente, y la potencialidad de sus contribuciones a la misma. A este respecto, no quisiéramos cerrar nuestros comentarios en este apartado sin añadir que, a nuestro juicio, determinados rasgos y tendencias más o menos coyunturales que se aprecian en nuestro entorno social y cultural más inmediato en el momento actual no hacen sino reforzar de manera aún más marcada esa relevancia. En efecto, la importancia de la escuela en la transición adolescente se ve aumentada, muy probablemente, en estos momentos por la falta de apoyos contextuales con que los adolescentes deben enfrentarse actualmente, en muchos casos, a la transición a la vida adulta, en particular por la falta de contextos que parezcan capaces de vertebrar de una forma global esa transición. La pérdida de importancia o significado social de ciertos contextos tradicionales y ciertos ritos o formas de pasaje a la vida adulta que podían ayudar a conformar tradicionalmente esa transición, los cambios constantes y la relativa situación de crisis de la institución familiar, las rápidas modificaciones en determinados aspectos del propio rol adulto en nuestra sociedad y la inestabilidad e indefinición de ese rol en algunos sentidos, el retraso cada vez mayor en el acceso a determinados aspectos esenciales del estatus adulto o la importancia que en la vida de los adolescentes toman ciertos contextos que brindan un apoyo muy periférico y escasamente sustantivo a la transición adolescente, se encuentran entre los rasgos y tendencias a que nos referíamos que contribuyen a esa situación, reforzando así, en la práctica, el rol de la escuela al respecto. Todo ello plantea, sin duda, retos importantes a la propia institución escolar, y exige muy probablemente algunos cambios de fondo en la misma.

Aprendizaje escolar y desarrollo de capacidades para el acceso a la vida adulta en la educación secundaria obligatoria

En la estructura de nuestro sistema educativo establecida por la LOGSE, la nueva etapa de educación secundaria obligatoria se constituye como el espacio fundamental en que debe tomar cuerpo, con carácter general, el papel de la educación escolar como contexto de desarrollo de los adolescentes. Desde esta perspectiva, el fin último de la educación secundaria obligatoria no es otro que el de apoyar educativamente el desarrollo por parte de los alumnos de un amplio conjunto de capacidades implicadas en la transición adolescente y el paso a la vida adulta, contribuyendo así a la posibilidad de que accedan, de manera progresiva, al pleno ejercicio de la propia autonomía personal y social. Y es en el marco de esta finalidad global donde adquiere pleno sentido la definición de la educación secundaria obligatoria como etapa comprensiva, obligatoria y de carácter terminal: si se trata de apoyar el tránsito a la vida adulta, de facilitar a los alumnos el aprendizaje de los elementos básicos de la cultura que necesitan para ello, de

formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos, de prepararles para la incorporación a la vida activa, ya sea de manera directa o por intermedio de niveles posteriores de formación, parece obvio que ello debe hacerse para todos los alumnos, asegurando en cada caso el mejor progreso posible, y teniendo conciencia de que para un importante núcleo de alumnos la etapa constituirá su último contacto con el tipo de prácticas educativas que proporciona la escolarización.

Un breve repaso a los objetivos generales establecidos para la etapa de educación secundaria obligatoria nos puede servir para apoyar, al tiempo que precisar, las ideas que acabamos de exponer. En efecto, esos objetivos se presentan como una concreción de la finalidad global de la etapa que hemos apuntado, especificando para ello aquellas capacidades que el trabajo educativo a lo largo de la etapa debe ayudar a desarrollar a los alumnos. Como sintetiza la tabla 2, tales capacidades pueden ordenarse en torno a cinco grandes núcleos, cada uno de los cuales apunta a un ámbito de tareas evolutivas central para el paso del adolescente al estatus adulto; en su conjunto, las capacidades a que hacen referencia los distintos objetivos remiten de manera directa a la práctica totalidad de potencialidades a las que nos hemos referido en apartados anteriores como típicas de la transición adolescente¹.

Tabla 2. Núcleos prioritarios de capacidades implicados en los objetivos generales de la educación secundaria obligatoria (en letra normal se recogen los objetivos más directamente implicados en cada núcleo, y en cursiva los que lo están de manera secundaria).

- Revisión y reconstrucción de la propia identidad personal.
 - e) Formarse una imagen ajustada de la propia persona, de sus características y posibilidades, y desarrollar actividades de forma autónoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades,
 - f) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo, las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y decisiones personales, la interrelación existente entre la salud, los comportamientos y las condiciones ambientales y valorar los beneficios que suponen los hábitos de ejercicio físico, la higiene, una alimentación equilibrada y, en general, una vida sana.

¹ La tabla recoge los objetivos generales de la etapa de educación secundaria obligatoria agrupados en funciones de los cinco grandes núcleos de capacidades que se presentan en el texto. Los objetivos más directamente vinculados con cada núcleo se presentan en letra normal, mientras que aquellos que lo hacen de una manera parcial se presentan en cursiva. Dado cada objetivo, ésta hace habitualmente referencia a un conjunto relativamente amplio de capacidades; es posible que un mismo objetivo aparezca vinculado a más de uno de los núcleos propuestos.

h) *Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como persona.*

- Utilización de formas de pensamiento más potentes y descontextualizadas, y acceso a una mayor capacidad para planificar, regular y evaluar la propia acción.

c) *Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida, y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.*

d) *Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico, contrastándola y reflexionando sobre el proceso seguido.*

a) *Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano y, al menos, en una lengua extranjera, utilizándolos para comunicarse, organizar el pensamiento propio y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.*

- Acceso de manera más plena y completa a la representación y análisis de la realidad física y social ofrecidos por el conocimiento científico.

g) *Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar criterios y actitudes personales con respecto a ellos.*

i) *Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir en la medida de lo posible a su defensa, conservación y mejora como elemento determinante de la calidad de vida.*

j) *Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus implicaciones e incidencia en el medio físico y social.*

b) *Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad, mensajes que utilicen códigos artísticos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.*

- Acceso a formas y códigos más potentes, ricos y diversos de comunicación y expresión.

a) *Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano y, al menos, en una lengua extran-*

jera, utilizándolos para comunicarse, organizar el pensamiento propio y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.

b) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad, mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.

