

01040



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS
POSGRADO EN ANTROPOLOGÍA

**"LA SIGNIFICACION SOCIOCULTURAL DEL
CONCEPTO DE ADOLESCENCIA.
APROXIMACIONES PARA SU ESTUDIO".**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN ANTROPOLOGIA

PRESENTA:

REBECA CRUZ SANTACRUZ



DIRECTOR DE TESIS:
DR. RAFAEL PEREZ-TAYLOR

FEBRERO DE 2004.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

Para Gil,
con quien construyo día a día
"La Vida Misma"

Para mis hijos,
con quienes he aprendido mucho
de la juventud de hoy.

ÍNDICE

Introducción	i
Capítulo I. La construcción económica y sociocultural de un lugar para lo adolescente	1
Introducción	1
Breve ojeada a la etimología de la palabra <i>adolescente</i>	3
Espacio y sociedad: la gestación de un lugar para la adolescencia	4
Nuevos sujetos sociales entran a la escena mundial: los <i>teenagers</i>	13
El caos demográfico: incremento de la desorganización social	14
La productividad: ¿enemiga de los jóvenes?	16
La construcción de un orden llamado <i>adolescencia</i>	18
Un orden que busca disipar el desorden nombrándolo	21
Capítulo II. La emergencia del concepto de adolescencia o de Cómo el fenómeno adolescente es una forma de organización Particular dentro del desorden generalizado	25
Introducción	25
Primer ordenamiento: la adolescencia como etapa del desarrollo humano	26
Segundo ordenamiento: la adolescencia como paso de una frontera a otra	41
Otro elemento a considerar: la relación entre el concepto de <i>pubertad</i> y el de adolescencia	42
Otra línea entrelazada con el concepto de adolescencia: el psicoanálisis	46
Los desarrollos teóricos del concepto de <i>adolescencia</i> después de Hall	50

Capítulo III. Una aproximación al concepto de adolescencia en dos comunidades escolares del Distrito Federal	73
Introducción	73
Los espacios trabajados y los sujetos	75
Caracterización general de los espacios	77
Ubicación de los espacios	79
Organización interna	81
Las instalaciones físicas	87
Las chicas	90
Los chicos	92
Chicas y chicos	96
Los profesores-orientadores	97
Los prefectos	105
La adolescencia dicha por los adolescentes	111
La escuela como espacio social privilegiado para la transmisión del orden adolescente	139
Capítulo IV. Aproximaciones a una interpretación antropológica del concepto “adolescencia”	149
Introducción	149
Sobre la construcción del significado del concepto <i>adolescencia</i>	149
Lo que generalmente no se dice del proceso de crecimiento-desarrollo	151
La relación del crecimiento biológico con la actividad productiva	154
La relación del crecimiento con la alimentación	156
La relación con los sentimientos	161
La relación con la ambigüedad	171
La relación con la sexualidad	178
Hacia un concepto antropológico de <i>adolescencia</i> (A manera de conclusión)	182
Bibliografía.	187
Anexos.	193

INTRODUCCIÓN.

Hablar en nuestro país de un tema como la adolescencia, con un enfoque antropológico, no es cosa fácil, pues la evidencia nos muestra que el tema es campo de estudio privilegiado sobre todo en la psicología y la medicina; y si bien debemos mencionar que ha sido abordado con frecuencia por la antropología física, también es preciso resaltar que los enfoques para su análisis han privilegiado la dimensión biológica del asunto, y sólo en los últimos años se trabaja en las ciencias sociales con perspectivas que consideran a la cultura y la sociedad como ejes interpretativos fundamentales.

Por lo tanto, me parece prudente señalar las razones que me llevaron a abordar el asunto, así como la manera en que se fue definiendo el *cómo* afrontarlo. En primer lugar, debo decir que el escrito que presento al lector es resultado de diversas actividades personales enfocadas a resolver una inquietud que surgió hace ya varios años durante el trabajo docente y clínico que realizo con jóvenes de la carrera de medicina de la Escuela Superior de Medicina del Instituto Politécnico Nacional, y que fue cobrando fuerza al realizar diversas lecturas relativas al tema de la juventud, en general, y de la adolescencia en particular.

La convivencia cotidiana con estos jóvenes de ambos sexos, me ha permitido escuchar y observar una gran variedad de situaciones, ideas, argumentos, hábitos, costumbres, formas de relación, etcétera, que me hicieron reflexionar acerca de los significados y las relaciones que los adultos configuramos en torno a ellos, los cuales con frecuencia se me presentan como fuentes de distintas formas de abuso, de los adultos hacia los jóvenes, las cuales a su vez generan la misma actitud pero en sentido contrario, es decir, de los jóvenes hacia los adultos.

En segundo lugar, ha llamado mi atención el manejo ideológico que, desde mi punto de vista, se hace últimamente del concepto de *adolescencia*, tanto en el terreno de la ciencia (estudios relacionados con la situación de los adolescentes en diversos espacios sociales), como en el campo político-institucional (planes y programas de atención a los adolescentes), en donde se presentan y manejan diferentes situaciones problemáticas como si fueran propias y/o exclusivas de este segmento de la población, v. gr. las adicciones, la violencia, los trastornos de alimentación, los embarazos, los abortos, los suicidios, las prácticas sexuales “promiscuas”, las crisis existenciales y las de identidad sexual, la falta de expectativas o de un “plan para la vida”, etcétera; a pesar de que basta revisar la bibliografía que refiere en general estos temas para percatarnos que dichos “problemas” se encuentran también entre la población infantil, adulta o vieja en mayor o menor medida, es decir, que pueden presentarse en diferentes momentos de la vida de los sujetos.

En tercer lugar, si a esto agregamos que en la actualidad un poco más de 20 millones de mexicanos pueden considerarse adolescentes debido a que se encuentran en un momento de crecimiento biológico de amplias implicaciones sociales y culturales,¹ entonces, estudiar el tema de la adolescencia implica introducirse en la situación de miles de jóvenes que enfrentan —unos mejor y otros no tanto—, las consecuencias de este proceso. En este sentido, es pertinente pensar seriamente sobre los diversos aspectos que caracterizan este momento de su vida.²

Finalmente, me parece que no es menos importante el hecho de que soy madre de dos jóvenes y no he podido evitar comparar—a lo largo de estos

¹ Es interesante mencionar que para fines operativos de las instancias gubernamentales, se consideran adolescentes los sujetos entre 10 y 19 años. Esta clasificación fue elaborada en la Secretaría de Salud, en el marco del Programa de Acción para la Atención a la Salud de las y los Adolescentes (PAASA), en el año 2000, y probablemente se deba a que se ajustaron a la forma como el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), de nuestro país, maneja las cifras de población (por grupos quinquenales de edad). Cfr. Revista *Salud Pública de México*, vol. 45, suplemento I de 2003 “La salud de adolescentes”.

² Según el XII Censo general de población y vivienda 2000, la población entre 10 y 19 años representa el 21.26% de la población total. Fuente: Sitio del INEGI en Internet, www.inegi.gob.mx, fecha: 1º de diciembre de 2003.

años— este momento de su vida con el que me tocó vivir a mí, lo cual también es una circunstancia que me genera fascinación y se entrama con el deseo de profundizar en estos contenidos.

Por otro lado, considero que toda actividad de investigación y reflexión tiene motivos y consecuencias políticas, y este caso no es la excepción, uno de los motivos principales de elegir este tema de estudio, fue el de intentar la elaboración de una interpretación diferente a las que hasta ahora se han manejado acerca del fenómeno adolescente, la cual sea capaz de sistematizar la mayor cantidad de elementos para su análisis, evitando lo más posible la parcialidad y simplicidad de argumentos, para que tengamos la posibilidad de acercarnos al tema de *lo adolescente* con una visión diferente. En otras palabras, me gustaría que este trabajo contribuyera a la modificación de las concepciones hegemónicas sobre la adolescencia que han sido elaboradas principalmente en los campos de la psicología y la medicina.³

Unas palabras sobre cómo se abordó y enfrentó el tema en cuestión.⁴

De la misma manera en que se dice “Cada cabeza es un mundo”, podríamos señalar que “Cada investigación es un universo infinito de preguntas”, el asunto consiste en lograr plantear al menos una de esas preguntas como un *problema* de investigación.