- Acceso a nuevas formas de regulación de las relaciones interpersonales y sociales, siguiendo principios de reciprocidad y cooperación, y con una mayor potencialidad para comprender y respetar puntos de vista y posiciones distintas a la propia.

f) Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias u otras características individuales y sociales.

k) Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística como un derecho y un deber de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de ese derecho.

g) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos y adoptar criterios y actitudes personales con respecto a ellos.

- Transición hacia mayores grados de autonomía social y personal, interesándose por elaborar planes e implicarse en proyectos de futuro personal y/o socialmente valorados.

h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como persona.

g) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar criterios y actitudes personales con respecto a ellos.

i) Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir en la medida de lo posible a su defensa, conservación y mejora como elemento determinante de la calidad de vida.

k) Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística como un derecho y

un deber de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de ese derecho.

1) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo, las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y decisiones personales, la interrelación existente entre la salud, los comportamientos y las condiciones ambientales y valorar los beneficios que suponen los hábitos de ejercicio físico, la higiene, una alimentación equilibrada y, en general, una vida sana.

Así, por ejemplo, un primer núcleo de capacidades recogidas en los objetivos generales de la educación secundaria obligatoria se relaciona con la utilización de formas de pensamiento más potentes y descontextualizadas, y el acceso a una mayor capacidad para planificar, regular y evaluar la propia acción y los propios procesos de aprendizaje. A este respecto, resulta particularmente significativa, desde la caracterización de la etapa que hemos planteado, la formulación claramente instrumental de los objetivos que remiten a estas capacidades, que sitúa los procesos de resolución de problemas en distintos campos de experiencia y conocimiento, así como los de obtención, tratamiento y comunicación de la información en situaciones habituales, como referentes básicos de la acción educativa en la etapa. La referencia al lenguaje en términos de uso y como organizador del pensamiento se sitúa también en esta línea instrumental y funcional, que subraya como meta educativa el que los alumnos sean capaces de emplear sus nuevas capacidades intelectuales para enfrentarse más adecuadamente a las demandas del entorno y para alcanzar, con ello, mayores cotas de autonomía personal.

Este mismo énfasis instrumental y funcional aparece también en el segundo de los núcleos de capacidades que podemos distinguir en los objetivos de la etapa, capacidades vinculadas al acceso más amplio a la representación y análisis de la realidad física y social ofrecidos por el conocimiento científico. La doble referencia a que los alumnos sean capaces de "analizar" los mecanismos básicos que rigen el mundo físico y social así lo señala. También la referencia a los códigos científicos y técnicos en términos de uso apunta en esta dirección. Igualmente, resulta destacable en relación con este núcleo, siempre en una lectura desde la caracterización de la etapa que estamos realizando, la vinculación constante que se establece en los objetivos de la etapa entre análisis y comprensión del medio físico y social, por un lado, y adopción de criterios y valores personales, por otro; especialmente si recordamos que la adopción fundamentada de tales criterios y valores es un elemento esencial en la resolución positiva de la transición adolescente.

La orientación instrumental y funcional de los aprendizajes que preside la etapa, en coherencia con su carácter terminal y su finalidad global de facilitar la inserción de los adolescentes en la vida adulta, se manifiesta también en el tercero de los núcleos de capacidades que es posible identificar en los objetivos de la misma: el relativo a las capaci-

dades relacionadas con el acceso a formas y códigos más potentes, ricos y diversos de comunicación y expresión. En este caso, esa orientación se manifiesta en la prioridad otorgada por los objetivos a los aspectos de uso de los distintos códigos, tanto desde el punto de vista de la comprensión de mensajes como desde el punto de vista de su producción.

Un cuarto núcleo de capacidades que la etapa trata de manera prioritaria de promover en los alumnos es el que tiene que ver con la revisión y reconstrucción de su identidad personal. Dada la importancia de esta revisión en la transición adolescente, y la escasa presencia explícita que capacidades como las implicadas en este ámbito han tenido tradicionalmente en las finalidades de estos niveles educativos, el hecho mismo de que varios de los objetivos de la etapa remitan a este núcleo ya resulta, probablemente, significativo en gran manera para las ideas que estamos desarrollando sobre el carácter de la educación secundaria obligatoria y su contribución al desarrollo de los alumnos. Cabe resaltar también, desde esta perspectiva, la relevancia otorgada en la formulación de los objetivos a aspectos como el logro de un autoconcepto ajustado y una autoestima positiva o la valoración del esfuerzo y la superación personal. La vinculación que se establece entre construcción de la propia identidad, conocimiento y valoración crítica del propio patrimonio cultural, y adopción personal de creencias, actitudes y valores, resulta también destacable desde este punto de vista.

Capacidades relacionadas con el acceso a nuevas formas de regulación de las relaciones interpersonales y sociales, de acuerdo con principios de reciprocidad y cooperación, y con una mayor potencialidad para comprender y respetar puntos de vista distintos a los propios, son las que conforman el siguiente núcleo prioritario de trabajo educativo que es posible identificar en los objetivos de la etapa. La referencia explícita a determinados valores básicos para la participación activa y crítica en una sociedad democrática, así como el ejercicio de derechos y deberes en el marco de esa sociedad, son, en la perspectiva que nos ocupa, elementos por destacar. Igualmente, resulta destacable la doble dimensión de participación en grupos pequeños e inmediatos, al tiempo, que en las estructuras más amplias de la vida social, que se apunta en la formulación de los diversos objetivos. De nuevo, nos encontramos ante un núcleo de capacidades que entronca directamente con algunas de las tareas evolutivas básicas implicadas en la resolución positiva de la transición adolescente y el acceso adecuado a la vida adulta.

Del mismo modo, el último de los núcleos de capacidades que vamos a distinguir en los objetivos de la etapa remite directamente a otro de los conjuntos básicos de tareas implicadas en dicha transición: las relacionadas con el acceso a la independencia personal y social, y con el interés por elaborar e implicarse en planes de futuro personal y socialmente valorados. Este núcleo apunta a la importancia de transformar, en último término, las nuevas posibilidades intelectuales y relacionales señaladas en núcleos anteriores en proyectos de futuro, capaces de guiar la propia vida. El carácter propio y terminal de esta etapa educativa vuelve a ponerse aquí de manifiesto.

El breve y necesariamente esquemático recorrido que acabamos de realizar por los objetivos de la educación secundaria obligatoria resulta suficiente, a nuestro juicio, para

justificar las afirmaciones iniciales que realizábamos sobre su carácter y su potencial contribución al desarrollo personal de los adolescentes. Muy probablemente, permite también constatar la distancia entre una etapa de educación secundaria obligatoria así entendida y otros planteamientos de la acción educativa en estas edades, desde premisas selectivas y de corte esencialmente preparatorio con respecto a posteriores niveles de enseñanza postobligatoria, o desde preocupaciones sólo conceptuales y disciplinares. Obviamente, todo ello no significa que la consecución de objetivos como los señalados sea fácil, ni tampoco que pueda realizarse sin importantes modificaciones en la estructura y funcionamiento de unos centros educativos, que, muy a menudo, no han sido diseñados desde parámetros como los que hemos manejado.

Algunos retos y prioridades para la institución escolar como contexto de apoyo a la transición adolescente

Como hemos señalado en distintos momentos de los apartados anteriores, afirmar la importancia de la escuela como contexto de desarrollo de los adolescentes no significa pensar que una acción educativa capaz de apoyar la transición de los distintos alumnos hacia la vida adulta sea fácil ni simple de realizar, ni tampoco que no plantee importantes retos a la realidad actual de buena parte de los centros escolares a los que acuden tales alumnos. Por el contrario, entendemos que un planteamiento como el que hemos presentado supone efectivamente esos retos, y plantea en ese sentido algunas demandas urgentes de cambio y algunas prioridades básicas de actuación que afectan al conjunto de la dinámica habitual de dichos centros. Al menos tres de ellas se destacan, para nosotros, como especialmente relevantes.

La primera tiene que ver con el reforzamiento del carácter de los centros escolares de secundaria como contextos de formación integral, frente a su concepción exclusivamente en términos academicistas y de preparación para niveles posteriores de la escolaridad como el universitario. En la línea del análisis que hemos realizado de los objetivos y finalidades de la educación secundaria obligatoria, este reforzamiento puede suponer en algunos casos una revisión en profundidad y una notable ampliación de las capacidades que se consideran objeto de la acción educativa y de los núcleos prioritarios que deben organizar esas capacidades. A su vez, esta revisión y ampliación implica un replanteamiento de fondo sobre los contenidos esenciales sobre los que la escuela debe centrar su acción educativa. En este sentido, una perspectiva sobre los objetivos y finalidades de la educación escolar para los adolescentes como la que hemos sostenido a lo largo del capítulo tiene notables repercusiones en aspectos como qué tipos de contenidos es necesario enseñar a los alumnos, qué ámbitos deben cubrir, qué núcleos de contenido son irrenunciables y básicos en función de las finalidades y objetivos perseguidos y cuáles —sin dejar de tener importancia— pueden en cambio considerarse como secundarios o complementarios, así como en la consideración de las fuentes y criterios en que es posible apoyarse para tomar estas decisiones diversas.

En segundo lugar, para que la escuela pueda cumplir adecuadamente las funciones de apoyo a la transición adolescente que le hemos otorgado, parece imprescindible que los centros se configuren como espacios más abiertos a la diversidad de los alumnos; más capaces de asumir y trabajar con una amplia variedad de conocimientos previos, intereses y motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje, bagajes experimentales y culturales. Ello demanda, sin duda, modificaciones de carácter curricular, pero también y fundamentalmente, cambios a nivel organizativo y normativo, que flexibilicen la vida cotidiana en los centros y les permitan afrontar las inevitables tensiones y conflictos cotidianos que un escenario más complejo y heterogéneo puede plantear. La consideración de la atención a la diversidad como eje básico de la educación secundaria obligatoria adquiere su sentido más amplio, para nosotros, en este marco, pasando a ser así una referencia fundamental para la toma de múltiples decisiones curriculares y organizativas que afectan la dinámica y el clima habitual de vida en los centros.

Por último, una escuela capaz de apoyar el paso de los adolescentes al mundo adulto debe tener como prioridad, desde nuestro punto de vista, reforzar los vínculos sustentadores mutuos con los restantes contextos significativos de la vida de los adolescentes y del propio mundo adulto (Bronfenbrenner, 1985). Aumentar el conocimiento de esos otros contextos y darse a conocer a ellos, buscar de manera activa el intercambio y la comunicación, y fomentar espacios y actividades compartidas son algunos de los puntos clave al respecto. Junto a la relación con las familias, la vinculación con contextos como los *media*, los grupos de iguales y la propia comunidad pasa a constituirse en este planteamiento como uno de los retos básicos y urgentes para la escuela.

La respuesta a estas exigencias y demandas prioritarias atraviesa, probablemente, por un amplio conjunto de estrategias de actuación —“personalizar” los contenidos académicos aumentando su relevancia experiencial y vital para los distintos alumnos (Del Amo, 1995), fomentar la participación e implicación de los alumnos en la regulación de sus propios procesos de aprendizaje y en la vida de la institución, flexibilizar y diversificar los posibles itinerarios de aprendizaje de los alumnos, aumentar la “transparencia” de la escuela con respecto a otros contextos de manera que sea posible tanto introducir en la escuela la realidad externa como llevar a los problemas externos los modos de conocimiento y actuación que fomenta la escuela, cuidar la relevancia social de los aprendizajes que se proponen, etc. La posible puesta en marcha de estas u otras estrategias va a depender, sin duda, de las posibilidades y prioridades que cada centro tenga, desde su historia, sus recursos de partida, sus características peculiares y su realidad propia.