En el *Diccionario de filosofía* de Abbagnano⁵, se menciona que un problema es “la situación que constituye el punto de partida de cualquier investigación, es decir, la situación indeterminada”, la cual, además, se hace problemática en el proceso mismo de ser sometida a investigación.

³ Es necesario aclarar que existe una gran confusión y mezcolanza en el uso de los conceptos, pues muchas veces se emplea de manera indiscriminada y como sinónimos ‘pubertad’, ‘juventud’ y ‘adolescencia’, por lo que mi afirmación se refiere específicamente al desarrollo de este último concepto.

⁴ Este apartado responde a una solicitud de la coordinación del posgrado en Antropología, debido a la necesidad de contar con descripciones relativas al proceso metodológico de la investigación.

⁵ ABBAGNANO, N. *Diccionario de filosofía*. FCE, México, 1992.

Desde este punto de vista, la solución de un problema implicaría la determinación de la situación inicial, es decir, el logro “de una situación unificada en sus relaciones y distinciones constitutivas”. A esto hay que agregar que un “problema resuelto”, “no es un problema que no habrá de presentarse más como tal, sino que es un problema que continuará presentándose *con* probabilidades de solución.”⁶

En este marco, considero que *el problema* que dio origen a esta exploración se refiere a que *no existe desde la antropología un estudio sistemático acerca del significado y el proceso de significación sociocultural del concepto “adolescencia”*, y por lo tanto, considero que las disciplinas antropológicas y sociales emplean esta noción —cuando la usan— sobre todo recurriendo al significado que la medicina y la psicología le han otorgado, sin analizarlo ni cuestionar a fondo su viabilidad para la comprensión de los fenómenos de la cultura y la sociedad.⁷

Por otro lado, en el progreso de búsqueda y revisión bibliográfica sobre el tema, me encontré insistentemente con textos que en lugar de aclararme las nociones básicas que utilizaría, me generaron nuevas inquietudes, pues aparentemente los autores de muchos de tales escritos deben suponer que todos los lectores estamos obligados a conocer los significados de los conceptos que discuten, y por lo tanto no explicitan qué entienden por “adolescencia”, lo cual también me hizo pensar en que muy probablemente, o tampoco tienen claros los conceptos, o bien, su concepto es el del sentido común (es decir, son tan legos en el asunto como somos los lectores comunes), lo cual no sería cuestionado, siempre y cuando se aclarara, en primer lugar, cuál es ese significado del sentido

⁶ *Ibidem.*

⁷ Es curioso resaltar que por ejemplo en la revisión bibliográfica que hice en la biblioteca del Instituto de Investigaciones Antropológicas, los resultados obtenidos en la búsqueda por “adolescencia” fueron 37, de los cuales la mayoría eran textos relacionados con la pedagogía, la antropología física, la medicina y la psicología, y sólo dos eran de corte etnológico; mientras que la búsqueda por “juventud” arrojó 112 fichas que correspondían principalmente a trabajos de corte sociológico, antropológico y político.

común del que están partiendo, y en segundo lugar, las razones por las que se decidió emplearlo en trabajos de abierto corte “científico”.⁸

Las preguntas que con mayor frecuencia aparecieron en este proceso de revisión general de lo escrito sobre el tema fueron: ¿qué es la adolescencia?, ¿existe una diferencia entre *juventud* y *adolescencia*?, ¿cuáles fueron las condiciones para el surgimiento del fenómeno *adolescente*?, ¿cuáles las interrelaciones que favorecieron su consolidación en el siglo XX?, ¿cuál es la relación entre adolescencia y sociedad, entre adolescencia y cultura?, ¿los procesos que, según los expertos, caracterizan la adolescencia, son exclusivos de ella?, ¿desde cuándo se califican los fenómenos que se presentan en la adolescencia como ‘problemáticos’?, ¿para quién y por qué son problemáticos?, ¿cuáles son las formas actuales para representarla (a la adolescencia)?, ¿el significado que otorgan los estudiosos al concepto ‘adolescencia’ es el mismo que le dan los sujetos *adolescentes*?

Como podrá observarse, cada pregunta representa una posible línea de investigación, y evidentemente era absurdo plantearse un trabajo encaminado a buscar las respuestas al amplio abanico de cuestiones que se abrió ante mí. Sin embargo, pensé que *quería* hacer un esfuerzo por incluir algunas reflexiones acerca de todas y cada una de ellas, si lograba encontrar un eje organizador que lo permitiera. Ese eje fue, de hecho, la primera de las preguntas: *¿qué es la adolescencia?*, pues no sólo es la pregunta más incluyente⁹ y abarcadora, sino también la que me pareció más interesante para dejar abierta la posibilidad de vincular este tema con otro más amplio que refiere la pregunta por el sujeto a lo largo de su ciclo vital (nacimiento-infancia, crecimiento-adolescencia-juventud, reproducción-juventud-adultez, declinación-adultez-vejez-muerte).

⁸ Al respecto basta con revisar el texto de Margaret Mead *Adolescencia y cultura en Samoa* (que abordaremos más adelante), o bien el de Erik H. Erikson *Sociedad y adolescencia*, para encontrarnos con que no explicitan el significado del concepto.

⁹ Es decir, que esta pregunta, y su respuesta, incluye las otras preguntas y sus respectivas respuestas.

Es por ello que con tanta “necedad” de mi parte —para algunos, pues para mí fue “tenacidad”—, y no en pocas ocasiones con “resistencia” de mi parte —a caer en la tentación de “hacer las cosas como debe ser”—, decidí mantenerme con un proyecto “ambicioso” e “inalcanzable”, pues quería tener siempre en mente todo lo que me inquietaba para intentar incluirlo de alguna manera en esta disertación. Por supuesto que este es un estilo de trabajo que, es justo decir, yo sabía que quería realizar, pero no sabía cómo hacerlo.

Afortunadamente se fue concibiendo y consolidando, tanto en la breve estancia que realicé en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), como en los dos años de maestría que cubrí en el Instituto de Investigaciones Antropológicas y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, programa al que ingresé con la ilusión de encontrar esta visión integradora que andaba buscando hace ya tiempo, y la cual descubrí definitivamente en el seminario semanal de *Antropología contemporánea*, a cargo del Dr. Rafael Pérez-Taylor, en donde con muchas lecturas y esfuerzo —hasta la fecha— para la comprensión de los autores y temas trabajados, pero sobre todo con ganas de *con-formarme*, es decir, de *formarme con* nuevas y diferentes interpretaciones sobre lo humano, me di cuenta que era factible intentar construir una tesis que fuera un “generador de preguntas”, sin dejar de ofrecer también algunas pocas, pero quizá novedosas formas de interpretar el asunto de lo adolescente.

A todo lo anterior debo agregar otros elementos no menos decisivos en la configuración final del escrito, que se refieren a las condiciones personales que viví durante su elaboración, de las cuales casi nunca se habla en ningún trabajo. Primero, debo enfatizar que *todo* lo que quería realizar en este proyecto tan ambicioso, tuvo como plazo ideal dos años¹⁰, los cuales realmente se convirtieron en aproximadamente diez meses de trabajo, que finalmente fueron reduciéndose a cinco más o menos

¹⁰ Delimitados por un estricto permiso con goce de sueldo, que amablemente me concedió la institución en la que laboro, y que tuvo como condición fundamental que a su término debía entregarse el grado alcanzado (en este caso maestría), o en su defecto me sería descontada la cantidad íntegra correspondiente a mi salario durante el plazo del permiso.

dedicados exclusivamente a la tesis. Las razones son variadas e incluyen circunstancias tanto académico-administrativas, como personales, entre las que destacan: 1) la obligación de acreditar las asignaturas del programa escolarizado del posgrado, 2) mi asistencia —con la consiguiente carga de trabajo— a las actividades del seminario semanal que mencioné arriba¹¹, 3) el desarrollo permanente, —a pesar del permiso— de algunas actividades docentes en mi centro de trabajo, y finalmente, 4) el cambio de casa que debí realizar y que me hizo perder tiempo valioso y concentración en lo que venía haciendo, la cual me costó mucho trabajo recuperar para finiquitar mi labor.