En este sentido, y para nosotros, es importante realizar una lectura instrumental de las demandas planteadas, al menos en un doble sentido. Por un lado, como herramientas de análisis y reflexión sobre la realidad actual de los centros, y como posibles apoyos para la toma de decisiones cotidianas y el establecimiento de prioridades y planes concretos de mejora de la práctica a corto plazo desde las condiciones reales de cada centro. Por otro, como referentes y ejes de actuación eventuales a medio y largo

plazo en la perspectiva de aumentar la potencialidad de los centros como contextos de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos.

En el marco de una tarea educativa así entendida, la toma en consideración de las peculiaridades y rasgos distintivos del desarrollo psicológico de los adolescentes no puede entenderse en absoluto como algo secundario o colateral, sino que se sitúa en el núcleo mismo de esa tarea y de los procesos de toma de decisiones que implica. Y no únicamente porque nos informa de lo que los alumnos ya son, para que trabajemos a partir de esa base, sino también, y principalmente, porque nos señala lo que puede ser y cómo determinadas características de nuestra intervención educativa pueden contribuir decisivamente a ello. En esta lógica quisiéramos situar las informaciones y reflexiones que ofrecen, en relación con los distintos ámbitos del desarrollo psicológico de los adolescentes, los capítulos que configuran el resto de esta obra [...].

Intenciones educativas de la etapa secundaria y diversidad de los alumnos: capacidades, intereses y motivaciones*

Elena Martín y Teresa Mauri

Aunque los alumnos de la etapa secundaria pueden identificarse entre sí por una serie de rasgos comunes, es la diversidad de su desarrollo el criterio de caracterización más relevante. Los alumnos no sólo son diferentes al inicio de la etapa sino que siguen diferenciándose entre sí a lo largo de la misma por la competencia diferente que demuestran en determinadas capacidades y por el desarrollo de intereses y de motivaciones personales. Dicha evolución personal no es ajena a las intenciones educativas propias de este periodo escolar y a la naturaleza diversa de la práctica educativa en cada uno de los centros y aulas.

Nuestro propósito en este apartado es señalar sucintamente las capacidades generales características del adolescente y relacionar las intenciones educativas de la etapa con la consolidación y desarrollo personal de las primeras. Valoraremos además que la definición de determinados objetivos da prioridad social al desarrollo de algunas capacidades y también que la práctica educativa con unas determinadas características logra mejor que otras que el alumno defina y enriquezca progresivamente su propia individualidad. Dicha práctica escolar media en la obtención de los objetivos previstos por lo que la diversidad no es algo atribuible unilateralmente al alumno sino a la interactividad que mantiene con otros por su participación en actividades educativas que poseen determinadas características. Ésta no favorece del mismo modo a los diferentes alumnos, por lo que puede ser necesario modificarla para atender a las necesidades educativas de aquellos que poseen determinadas características de desarrollo y aprendizaje.

Los alumnos de la educación secundaria

Durante la educación secundaria, se produce un desarrollo importante de las habilidades motoras y cambios físicos y puberales asociados a la propia imagen e identidad sexual y de género. Explorar las propias potencialidades, conocer las limitaciones y reorganizar la idea que de sí mismos poseen los adolescentes son algunas de las tareas a las que los alumnos se enfrentan en esta etapa.

* En Elena Martín y Teresa Mauri (coords.), *La atención a la diversidad en la educación secundaria*, vol. III, Barcelona, ICE/Horsori (Cuadernos de formación del profesorado), 1997, pp. 17-23.

Las relaciones sociales se diversifican y se amplían considerablemente, cobrando especial prioridad las que mantienen con los iguales. Estos son los apoyos que los alumnos necesitan para ensayar y afianzar, si cabe, formas de comportamiento y de vida diferentes, más acordes con el proyecto de vida que van perfilando paulatinamente.

Los cambios se manifiestan también en los esfuerzos que realizan para elaborar la propia identidad, que se concretan inicialmente en la adopción de formas de vestir y de comportarse características de aquellos a los que intentan parecerse y por los que sienten algún tipo de admiración. Más adelante, el empeño del adolescente se dirige a regular sus comportamientos y a organizar sus actividades y opiniones con base en determinadas ideas y valores que van elaborando personalmente de forma progresiva.

La relación con los adultos se transforma para obtener cotas de autonomía mayores que les permitan organizar su actividad de modo más acorde con los propios criterios. Los adolescentes tratan de distanciarse de la influencia que los mayores ejercen, para desarrollar aquellos intereses que les son más propios e implicarse en las actividades que les motivan especialmente. Las relaciones entre adultos y adolescentes se reorganizan tomando formas diferentes a las que mantenían en periodos anteriores y varían, a veces continuadamente, desde la oposición, al enfrentamiento y a la colaboración mutua. Aunque el adolescente necesite diferenciarse y alejarse de la influencia del adulto para elaborar un proyecto vital propio en el que pueda reconocerse, también necesita contar con el afecto y respeto de los adultos que le resultan más significativos y mantener abiertos los canales de comunicación con éstos.

Durante este periodo los alumnos de secundaria afianzan la capacidad de razonar siguiendo criterios y estrategias característicos de la lógica formal, elaboran una representación de la realidad física y social cada vez más objetiva y compleja que les permite explicar el mundo en el que viven, tomando en consideración los conocimientos científicos existentes y con los que se hallan familiarizados gracias a la influencia de la educación escolar. El dominio paulatino del razonamiento hipotético deductivo les permite plantearse la solución de problemas complejos, centrar la atención no únicamente sobre el resultado sino también sobre el proceso a seguir en la solución de los mismos y en mejorar las propias estrategias de trabajo personal y de autorregulación de la propia actividad.

Se dan también grandes logros en el dominio de contenidos y procedimientos complejos de conocimiento científico y en el de determinadas formas de lenguaje y comunicación variadas. El desarrollo de los alumnos de la etapa se manifiesta en la adquisición de un mayor dominio formal de todos estos lenguajes y en su uso para expresar los propios pensamientos, sentimientos e ideas de manera creativa.

La potencialidad que les confiere este tipo de razonamiento, unida al aumento progresivo de conocimientos y de experiencias personales, les ayuda a idear soluciones alternativas a problemas que les preocupan, aunque a veces les resulte difícil aceptar las dificultades que existen para cambiar aquello que les desagrada especialmente y reaccionar con flexibilidad ante las incongruencias patentes que existen entre las ideas, los

valores y la realidad y que son difíciles de modificar a corto plazo. Así, mientras algunos de ellos pueden desarrollar actitudes escasamente comprometidas con el cambio social y marcadamente individualistas, debido a que aprecian una falta de soluciones reales a corto plazo de los problemas que les preocupan, otros hallan el medio de implicarse en la elaboración de respuestas a los problemas que la sociedad tiene planteados.

Resulta fácil en este mismo periodo identificar progresos en la capacidad de autoanálisis de que hacen gala los alumnos de la etapa. Ello les permite revisar, valorar y regular, si cabe, sus propias ideas y formas de pensamiento y actuación. El desarrollo de una moral autónoma, basada en principios que se han ido elaborando personalmente es otra de sus características.

La diversidad de los adolescentes se manifiesta fundamentalmente en que adquieren el desarrollo y aprendizaje de los aspectos que acabamos de enumerar en grados diferentes que concretan en líneas de actuación y de competencia académica y profesional también diferentes. Todo ello configura un abanico diverso de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos de la etapa. Es importante señalar, sin embargo, dadas las exigencias educativas, que existen diferencias relevantes entre alumnos respecto de los conocimientos previos de que disponen para aprender y de la profundidad, relevancia y amplitud de su estructuración. El desarrollo de estrategias de autorregulación del propio aprendizaje ajustadas a las exigencias de las tareas habituales de la etapa es otra de las fuentes de diversidad más significativas entre alumnos. También se advierten diferencias en la capacidad que demuestran para interpretar los objetivos que plantea el profesor en relación a la tarea de aprendizaje prevista, para representarse sus exigencias, elaborar un plan de orientación de la actividad de aprendizaje, elegir las técnicas que mejor se adapten al proceso de realización, identificar y gestionar los propios errores, etc. Las habilidades para participar con éxito y responsablemente en la organización y el funcionamiento del aula o en un grupo de trabajo, para cooperar o tutorizar el trabajo de los compañeros, suponen otra de las fuentes relevantes de diversidad en el aula. Finalmente, es posible señalar la diversidad existente entre adolescentes respecto a su capacidad para perseguir intereses a largo plazo, demorando si cabe el logro de otros más inmediatos pero menos relevantes desde el punto de vista social y personal. Los intereses y necesidades de algunos de los alumnos de este periodo se concentran en objetivos de integración social y laboral, lo que favorece el desarrollo de una motivación por realizar aprendizajes prácticos, aplicados e incluso preprofesionales.

Los alumnos difieren en su motivación por realizar determinados aprendizajes según si se valoran a sí mismos como más o menos competentes y capaces de llevarlos a cabo con éxito y de afrontar con seguridad y confianza en las propias posibilidades los desafíos que puedan llegar a plantearseles durante el proceso. Un autoconcepto académico y autoestima positivos son otra de sus diferencias significativas. El atribuir la causa del éxito y fracaso al propio esfuerzo y estar dispuesto a revisar el proceso seguido en el aprendizaje y mejorarlo contribuye más a seguir motivado para aprender que el

atribuir estos resultados a factores internos o externos sobre los que no puede ejercer ninguna influencia o control. En este sentido, una práctica de enseñanza que ayude al alumno a autorregular su propio proceso y a controlar las emociones o sentimientos de angustia o de impotencia que puedan generarse en algunos momentos aislados a lo largo del aprendizaje es otro de los aspectos que favorece su implicación positiva en las tareas que se desarrollan en el aula y le permite beneficiarse de la intervención educativa. Sin embargo, en todos estos aspectos se encuentran diferencias significativas entre los alumnos y las prácticas educativas de los profesores de secundaria.

Los intereses se diferencian de las motivaciones en el sentido de que los primeros aluden a preferencias relacionadas con los itinerarios académicos y profesionales, y las segundas a preferencias relacionadas con las afinidades personales. Desde este punto de vista un alumno puede tener interés en elegir una determinada asignatura no tanto porque le guste, cuanto porque sus conocimientos sean necesarios para seguir estudiando por una determinada vía. Las motivaciones, por el contrario, se refieren a las tendencias espontáneas de los alumnos hacia determinados ámbitos de conocimiento. En ocasiones intereses y motivaciones coinciden y ello puede facilitar el aprendizaje; pero, en cualquier caso, es importante organizar la respuesta educativa de manera que se atienda a estos dos ámbitos de diversidad. La orientación educativa y profesional de los alumnos es, en este sentido, un instrumento fundamental con el que el centro debe contar.

La toma de conciencia de la diversidad de los alumnos y alumnas en estos aspectos de su desarrollo —capacidades, intereses y motivaciones— debe ir acompañada del convencimiento de que se trata de elementos modificables en los que la intervención educativa tiene gran influencia. La diversidad de los alumnos se construye a lo largo de su historia personal, y dentro de ella, de su historia escolar. La cristalización que, hasta el momento en que nos encontramos, hayan tenido estos tres elementos, puede y debe modificarse en la dirección de una mayor competencia tanto desde el punto de vista intelectual como afectivo, relacional y social.

Nuestra intervención como docentes puede mejorar las estrategias de aprendizaje de los alumnos y su motivación e interés por el conocimiento. Concebir la diversidad de los alumnos como una realidad en la que se puede incidir influye en las expectativas de los profesores y ayuda a dar sentido al esfuerzo que sin duda supone poner en marcha las medidas de atención a la diversidad a las que nos referiremos en el segundo apartado.