Todo lo anterior generalmente no se dice cuando se habla de las condiciones y vicisitudes que pasa el “hacedor” de un texto, pero en lo personal me parecen fundamentales para entender algunas de las limitaciones, sobre todo las relativas a los alcances y la profundidad logradas, no tanto así las que refieren su coherencia y rigor internos.

En cuanto a los aspectos metodológicos, me parece que debo señalar los que me generaron mayores conflictos y dudas para resolverlos. En primer lugar, ya he referido que debí decidir si elaboraba un proyecto restringido y preciso pero —desde mi punto de vista— también “cerrado”¹² (ver Fig. 1), o bien buscar la forma de hacer un proyecto amplio y *aparentemente* inexacto y quizá hasta ambiguo, pero que pudiera ser más “abierto”¹³ y convertirse de esta manera en una “fuente de problemas” para futuras investigaciones (ver Fig. 2).

Es decir, de un lado, el modelo de proyecto “cerrado”, *requiere partir de un problema central, al cual a su vez se debe llegar* a través de una serie

¹¹ El cual no forma parte del plan de estudios, sino que es una actividad “extra”; es decir, no tiene créditos.

¹² Es decir, cuya estructura final terminaría ofreciendo una respuesta única a una pregunta única.

¹³ O sea, un proyecto cuya estructura de conjunto fuera capaz de generar (o por lo menos generar *me*) inquietud y ofrecer la expectativa de abordar el problema a través de una amplia gama de posibilidades interpretativas como posibles “respuestas” a las múltiples preguntas que éste genera.

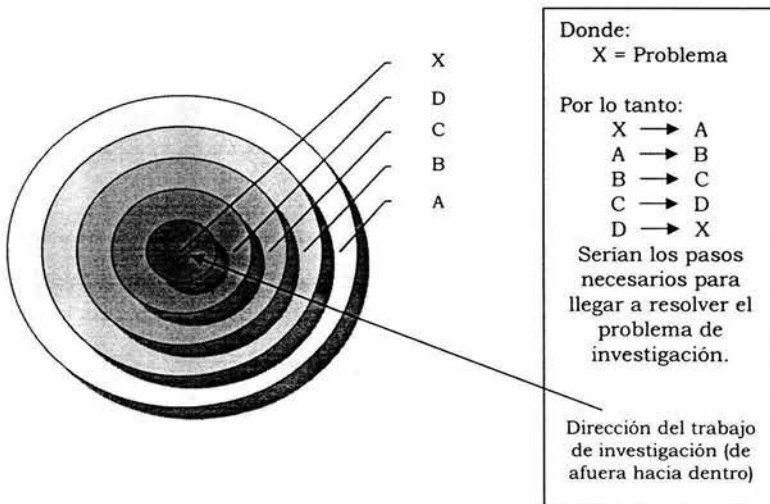
de pasos sistematizados (representados por las implicaciones lógicas expuestas), en donde, si tenemos el problema (X) entonces podemos plantear una pregunta (A), la que implica unos objetivos y unas hipótesis (B), lo cual supone que podamos construir unos instrumentos y usar ciertas técnicas de investigación (C), lo que a su vez nos permitirá llegar a ciertas conclusiones (D), en las que (X) está lógicamente implicado. Expresado en una forma lógica lo anterior sería algo aproximado a lo siguiente:

$$[\{(X \rightarrow A) \rightarrow B\} \rightarrow C] \rightarrow D \rightarrow X,$$

en donde, como podemos apreciar, se parte y se llega de cierta forma al mismo punto.

FIGURA 1.

Donde se representa más o menos mi idea de proyecto "cerrado".



Por otro lado, en el caso del modelo de proyecto “abierto”, es necesario pensar en la multiplicidad de problemas que presenta el *hecho real* (a estudiar), y por lo tanto, identificar y definir cuáles de dichos elementos podrán y/o deberán ser abordados en el estudio, para poder decidir, con base en las posibilidades formativas —es decir, de formación profesional— del investigador, así como de los factores que ya vimos que también determinan una investigación (administrativos y personales), cuáles serán las estrategias más adecuadas para enfrentar *cada una de las diversas líneas que atraviesan* al hecho real, pues lo más congruente es que si las líneas son diferentes, es decir, de diferente índole (histórica, cultural, psicológica, epistemológica, etc.), lo procedente es abordarlas con las herramientas metodológicas más apropiadas.

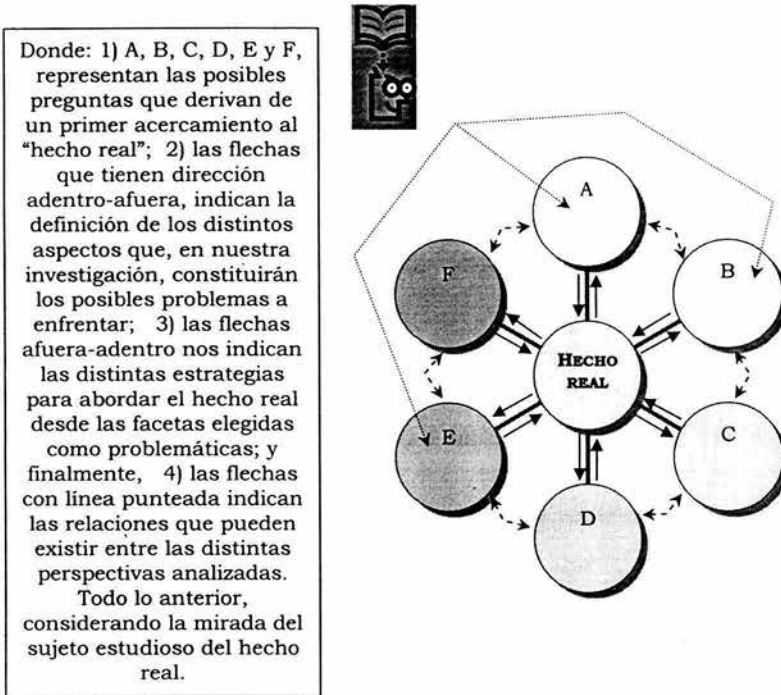
En otras palabras, el trabajo se orientará por una metodología general que guiará la dirección integral de la investigación, y que a su vez permitirá la incorporación de otras metodologías —siempre y cuando no sean abiertamente incongruentes con la primera—, para abordar lo mejor posible cada uno de los acercamientos al hecho real.

Este punto de vista personal tiene de fondo la idea de la *transdisciplina*, en la cual se estaría buscando la posibilidad de un lenguaje común a las distintas perspectivas disciplinarias, pero siempre desde una ciencia “matriz” (en nuestro caso la antropología), desde la cual se hable de los otros campos del saber.¹⁴

¹⁴ La mayoría de las ideas aquí vertidas fueron comunicadas en clase por Rafael Pérez-Taylor en distintos momentos del seminario permanente de Antropología contemporánea, así como en otros cursos que ha impartido. La manera de exponerlas es mi responsabilidad.

FIGURA 2.

Donde se representa aproximadamente mi idea de proyecto “abierto”
(o “fuente de problemas de investigación”)



Es decir, para hablar de los fenómenos biológicos, sociológicos, lingüísticos, filosóficos, epistemológicos o psíquicos que pudieran estar vinculados con el hecho real que elegí como tema de investigación, no debo convertirme en bióloga, lingüista, filósofa o epistemóloga, aunque si es una obligación conocer algunos de sus fundamentos más importantes —vinculados con el hecho en cuestión—, a fin de elaborar, *desde la antropología*, una interpretación que permita enriquecer el *corpus* del conocimiento antropológico. Por lo tanto, la transdisciplina busca *crear* puentes entre las diversas disciplinas que permitan reunir macro y micro

universos, lo cual, como puede apreciarse, implica al mismo tiempo una posibilidad mayor de acercamiento a la complejidad de la realidad.