Implicación de las intenciones educativas de la Educación Secundaria en el desarrollo de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado

Las diferencias entre alumnos que acabamos de señalar pueden ser interpretadas en términos de necesidades de educación según las intenciones educativas de la etapa.

Éstas concretan públicamente los avances del alumnado para que, por una parte, se puedan conocer las capacidades que la sociedad pretende desarrollar de modo prioritario en los alumnos gracias a la intervención educativa y para que, por otra parte, la tarea del profesor se oriente en el sentido de facilitar que dichos alumnos consigan desarrollarlas.

En cualquier caso, los progresos del alumno de la etapa secundaria, que hemos enunciado en líneas anteriores, puede que no se produzcan, o no lo hagan en el sentido deseado, de no mediar una intervención educativa de calidad que guíe, sostenga y oriente su proceso de cambio en este periodo.

Las intenciones educativas que corresponden específicamente a la educación secundaria obligatoria se consignan en el artículo 19 de la Ley Orgánica 1/1990, el 3 de octubre. Posteriormente se desarrollan en los decretos que establecen el *currículum* de la etapa para cada comunidad autónoma que tiene competencias en este ámbito.

Un análisis pormenorizado de las mismas permite agruparlas en ámbitos de desarrollo de capacidades que adquieren un carácter preferente en este periodo (I. Gómez; T. Mauri, 1996): el conocimiento del cuerpo y formación de la identidad personal, la comunicación-expresión y representación, el conocimiento, valoración y preservación del medio físico y socio-cultural, la resolución de problemas, estrategias de aprendizaje y autorregulación, y la construcción de las relaciones, de la identidad personal y de la autonomía moral.

El conocimiento del cuerpo y la formación de la identidad personal es posible si el alumno al acabar la etapa es capaz de:

- Conocer las características del propio cuerpo y de su funcionamiento y responsabilizarse de su salud basando su comportamiento en hábitos de higiene, alimentación y ejercicio físico adecuados.
- Avanzar en la caracterización de la identidad personal y en la elaboración de una imagen personal ajustada.
- Adquirir el nivel de autoestima que le permita afrontar de forma autónoma y equilibrada las actividades que se proponga y adquirir responsabilidades que le ayuden en la formación propia, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades.
- Analizar los valores que rigen el funcionamiento de la sociedad, en especial, los de los derechos y deberes de los ciudadanos en los ámbitos sociales más inmediatos, y elaborar criterios de valor y opinión que les permitan actuar con autonomía y tomar decisiones personales y les preparen para su inserción a la vida activa.

El desarrollo de la comunicación-expresión y representación es posible si el alumno es progresivamente capaz de:

- Comprender y producir, de manera autónoma, formalmente correcta y progresivamente creativa mensajes orales y escritos, adaptándolos a las condiciones de los contextos y a las finalidades de comunicación.

- Representar la realidad de manera progresivamente más compleja, usando diferentes medios y formas variadas, formalmente correctas y enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación y reflexionando sobre los procesos implicados en su uso.

El desarrollo del conocimiento, valoración y preservación del medio físico y socio-cultural es posible si el alumno es progresivamente capaz de:

- Conocer los elementos, las características y los mecanismos básicos que rigen y condicionan el medio físico y las sociedades y comprender sus influencias mutuas.
- Valorar la influencia de la actividad humana en el medio y contribuir activamente a su defensa, conservación y mejora como un elemento determinante de la propia calidad de vida individual y social.
- Analizar los valores que rigen el comportamiento de las sociedades, en especial, los relativos a los derechos y a los deberes de los ciudadanos y elaborar criterios de valor y opinión que les permitan actuar con autonomía y tomar decisiones personales con respecto a ellos, que les preparen para su inserción a la vida activa.
- Conocer los elementos esenciales del desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones e incidencias en el medio físico y social y valorar las causas y las implicaciones sobre la persona, la sociedad y el entorno físico.
- Conocer las características, creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir las opciones que mejor favorezcan el desarrollo integral como personas.
- Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, conocer el derecho de los pueblos y de los individuos a su identidad y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de ese derecho.

El desarrollo de la resolución de problemas, estrategias de aprendizaje y autorregulación es posible si el alumno es progresivamente capaz de:

- Identificar problemas en los diferentes campos del conocimiento y de la experiencia y elaborar estrategias para resolverlos mediante procedimientos intuitivos, de razonamiento lógico y de experimentación, reflexionando sobre el procedimiento seguido y el resultado obtenido.
- Obtener, seleccionar y tratar información utilizando fuentes en que habitualmente se encuentra disponible y las metodologías y los instrumentos tecnológicos apropiados, procediendo y transmitiéndola de forma organizada, inteligible, autónoma y crítica.

El desarrollo de las relaciones, de la identidad personal y social, y de la autonomía moral es posible si el alumno es progresivamente capaz de:

- Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes flexibles, solidarias, basadas en el interés mutuo y la tolerancia, para su-

perar inhibiciones y prejuicios, reconociendo y rechazando todo tipo de discriminación debido a la edad, el sexo, la raza y a las diferencias de carácter físico, psíquico, social y otras características personales.

- Conocer las características, creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir las opciones que mejor favorezcan el desarrollo integral como personas.

El panorama de este análisis de las intenciones de la etapa, a través de las capacidades que se pretende ayudar a desarrollar en los alumnos, pone de manifiesto que tiene una importante implicación para una adecuada atención a la diversidad. De él se deduce que es el conjunto de los ámbitos de desarrollo de la persona y no sólo alguno de ellos, el que debe ser objeto de enseñanza y ello facilita que los alumnos encuentren respuesta a sus peculiares necesidades. Cuando un *currículum* focaliza sus intenciones exclusivamente en un área del desarrollo —normalmente en sus capacidades cognitivas e intelectuales— resulta menos adecuado para muchos alumnos que se muestran especialmente competentes en otros ámbitos, tales como el afectivo o el de las relaciones interpersonales y sociales. Al plantearse el desarrollo global de la persona se favorece una evolución más armónica de los alumnos, sin desajustes entre sus distintos componentes personales y se potencian al máximo aquellas capacidades en las que los alumnos son más competentes, lo que favorece que puedan tener experiencias de éxito escolar y puedan encontrar respuestas a sus necesidades específicas.

El carácter de la práctica educativa en secundaria, en ocasiones marcadamente académico, conceptual y verbal compone una respuesta educativa que contribuye, en cierto modo, al mantenimiento de determinadas dificultades de aprendizaje y constituye un escollo para progresar en el desarrollo de las capacidades de la etapa. En su lugar, cabría elaborar, siguiendo la línea expuesta en el párrafo anterior, una respuesta adaptada a sus necesidades y dirigida a lograr los objetivos educativos.

El paso de una práctica de enseñanza habitualmente centrada en la disciplina a otra centrada en el alumno; de una en que se espera que el alumno esté motivado por aprender, a otra práctica que le permite implicarse en el proceso considerándole como un participante activo y un interlocutor competente; de una práctica centrada fundamentalmente en el resultado, a otra centrada en el proceso, que le permita desarrollar estrategias de aprendizaje adaptadas a las características de la tarea y de autorregulación; de una práctica en la que el alumno trabaja siempre individualmente, a otra que favorece el diálogo, el intercambio y la cooperación entre alumnos y con el profesor; el paso de un clima distante y despersonalizado en el aula a otro afectivo y relacional basado en la confianza y la aceptación mutua entre profesor y alumnos, que les ayude a verse a sí mismos capaces de enfrentarse a los retos que les propone su implicación en los aprendizajes, dignos de confianza y estima; el paso de una práctica que no tenga en cuenta los intereses y necesidades de inserción laboral e integración social de algunos alumnos, a otro que los incluya en sus planteamientos y, finalmente, el paso de una práctica ba-

sada en la tarea individual de cada profesor a otra de equipo que favorezca la realización de una propuesta coherente, pertinente y flexible, puede favorecer la elaboración de una respuesta a las necesidades de los alumnos ayudándoles en el proceso de construcción de su propia individualidad sin que ello implique marginarlos del grupo social al que pertenece y negarles la oportunidad de seguir desarrollando las capacidades necesarias para vivir en sociedad y aprendiendo.

Jóvenes campesinos: sexualidad y cortejo amoroso*

Gabriela Rodríguez y Benno de Keijzer

En las grandes urbes se ha fomentado una visión melancólica de la vida campesina y un conjunto de estereotipos en cuanto a la realidad de los jóvenes del campo. Ya Lévi-Strauss nos ha hecho ver de qué manera la nostalgia de un orden antiguo generada en las sociedades industriales ha transfigurado la relatividad de las llamadas *sociedades primitivas*.

En México, nuestra idea sobre el cortejo y la vida sexual de los campesinos mexicanos suele rodearse de un halo de ritualización folclórica idealizada y, al mismo tiempo, de una devaluación y degradación por su pretendida incapacidad para acceder al *mundo civilizado*, lo cual nos ha alejado de las perspectivas y experiencias de quienes viven en el campo.

Con la idea de conocer las transformaciones que están ocurriendo en la sexualidad de las nuevas generaciones rurales, nos abocamos a realizar un trabajo etnográfico en una comunidad mestiza ubicada al sur del estado de Puebla.

Visibilidad de la adolescencia

El acercamiento al cortejo amoroso revela una combinación cultural muy compleja en la vida sexual de las nuevas generaciones campesinas: un proceso de penetración de la cultura urbana que genera simultáneamente movimientos de apropiación y de resistencia selectiva: aceptación y rechazo de modelos sexuales que provienen de la escuela, la iglesia, los trabajadores migrantes, la televisión, la radio y la música. Los modos de cortejo de los campesinos y las campesinas más jóvenes acceden a la nueva oferta cultural, sin desechar sus múltiples prácticas rituales, religiosas y seculares, ni olvidar los mitos, las leyendas y las regulaciones sociales de antaño.

En el pequeño poblado mestizo del municipio de Chietla, cercano a Izúcar de Matamoros, una zona donde la principal actividad económica es la producción de caña de azúcar, la tierra requiere de enormes sacrificios y esfuerzos para dar subsistencia a las familias, lo que dificulta la sobrevivencia de las nuevas generaciones en edad de formar su propio núcleo familiar. Tales condiciones favorecen la emigración, inicialmente mas-

* En *Letra Salud, sexualidad, vida*, suplemento mensual de *La Jornada*, núm. 12, 2 de julio, México, Demos, p. 11

culina, hacia otras ciudades del país y hacia Estados Unidos de América. La comunidad rural estudiada cuenta con 1 050 habitantes, más 200 que trabajan en el país vecino del norte, según calculan algunos lugareños.

Una gran variedad de festejos y ceremonias que realizan niños, jóvenes y adultos durante el año (las promesas al santo patrón san Miguel, las mojigangas y rituales a los santos difuntos, las procesiones de semana santa y a la virgen de Guadalupe) hablan de una gran capacidad de representación simbólica y de una fuerte necesidad de domesticar las emociones, de señalar los límites territoriales y resaltar las definiciones y regulaciones sociales.

Hasta hoy, estamos empezando a ubicar el significado de ser joven, así como los principales ejes para comprender el fenómeno del cortejo. En principio podemos afirmar que la adolescencia existe. Aunque parece una obviedad, no podíamos suponer de entrada que la categoría *adolescencia* fuera una realidad en esta comunidad rural. Aparentemente la institución escolar, particularmente la telesecundaria, delimita un nuevo espacio territorial y temporal que gradualiza las edades, facilita el contacto entre hombres y mujeres, estrena el discurso de las *crisis vitales* y pretende, sin lograrlo, la secundarización de las actividades laborales entre las muchachas y los muchachos. Si antes se transitaba al estatus de adulto junto con la maduración sexual, hoy parece haber una etapa de mediación relativamente reciente en la que los jóvenes y las jóvenes se identifican como parte de un sector específico, con necesidades, prácticas y territorios propios, así como con construcciones simbólicas particulares.