Considerando lo anterior, la idea de antropología que recorre todo el trabajo, es la de una antropología que indague de una manera *compleja* la realidad del ser humano, es decir, que no se limite a la descripción *simple* (fragmentadora, reduccionista, unidimensional) de los fenómenos socioculturales, sino que —siguiendo a Edgar Morin— adquiera la magnitud de una “ciencia global que comprende en ella las dimensiones de la economía, de la psicología, de la historia y, particularmente, del mito y de la biología”.¹⁵ Para tal efecto, un punto de vista *complejo*, implica la habilidad de identificar los múltiples hilos (o variables) que configuran el *tejido* de la realidad¹⁶ así como las maneras de relación que tienen, por ejemplo: organización/desorganización, antagonismo/complementariedad, contradicción asociación/desintegración, interdependencia, solidaridad, etc.; para elaborar a partir de allí, nuevas perspectivas narrativas y argumentativas sobre ella, lo cual es un reto para quienes hemos sido formados en la lógica del pensamiento *simple*.¹⁷ Por supuesto, debo agregar que todo lo anterior no es posible sin poner-se en juego en el tema elegido, sin incluir una cierta dimensión erótica —en el sentido platónico del *eros*—, que incluye al mismo tiempo deseo, placer y amor, pues un trabajo realizado sin pasión por parte del investigador, adquiere, desde mi punto de vista, la característica de “requisito”, “obligación” o mero “deber”.

Por lo tanto, un ejercicio de esta índole no es posible si no consideramos ante todo el nivel del *sujeto*, el cual necesariamente requiere el abordaje

¹⁵ Citado en SOLANA, J. L. *Antropología y complejidad humana. La antropología compleja de Edgar Morin*. Ed. COMARES, Granada, 2001. p. 39.

¹⁶ “¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico.” Cfr. MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo* GEDISA, Barcelona, junio de 2001. p. 32

¹⁷ “La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción.” *Ibidem* p. 33.

de la dimensión *espacio-temporal* la que, en su relación con este sujeto nos permite, por un lado, ubicarnos en un *tiempo real* (relación sujeto-tiempo); y por otro, en un espacio sociocultural específico (relación espacio/sujeto-tiempo), condiciones necesarias a la investigación social en general, y antropológica en particular.

Todos estos elementos me llevaron poco a poco a pensar en la manera como estructuraría el trabajo, organización que finalmente se convertiría en el “índice” del escrito, es decir, en el indicio del orden que fue adquiriendo en mi cabeza, el abordaje del problema, y que tardó un buen tiempo en adquirir su forma definitiva. Sin embargo, lo primero que me pareció necesario para partir de allí a cualquier otro punto, fue la construcción de un contexto socio histórico —obsesión que es resultado de mi formación en el seminario de “Historia social” que cursé en la licenciatura de sociología de la cual provengo—, y que fue el primer resultado que busqué y obtuve.

Con este marco, tuve la posibilidad de comenzar a planear el trabajo de campo, seleccionar los espacios donde trabajaría, y diseñar los instrumentos que usaría, y en este momento me percaté de los primeros recortes que debía hacer al proyecto más amplio¹⁸, pues originalmente pensaba explorar entre aproximadamente cuatro expertos de distintas instituciones dedicadas el estudio de la población adolescente, a fin de poder contrastar estos resultados con otros dos, a saber, las entrevistas a profesores y alumnos de los centros escolares, y finalmente, todo ello analizarlo en relación con lo dicho sobre el tema que me ocupaba por los autores de algunos textos considerados “clásicos” en el estudio de la adolescencia. Evidentemente, lo que saltaba a la vista en el contexto que había elaborado, era la importancia de aclarar cómo el concepto había llegado *sobre todo*, de los textos a los “adolescentes”, y por medio de qué mecanismos. Conforme avancé se hizo evidente que el mecanismo había

¹⁸ Al respecto, Pérez-Taylor hace una distinción entre “reducir” y “recortar”, en donde, en el primer caso, se trata de una acción arbitraria; mientras que en el segundo caso, la acción es justificada como estrategia de investigación

sido la institución escolar, y por lo tanto, un sujeto destacado en el proceso de transmisión sería el profesor. De allí que hice a un lado el trabajo proyectado con los expertos, para enfocar mi atención a los otros sujetos. Esta manera de proceder se fue repitiendo a lo largo del trabajo, y por supuesto, fue modificando el proyecto de investigación presentado originalmente en diversos espacios del posgrado (clases, jornadas, coloquio), de tal manera que aún quince días antes de entregar el borrador de la tesis completa, hice modificaciones al proyecto.

Esto también nos habla de la relación de intercambio permanente que existe entre el proyecto y el trabajo de la investigación, puntualización que innumerables veces nos hizo el Dr. Hernán Salas Quintanal en los seminarios Trabajo de investigación I y II, y que sólo hasta este momento adquirió sentido, pues es necesario preguntarse una y otra vez, ante la diversidad y cantidad de información que aparece ante nuestros ojos, “¿qué demonios estoy haciendo?”, “¿hacia dónde es que iba?”, lo cual me sucedió al menos en tres ocasiones; y contrastar el proyecto con lo escrito hasta el momento permite restituir el rumbo perdido, o modificarlo, según sea el caso o, mejor dicho, el objetivo de la investigación¹⁹. En este sentido, el apoyo de Hernán Salas para la clarificación y estructuración de las diversas partes del proyecto, fue decisivo para que, aún cuando buscaba que mi proyecto de investigación fuera abarcador, no por ello fuera impreciso respecto al problema que pretendía abordar y a la pregunta que guiaría la investigación; pues de ello iba a depender la elaboración de los objetivos que servirían para la realización de los diferentes momentos del trabajo antropológico, desde la búsqueda de las

¹⁹ Sobre este punto vale la pena agregar que en un momento determinado, también es factible rehacer el objetivo principal, cuando uno descubre por fin que una de las líneas trabajadas es lo que realmente quería uno hacer, pero no había podido elaborar la idea con claridad. También quiero mencionar que, entre otras cosas, se me impuso la necesidad de reflexionar acerca de la diferencia de este proceso con el que viví cuando elaboré la tesis de licenciatura, y que —ahora sé—, no fue el mismo; ya que me parece que fundamentalmente la diferencia estriba en que aquel trabajo fue el resultado de un proyecto de investigación que se limitó sobre todo a la descripción —aún así novedosa— del tema, y en menor medida a la interpretación; mientras que, en este texto se pretendió, desde un inicio, elaborar una interpretación diferente a la que se ha manejado sobre el tema, y la descripción es sólo un momento en el juego de las interpretaciones.

fuentes más apropiadas, hasta el trabajo de campo y la escritura que de todo ello derivara.

De esta manera, es que se entiende la expresión “el proyecto de investigación se cierra con el cierre de la investigación”, pues su objeto central es definir cuáles son los límites y alcances del universo, y el recorte, la decisión de hasta dónde llegar, es un acto subjetivo, es decir, que le corresponde exclusivamente al sujeto que investiga, con base en los elementos que el propio trabajo de investigación le va ofreciendo.

Todo lo anterior me condujo a la *decisión de indagar exclusivamente el concepto* de adolescencia —que como ya mencioné en el inicio de esta “Introducción”, es la respuesta a la pregunta ¿qué es la adolescencia?—, y por lo tanto, debía ocuparme de conocer su origen, las principales teorías que lo han sustentado y configurado a lo largo de la historia, sus componentes fundamentales, para llegar finalmente a explorar las diferentes maneras en que éste se presenta en jóvenes de ambos sexos —y sus profesores— que conviven en distintos ámbitos escolares de nivel bachillerato, en el Distrito Federal.

Así, las preguntas de la investigación, de las que derivaron los objetivos generales, fueron las siguientes: ¿Cuáles son los significados del concepto de adolescencia que se establecieron en algunos de los textos científicos más importantes que se manejaron en Estados Unidos y México en el siglo XX?, ¿cuáles son los significados del concepto de adolescencia que tienen algunos estudiantes y profesores de bachillerato del Distrito Federal?, y ¿cuáles son las relaciones que existen entre los primeros y los segundos?, y las hipótesis generales las siguientes:

1. De acuerdo con el desarrollo histórico del concepto de *adolescencia*, es posible que los significados que encontraré en los textos científicos, académicos y políticos seleccionados para el estudio, sean congruentes con los puntos de vista psicológicos y médico-biológicos.

2. Suponiendo que las ideas que se transmiten a través de los libros especializados permean los significados populares (del sentido común), muy probablemente, los significados del concepto de adolescencia de los estudiantes y profesores de bachillerato de las escuelas estudiadas en el Distrito Federal, serán coherentes con los significados expresados en los textos escritos revisados.
3. Los conceptos de adolescencia de los textos escritos revisados posiblemente influirán las concepciones de los sujetos de estudio; es decir, se piensa que es probable que los sujetos sociales incorporen algunos de los significados de *adolescencia* construidos por los autores de los textos, y a partir de ellos y de significados del sentido común, reelaboren su propio concepto.

Finalmente debo decir que, como el trabajo se centró en el análisis del significado de *lo dicho* por los sujetos (ya sea por escrito o verbalmente), mi material de trabajo serían diferentes textos, obtenidos de diversas fuentes (bibliografía, información oral), por lo que la herramienta más apropiada en este caso para enfrentar los datos fue el análisis de contenido; y entre sus variantes, el análisis de componentes, el cual se explicará en su momento. Sin embargo, debo aclarar que el enfoque no es lingüístico —aunque debo reconocer que me atrajo mucho la idea de poder hacer algo en este sentido—, sino que emplea algunas herramientas de esta disciplina para acceder a la interpretación antropológica más amplia, que nos lleve más allá, hacia la posible penetración de los procesos de significación entrelazados con este concepto.

Aún así, se partió de una noción de *significación*, acorde con las propuestas de De Saussure y Hjelmslev, en las cuales ésta es el proceso que relaciona un significante con un significado, y que tiene como producto un signo bifásico, es decir, un signo que sólo puede ser tal porque contiene estos dos elementos relacionados en una función de

interdependencia. Este proceso de creación de significados es siempre un proceso realizado en un contexto sociocultural y, por lo tanto, histórico, de allí que el acto semántico (el estudio del significado de un signo), no se agota con sólo relacionar significante y significado, sino que se requiere, además del estudio del valor contextual del signo, al interior del sistema de signos; el análisis de la significación externa del signo, es decir, su *significancia*, la cual es dada por “su posición dentro del sistema de la *lengua* y dentro de otros sistemas de signos”²⁰, o sea, la ubicación en diversos sistemas socioculturales.

Además, retomé el planteamiento de Peirce acerca de que “en un sentido muy estricto y no como mera figura expresiva, cada símbolo es un ente viviente. El cuerpo del símbolo cambia con lentitud, pero su significado crece inevitablemente, incorporando nuevos elementos y descartando algunos de los viejos.”²¹ Esta idea fue fundamental para señalar las diversas posibilidades que tenemos para acercarnos al proceso de significación del concepto de adolescencia en la actualidad.

Asimismo, y aunque los conceptos vertidos por los sujetos se entranan con sus conductas y acciones sociales, tampoco fue objetivo de este estudio dar cuenta de ellas, pues, por sí solas son objeto de otra investigación. Es por ello que queda de lado un abordaje psicológico, sociológico o etológico del asunto.

De la misma manera, el tiempo sólo me permitió indagar del concepto *en lo general*, por lo que se observarán quizá algunas “lagunas” o “huecos” que quizá se piense debieron haber sido cubiertos, y que se refieren a la profundización en los componentes del concepto, entre los cuales destaco dos: la sexualidad, y las relaciones con otros sujetos (padres, amigos); lo cual me hubiera llevado al menos unos cuatro a seis meses más, pues los elementos socio históricos, teóricos y conceptuales necesarios para su

²⁰ BERISTÁIN, Helena *Diccionario de retórica y poética* Octava edición, primera reimpresión, editorial Porrúa, México, 1998. P. 459

²¹ PEIRCE, Charles S. *La ciencia de la semiótica* Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires (documento fotocopiado, s/f) p. 16.

abordaje no fueron contemplados desde un inicio, ya que hubiera debido introducir la noción de “cuerpo”, otro gran campo de ideas que quizá en una investigación futura pueda plantear. De cualquier manera me parece que, aún con las restricciones de tiempo señaladas, la investigación arrojó resultados interesantes, y significa un primer paso en la construcción de un contexto antropológico para acercarse al tema.

Por lo tanto, el lector no debe perder de vista que *la idea central de este trabajo gira alrededor del análisis del concepto de adolescencia*, y que los demás aspectos que *necesariamente* fueron apareciendo en este abordaje, son únicamente las señales de las partes (hilos, variables) implicadas en dicho concepto, pero que no fueron desarrolladas debido a que, como se verá, cada una de estas partes se traduce en una línea de investigación diferente, que requieren otras preguntas aunque sean del mismo tema. Por ello, únicamente dejaré señaladas estas líneas a fin de despertar inquietudes para futuros trabajos de investigación. De la misma forma, la función de la gran cantidad de notas a pie de página es fundamental en el escrito, pues permite establecer relaciones con otras ideas que podrían funcionar también como “disparadores” de otros trabajos.

Por último, deseo agradecer a quienes participaron, aún sin saberlo, de manera directa o indirecta, en mi proceso de definición, estructuración, indagación (bibliográfica y de campo), discusión, interpretación y escritura de este texto, entre quienes destacan varios de los profesores del posgrado que ampliaron mi mirada al mostrarme nuevos y atractivos campos de estudio (Ramón Arzápalo, Gabriel Weisz, José Carlos Aguado); sobre todo reconozco la marca que ha dejado en mí la potente mirada —por su alcance y capacidad interpretativa—, de Rafael Pérez-Taylor, quien de manera generosa permitió que me introdujera, a mi ritmo, en el amplísimo campo de las teorías antropológicas contemporáneas, entre ellas la de la *complejidad*, de la cual no puedo considerarme aún una sólida vocera.

Asimismo, he mencionado el apoyo de Hernán Salas Quintanal, cuyas observaciones metodológicas y sobre la estructura general del proyecto de investigación, me facilitaron la elaboración de los “puentes” que debí establecer con los conceptos teóricos trabajados en el seminario de Rafael Pérez-Taylor. Agradezco asimismo, los comentarios de mis compañeros de generación del posgrado, quienes me ofrecieron sobre todo bibliografía antropológica que fue esencial para la conformación de mi marco teórico; y también las puntuales observaciones de los lectores de este trabajo que enriquecieron su contenido y presentación finales.

Mención aparte merece el Dr. Carlos Castillo Henkel, quien en su calidad de director de la Escuela Superior de Medicina del Instituto Politécnico Nacional, apoyó mi propuesta para obtener el permiso con goce de sueldo que fue decisivo para que pudiera realizar el posgrado. Por otro lado, quiero destacar la ayuda de la Dra. Martha Rosas Corona, de la Jurisdicción Sanitaria “Milpa Alta”, de la Secretaría de Salud del Distrito Federal, quien muy amablemente localizó y me facilitó material informativo que resultó de la mayor importancia para mi trabajo.

Mi reconocimiento también para la Dra. Enriqueta Sumano Avendaño, quien aún en medio de sus ocupaciones me abrió un espacio para entrevistarla, y cuyos comentarios despertaron una gran cantidad de preguntas, las cuales desgraciadamente no quedaron completamente plasmadas en este escrito.