El espacio escolar y la educación sexual

Hay que resaltar la situación de la escuela, que aparece precariamente, con algunos años de instrucción básica, en los años cuarenta, y con la formación secundaria hasta la década de los ochenta en la modalidad de telesecundaria (secundaria por televisión asesorada *in situ* por maestras). Dicha institución no cuenta con mucho prestigio local, al grado de que las maestras realizan cada año visitas domiciliarias en busca del suficiente *quorum* juvenil, para educar y mantener su fuente de trabajo. De acuerdo con los testimonios de jóvenes y padres de familia, la escuela no parece aportar elementos ni herramientas fundamentales para la sobrevivencia. Hay más mujeres que hombres inscritos y estos últimos son menos asiduos. La escuela es un espacio poco valorado, de ahí la mayor presencia femenina. Paradójicamente, la fiesta de graduación de la secundaria es un rito de transición al que acude toda la comunidad, para dar constancia del paso a la etapa adulta. No significa un camino hacia niveles superiores de educación que desemboque en una carrera universitaria, sino el final de la formación y la entrada a un periodo de mayor entrega al trabajo para los hombres que tienen tierra, o de una fase de mayor incertidumbre para las mujeres y los muchachos más pobres.

Como la familia, la escuela reproduce las normas de regulación moral secular en coincidencia con los mensajes de la iglesia: se refuerza el valor de la virginidad femenina

y se habla poco, pero hay una aceptación casi unánime, de la iniciación sexual masculina en los prostíbulos de los poblados más cercanos.

Los conocimientos sobre sexualidad en las aulas son mínimos. Al lado de las actividades pedagógicas, es muy evidente una actitud represora a la participación activa y crítica, al juego, al noviazgo, a los acercamientos corporales y a las formas de vestir. Los contenidos de la educación sexual se incluyen como parte de una nueva materia titulada Orientación Educativa. Como en todo el país, están casi totalmente enfocados a la reproducción aunque también se abordan las enfermedades de transmisión sexual y el SIDA. Las maestras parecen muy satisfechas, tanto con los programas videograbados que llegan, como de su actividad educativa: "Los muchachos lo saben todo y lo han visto todo, hasta cómo se meten los espermatozoides en el óvulo", nos dice la maestra de tercero.

La recepción de estos temas entre los jóvenes es muy confusa. Han incorporado en su léxico los términos de *heterosexualidad* y *homosexualidad* como equivalentes a tener una sola pareja o ser promiscuos, respectivamente. Combinan los efectos de la prevención de embarazos indeseados y la transmisión del VIH, como si ambos riesgos pudiesen evitarse lo mismo con el uso del condón como de pastillas o inyectables hormonales. Sin embargo, hay una contrastante desventaja de quienes no asisten a la secundaria, particularmente las muchachas, que no tienen idea de los procesos fisiológicos, y apenas difusamente han escuchado hablar de los dispositivos preventivos.

El cortejo y el noviazgo

Otro fenómeno reciente es el noviazgo. Hemos encontrado cambios importantes en las prácticas del cortejo, que van desde relaciones más puntuales y distantes, como la realizada en tiempos de los abuelos, apoyadas por cartas y mensajes indirectos, los contactos menos esporádicos, pero rigurosamente vigilados, que realizaban sus padres antes de unirse o casarse, hasta la posibilidad de un noviazgo *no terminal* de las nuevas generaciones. Un nuevo estilo de relación social que no necesariamente tiene que culminar con el matrimonio, y que los jóvenes de ambos sexos relatan como múltiples noviazgos en las entrevistas individuales.

La prohibición de noviazgos para las mujeres es parte del discurso cotidiano de adultos y jóvenes. Sin embargo, en la práctica han crecido las oportunidades de relación (dentro y fuera de la escuela), a pesar de que los jóvenes no han sido liberados de las responsabilidades laborales del campo, ni las jóvenes han sido descargadas del trabajo doméstico y de la colaboración en las cosechas. La contradicción entre el discurso de la prohibición y un mayor espacio para las relaciones entre iguales es quizá más aparente y propiciadora de inconsistencias y aflicciones emocionales, en un grupo social que todavía no se permite los riesgos del noviazgo tal como se viven en la ciudad.

Con esta mínima información las jóvenes y los jóvenes salen de la secundaria a iniciar una nueva etapa de vida dentro de un menú muy restringido de opciones futuras:

la unión o matrimonio y la migración. Entre los jóvenes de la última generación casi nadie tiene la expectativa de continuar estudiando. La mayoría de las mujeres se ha reintegrado a las labores domésticas y los muchachos al campo; para ambos grupos la fantasía de un mejor futuro está *afuera, en el otro lado*, lo cual se expresa como una actitud pasiva de espera; espera de una oportunidad o excusa para migrar.

En visión de los investigadores apenas empieza a emerger una serie de prácticas sexuales variadas que nos hablan de una sexualidad galopante, la cual no se acostumbra llevar a las conversaciones ni reflexionar: desde un homosexual que llega al balneario a tener encuentros sexuales con los jóvenes locales, las narraciones de mujeres casadas e infieles, las jóvenes embarazadas por un hermano mayor, la estudiante a punto de ser raptada por el ex novio y, lo que menos esperábamos, relaciones sexuales dentro del noviazgo y experiencias puntuales de aborto inducido.

Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales

Programa y materiales de apoyo para el estudio

Licenciatura en Educación Secundaria

Primer semestre

se imprimió por encargo de la

Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,

en los talleres de Offset Multicolor, S.A. de C.V.,

con domicilio en Calzada de la Viga núm. 1332, col. El Triunfo, C.P. 09430,

México, D.F., el mes de agosto de 2000.

El tiro fue de 25 000 ejemplares

más sobrantes de reposición.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de la

Dirección Editorial

de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos

de la Secretaría de Educación Pública.