Mil gracias igualmente a los directivos, profesores y prefectos de los dos centros escolares en los que realicé el trabajo, cuyo apoyo fue decisivo para la investigación, y porque comprendo —por trabajar en una institución educativa— lo difícil que es admitir y “lidiar” con gente de fuera que, además, quiere “investigarnos”. Pero sobre todo, va mi especial gratitud a los jóvenes que me permitieron saber un poquito de la manera en que piensan la adolescencia en general, y su adolescencia en particular.

Por supuesto, no puedo dejar de señalar que este trabajo es una manera de retribuir modestamente a todos los jóvenes —y ahora ya no tan jóvenes— que en su papel como alumnos o como pacientes, fueron los causantes de que me interesara en este tema.

Finalmente, agradezco cariñosamente a Gilberto, Rodrigo y César, por su apoyo y paciencia ante mis varias ausencias e inesperados cambios de ánimo, y sobre todo por sus comentarios, opiniones y sugerencias para la tramitación del trabajo en sus distintas fases; en este sentido; destaco especialmente la importancia que siempre han tenido para mí los muchos momentos —breves, largos e interminables— de plática y discusión con mi compañero de aventuras en este largo camino que es la vida misma, y de quien siempre me ha asombrado su ingenio y capacidad para profundizar y decir cosas de las cuales sigo aprendiendo mucho. Gracias a todos.

CAPÍTULO I.

LA CONSTRUCCIÓN ECONÓMICA Y SOCIOCULTURAL DE UN LUGAR PARA LO ADOLESCENTE.

"Parece como si a cada época le correspondiese una edad privilegiada y una periodicidad particular de la vida humana: la <<juventud>> es la edad privilegiada del siglo XVIII; la infancia, del siglo XIX, y la adolescencia, del siglo XX."

PHILIPPE ARIÉS.¹

Introducción.

El objetivo de este capítulo es elaborar un tejido discursivo que permita argumentar la idea de que la adolescencia es una creación sociocultural muy reciente y propia de la cultura occidental,² que se configuró en las sociedades industrializadas y urbanizadas de finales del siglo XIX; y que se desarrolló y consolidó en la primera mitad del siglo XX.

A lo largo de este ejercicio escritural intentaré mostrar cómo diversos elementos presentes en la historia, desde fines del siglo XVIII hasta

¹ ARIÉS, Ph. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Ed. Taurus, México, 2001.

² Distinguiremos aquí como "cultura occidental" al conglomerado que constituyeron las diversas culturas de los países de Europa central, Inglaterra y su representante en el continente americano, los Estados Unidos, cuyas sociedades tuvieron en común un importante crecimiento industrial y un significativo proceso de urbanización asociado al primero. Esta distinción se hace en el entendido de que estamos hablando de un momento de gestación de un fenómeno que, pensamos, fue llevado poco a poco a otros lugares del mundo en el proceso de globalización y hegemonía de ciertos rasgos y patrones culturales occidentales. Al respecto, debemos señalar también que cada cultura posee formas para significar, y dotar así de sentido a los diversos momentos que atraviesa el ser humano a lo largo de su vida, de allí que también en las culturas orientales cuenten con una visión al respecto, de la cual desafortunadamente no cuento con una idea sólida, pero sí puedo decir que parte de un punto de vista que considera al hombre como un elemento más en la configuración del todo, que forma parte de la energía universal o *chi*, y que se mueve en un espacio cuyo principio básico, supremo e impersonal de orden y unidad del universo es el *Tao*, conformado a su vez por dos fuerzas cosmológicas indisolubles entre sí, contrarias pero complementarias: el *yin* y el *yang*; de allí que su devenir por la vida es una constante búsqueda para alcanzar la unidad perfecta y armónica con ese todo. Sin embargo, a pesar de esta forma tradicional de pensamiento oriental, se pueden encontrar ya diversas referencias a los cambios drásticos que está viviendo desde hace unos años la población joven en China y Japón, principalmente, y que nos recuerdan lo vivido en las culturas occidentales en los años cuarenta y cincuenta del siglo XX.

principios del XX, fueron relacionándose de modo que en tales encuentros se fueron generando, por un lado, lugares vacíos domésticos y sociales; y por otro, un espacio sociocultural que sólo podía dar cabida a lo que hoy conocemos como *lo adolescente*.

Asimismo, es mi intención describir cómo estos encuentros forman parte de un fenómeno que puede concebirse como un proceso de reorganización que se efectúa de manera simultánea a un proceso de desorganización de un orden sociocultural determinado; y cómo de esta manera, la aparición de la adolescencia ha significado una posibilidad de asimilar, de manera ordenada, una situación desordenada que comenzaba a ser de difícil manejo en las “socioculturas” que la vivieron con más intensidad en un principio.³

Es decir, me interesa pensar acerca de la manera como se expresa esta relación orden/desorden en el surgimiento, consolidación y desarrollo del fenómeno adolescente, así como en los distintos significados que acompañan al vocablo *adolescencia* en este proceso de transformaciones, los cuales —me parece—, reflejan los distintos momentos que sirvieron

³ Una “relación orden/desorden”, en el sentido que la concibe Edgar Morin, tiene como características fundamentales ser:

— **una** (es decir, indistinta en su fuente genésica y en su caos formador);

— **complementaria**: *todo lo que es físico, de los átomos a los astros, de las bacterias a los humanos, necesita el desorden para organizarse*; todo lo que es organizador, trabaja, en y por sus transformaciones, *también* para el desorden (incremento de entropía).

— **concurrente**: bajo otro punto de vista, el desorden por una parte, el orden/organización por la otra, son dos procesos concurrentes, es decir, que corren al mismo tiempo, el de la dispersión generalizada y el del desarrollo en archipiélago de la organización;

— **antagonista**: el desorden destruye al orden organizacional (desorganización, desintegración, dispersión, muerte de seres vivos, equilibrio térmico) y la organización rechaza, disipa, anula los desórdenes.

Así, desorden y orden a la vez se confunden, se llaman, se necesitan, se combaten, se contradicen. Esta dialógica se pone en marcha en el gran juego fenoménico de las interacciones, transformaciones, organizaciones, donde trabajan cada uno para sí, cada uno para todos, todos contra uno y todos contra todos...”. Cfr. MORIN, Edgar *El método I. La naturaleza de la naturaleza* Cátedra, Madrid, 1999. p.101. [A fin de evitar constantes repeticiones, las negritas y las cursivas que se encuentren en las citas textuales, deben considerarse de la autora, a menos que se explicita de otra manera. En este caso, las cursivas son del autor citado].

para dar un orden al desorden que se vivió durante la segunda mitad del siglo XIX.⁴

No obstante, antes de iniciar quiero señalar algunos atributos etimológicos que me parecen de gran utilidad para comprender mejor el origen del concepto que nos interesa, pues como veremos, la palabra ‘adolescente’ tiene en la actualidad un sentido mucho más amplio que el que tuvo en sus orígenes, y sin embargo, conserva aún la fuerza del significado primero.

Breve ojeada a la etimología de la palabra *adolescente*.

Desde el punto de vista etimológico, ADOLESCENTE es una palabra tomada del latín *adulescens* (o *adolescens*), que quiere decir ‘hombre joven’ y es el participio activo de *adolescere* que significa ‘crecer’. Derivada de ésta, encontramos *Adolescencia* [1486]. En este marco es llamativo que este término esté emparentado con la voz ADULTO, tomada del latín *adultus* que es el participio pasivo del mismo verbo *adolescere*.⁵ Subrayo los adjetivos ‘activo’ y ‘pasivo’ para enfatizar que en el caso de la palabra *adolescente* el significado etimológico se refiere a “lo que crece” o “el que crece”, si nos referimos a un sujeto; mientras que el vocablo *adulto* se refiere a “crecido” o “que ha dejado de crecer”. Es decir, en un caso nos estamos refiriendo a una situación que está en movimiento (creciendo), mientras que en otra el sentido nos lleva a algo que ha detenido su movimiento, que está inmóvil (crecido).⁶

⁴ Es preciso dejar claro que el siguiente desarrollo nos servirá únicamente como base para esbozar un contexto *general* que de ninguna manera se vivió *exactamente* igual en nuestro país, donde las condiciones sociales y culturales le proporcionaron características singulares que aparentemente no han sido estudiadas con detalle.

⁵ COROMINAS J., PASCUAL J.A. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Vol. I, Gredos, Madrid, 1997.

⁶ Sobre este punto es importante hacer una reflexión sobre la interpretación del proceso de crecimiento, pues pienso que ha conllevado un ocultamiento ideológico del proceso de decrecimiento, deterioro o desgaste que implica el primero, y que necesariamente conduce a los seres vivos a la muerte.

Esta aclaración es pertinente además, pues en muchos casos se sigue pensando equivocadamente que el vínculo etimológico de *adolescencia* se establece con *ADOLECER* que significa 'caer enfermo', término que deriva de la raíz latina *DŌLĒRE* 'doler' ⁷; y que en la actualidad tiene también el sentido de 'carecer de algo'. Sin embargo, en su momento veremos que esta interpretación es interesante desde el punto de vista del posible uso ideológico que se le ha dado, asociado a expresiones que piensan lo adolescente como *carencia*.

Espacio y sociedad: La gestación de un lugar para la adolescencia.⁸

Muchos autores señalan diversos elementos que estuvieron en juego como configuradores del fenómeno que estudiamos, sin embargo, la mayoría no incluye una interpretación compleja de las relaciones entre ellos⁹. A continuación puntualizaré algunos de los factores que desde mi punto de vista fueron los más significativos para la producción del nuevo espacio sociocultural que dio cabida a lo adolescente.

Como señalé arriba, uno de los puntos fundamentales para dicha emergencia tiene que ver necesariamente con un proceso de desvanecimiento de ciertos lugares doméstico-sociales que sustentaban el viejo orden social. Para entender mejor esta afirmación, es necesario recordar que entre los resultados que trajeron consigo los distintos movimientos de expansión y colonización europeos efectuados entre los siglos XV y XVIII —y que dieron origen a la era moderna—, encontramos

⁷ *Op. cit.* vol. II

⁸ Manejaré la idea de 'lugar', como la de una extensión real-simbólica-imaginaria, que es definida, delimitada, construida y habitada (también en forma real-simbólica-imaginaria) por los seres humanos. La diferencia con la noción de 'espacio' es que ésta se refiere a una extensión ilimitada que contiene a todas las extensiones limitadas, finitas. Es por ello que cuando hablamos de la dimensión espacio-temporal, debemos siempre hacer una delimitación de lugar y tiempo cronológico.

⁹ Debo hacer mención de un libro que salió apenas en abril de este año (2003) y que trabaja el abordaje de lo adolescente de forma semejante a mi planteamiento, es decir, compleja, aunque centrándose en el punto de vista psicosocial. Ver PERINAT, A. (coordinador), *et. al. Los adolescentes en el siglo XXI*. 1ª edición, Editorial UOC, Barcelona, 2003.

la profunda transformación económica de la Revolución Industrial, la cual a su vez, propició diversas y contundentes modificaciones en muchos ámbitos de la sociedad y la cultura, entre los que encontramos, en el nivel macrosocial:

- a) **El incremento de los mercados**, que a su vez implicó
- b) **La necesidad de producir más, y de manera más rápida y ágil**, lo que requirió
- c) **La reestructuración de los espacios para la producción** (del taller artesanal a la creación de industrias manufactureras), así como
- d) **El desarrollo de la tecnología y las técnicas para la producción**,

Estos aspectos significaron a su vez transformaciones políticas que desembocaron en los actuales sistemas democráticos, así como procesos de secularización de la vida social y fortalecimiento y expansión de funciones del Estado, entre las que sobresalen la educación y la salud. La primera, con el objeto de transmitir y capacitar a la población trabajadora industrial con los nuevos conocimientos científicos y técnicos necesarios para enfrentar las nuevas formas de producción y de vida social; mientras que la salud permitió mantener “sana” y activa a esta población, y evitar con ello pérdidas económicas.¹⁰

Lo anterior entrañó necesariamente cambios en el nivel microsociales, entre los que destacaron:

- e) **Cambios en las formas de organización y las estructuras jerárquicas familiares**, y por lo tanto,
- f) **Cambios en las formas de significar los roles de los sujetos, hacia adentro y hacia fuera del núcleo doméstico.**

¹⁰ Evidentemente estos procesos no se realizaron de un día para otro, sino que fueron necesarios varios años y luchas obreras y movimientos civiles que hicieran ver a la nascente burguesía los “beneficios” de impulsar estas políticas.

Estos cambios y sus repercusiones en el orden interno de las familias —el cual giraba principalmente en torno a la producción de autoconsumo y artesanal y la estructura patriarcal—, significaron la disolución de los procesos productivos que les aseguraba un sustento económico, a los cuales estaban integrados tanto padres como hijos. Al disolverse esta forma de organización para la producción, se desvanecieron también poco a poco, algunos lazos que se establecían entre los integrantes de la familia sobre la base de las actividades económicas. De esta manera, los padres¹¹ debieron ir a trabajar en las fábricas —fuera del hogar familiar—, y los hijos, en general, quedaron marginados de los procesos productivos, sobre todo después de las diversas enmiendas a las respectivas leyes para regular el trabajo, las cuales comenzaron a prohibir el trabajo infantil a fines del siglo XIX.

Desde el punto de vista de Raúl Olmedo¹², en la sociedad tradicional y artesanal, la familia cumplía simultáneamente tres funciones esenciales: 1) producir fuerza de trabajo concreta (p. ej. el zapatero cuyo oficio heredaba su hijo), 2) producir y transmitir el saber (de padres a hijos), 3) producir bienes y servicios (como agricultores o como artesanos). Sin embargo, según este autor, con el advenimiento de la industrialización la familia quedó limitada a una función principal, la de producir fuerza de trabajo, pero ya no concreta, sino abstracta, es decir, fuerza de trabajo que se vendería en el mercado bajo la lógica del intercambio.¹³

Esta interpretación me parece importante, porque el autor resalta que las otras dos funciones fueron básicamente absorbidas para su instrumentación por el Estado capitalista naciente, a través de dos

¹¹ Mencionamos aquí a los padres en plural, aunque en un principio la participación de las mujeres en los ámbitos laborales no estaba muy extendida; de hecho, más adelante veremos cómo la “liberación femenina” provoca la entrada en gran escala de las mujeres a la producción económica, lo cual traerá nuevamente repercusiones importantes para la organización y estructura jerárquica familiares y, por consiguiente, para las relaciones de los integrantes de la familia.

¹² OLMEDO R. *Educación y sociedad* Universidad Autónoma del Estado de México, serie Lecturas críticas No. 5, México, 1981.

instancias: 1) la fábrica, para el caso de la producción de bienes y servicios; y 2) la escuela, para el caso de la producción y transmisión del saber, que en esta perspectiva económica, es un saber para la producción.

Este señalamiento nos coloca de inmediato en las dos demandas principales de los movimientos juveniles de la actualidad, por un lado, la demanda de trabajo y, por lo tanto, acceso a una retribución económica (salario); y por otro, la demanda de espacios educativos en cantidad y calidad que los preparen mejor para enfrentar la competencia por los trabajos con remuneración más alta.

Estrechamente vinculado con este proceso, encontramos otro que coadyuvó a la desorganización del sistema sociocultural: el crecimiento demográfico. Este último se debió paradójicamente al desarrollo tecnológico y del conocimiento científico que el capitalismo propició en áreas como la medicina, la química, la física y la biología; los cuales a su vez, son inseparables tanto de: a) las guerras, que requerían de mejores técnicas para la atención y recuperación de los soldados heridos en combate, así como de tecnología para el desarrollo armamental; y b) de los movimientos obreros que pugnaron por mejorar las condiciones de vida de los trabajadores asalariados, y entre cuyos resultados encontramos la emisión de leyes como la del Seguro Social, que tuvo como objeto principal el de mitigar los problemas de salud y falta de protección social que había dejado casi un siglo de "capitalismo salvaje".

Así, a fines del siglo XIX y principios del XX, los programas de seguridad social, las políticas médicas higienistas, y descubrimientos como la vacunación, los antibióticos y los anestésicos provocaron el incremento sustancial de la población mundial, no necesariamente porque aumentara el índice de natalidad, como sucedió después, sino más bien

¹³ Se podría decir que en la nueva configuración económico-social, la familia se quedó con la función de la reproducción biológica de la *especie humana*, ésta última significada ahora como *fuera de trabajo*.

porque disminuyeron los índices de mortalidad general, incluida la mortalidad infantil.¹⁴ Pero no sólo se incrementó la población joven, sino que también impulsó el fortalecimiento de los estados que poco antes habían comenzado a tomar la forma de estados nacionales, al contar cada vez más con un mayor número de ciudadanos, dispuestos a trabajar, pelear y morir por su país.

No fue casual entonces, que justamente en este lapso hayan surgido las primeras organizaciones para jóvenes, conformadas y dirigidas por adultos, con el objeto de “encauzar sus vidas” para que adquirieran “el buen sentido”, la “madurez”, la “respetabilidad”, la “seriedad” y la “sensatez” de los adultos. Pueden identificarse tres tipos principales de instituciones a fines del siglo XIX y principios del XX: 1) las organizadas por la Iglesia, como la Asociación Católica de la Juventud Francesa, fundada por Albert de Mun en 1886; 2) el movimiento *scoutista*, organizado por el general británico Baden-Powell, con el propósito de formar física y moralmente a los jóvenes a partir de actividades de acampada y exploración y difusión de una ética basada en la religión; y 3) instituciones en torno a proyectos pedagógicos de signo laico, de los cuales resultan ilustrativos los de Francia en torno a la discusión entre la escuela laica y la confesional, así como el surgimiento de los centros experimentales de educación activa.¹⁵

Este panorama cambió relativamente poco con las dos Guerras Mundiales, en las que se evidenció, por un lado, el uso como “carne de

¹⁴ Sobre este asunto me parece muy importante considerar la afirmación de Philippe Ariès, en la cual señala que otro autor, J. L. Flandrin ha demostrado que la disminución de la mortalidad infantil observada en el siglo XVIII, es decir, un siglo antes del que nosotros estamos abordando, “no puede explicarse por razones médicas e higiénicas; [sino que] cesó sólo el dejar morir o el ayudar a morir a los niños a los que no se deseaba conservar.” Práctica que era muy común en esos siglos, como puede apreciarse en el “Prólogo a la nueva edición francesa.” del texto: ARIÈS, Ph. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Ed. Taurus, México, 2001. Por lo tanto, podemos decir que realmente se observaron dos momentos históricos en los cuales disminuyó importantemente la mortalidad infantil, uno en el siglo XVIII, por las razones señaladas, y otro en el XIX, con las consecuencias demográficas que se están describiendo.

¹⁵ ARANGUREN J. L. *Bajo el signo de la juventud* Salvat editores, col. Temas clave No. 67, Barcelona, 1982. Sobresale aquí, y en todo momento como se verá, la estrecha

cañón” que hicieron de sus jóvenes las diversas naciones europeas; y por otro, la grosera manipulación política que hicieron diversas agrupaciones de distintas orientaciones ideológicas, con este grupo poblacional. Así, fue creciendo el número de estructuras organizadas políticamente en milicias juveniles, agrupaciones fascistas y nazis, juventudes antifascistas, socialistas y comunistas, cuyas características más importantes fueron, entre otras, una gran voluntad política, y una tendencia a la *uniformización* y al estilo militar o miliciano.

Según Aranguren, puede decirse que fue en esta época en que inició “verdaderamente el <<culto a la juventud>> fundamentado en su arrojo, <<idealismo>> y vigor físico.”¹⁶ Desde mi punto de vista, este culto a lo joven va a ser un elemento muy importante en los procesos identitarios del siglo XX, especialmente en lo relacionado al aspecto físico y el vigor sexual, y que alcanza actualmente no sólo a la población adolescente, sino a la población en general, incluyendo niños, adultos y viejos; aunque este asunto se relacionará más tarde con otros elementos asociados íntimamente en la noción de *adolescencia*.¹⁷

En el mismo período de guerras mundiales sobrevino otra importante transformación en el ámbito económico, estrechamente relacionada con los conflictos militares que exigían a los varones alistarse en el ejército, y por lo tanto, abandonar momentáneamente sus puestos laborales. Esta circunstancia fue enfrentada empleando a la población femenil en la mayoría de los países involucrados en las contiendas.

De esta manera, el movimiento feminista, que venía tomando forma también en esta época, comenzó a consolidarse en todo el mundo alrededor de los años veinte o “período entre guerras” (1919-1939).¹⁸

relación entre adolescencia y educación, tema que aún siendo prioritario, no abordaremos detalladamente por ser otro nuestro objetivo.

¹⁶ *Op. cit.* p. 12

¹⁷ Sin embargo, el tema de la identidad es otra historia, y como dice Michael Ende en *La historia interminable*, “debe ser contada en otra ocasión”.

¹⁸ Aquí vale la pena aclarar que si bien el movimiento feminista inició desde el siglo XVIII, y tuvo interesantes desarrollos en el siglo XIX, su lucha se centraba sobre todo en

Simultáneamente, algunos de estos espacios de trabajo fueron ocupados por jóvenes que, o bien obligados por la necesidad familiar, o bien impulsados por un sentido patriótico de solidaridad, se integraron en diversos ámbitos de la producción y como resultado comenzaron a experimentar los beneficios de la independencia económica.

El periodo “entre guerras” representó también el primer indicio del avance que el capitalismo había adquirido en el nivel mundial, sobre todo cuando comenzaron a presentarse manifestaciones económicas similares en distintos países. Así, en un principio la situación político-social parecía halagadora y favorable gracias a la creencia en una paz duradera, pero en poco tiempo esta perspectiva se vio opacada por una crisis económica que finalizó con el famoso “*crack del 29*” el cual tuvo repercusiones mundiales evidenciadas en los procesos de inflación generalizada, y en un gran desconcierto en los terrenos político-ideológico y social.

Como consecuencia, comenzaron a sentirse primero en Italia y luego en Alemania y España, las primeras manifestaciones políticas que trajeron como resultado los regímenes fascistas y nacionalsocialistas (nazis) que desembocaron en la Segunda Guerra Mundial, la cual superó con mucho la destrucción y la mortandad que había dejado la Primera Guerra, pues las nuevas estrategias militares incluyeron abiertamente el bombardeo de las ciudades y el genocidio a gran escala.

Sin embargo, no fue sino hasta el periodo de posguerra en que se comenzaron a observar las consecuencias de los cambios de mentalidad ocurridos entre 1914 y 1945, los cuales se debieron, entre otras razones, al impacto de vivir en carne propia —o desde lejos— los procesos de exterminio observados entonces, lo cual repercutió de manera e

alcanzar la igualdad jurídica y el derecho al voto, y no fue sino hasta la segunda mitad del siglo XIX que se consolidó la línea del “feminismo socialista” que inició Flora Tristán (en 1849), al hablar de la relación del feminismo y el movimiento obrero, y que defendieron abiertamente Marx y Engels, y posteriormente August Bebel y Clara Zetkin.

intensidad diferentes en las formas de vida de los pueblos del mundo. En este sentido se ha mencionado que un factor definitivo que marca la diferencia entre la primera y la segunda mitades del siglo XX, fue la confusión y los sentimientos de incertidumbre que se generaron sobre todo en Europa, pero también en Estados Unidos a raíz de la II Guerra Mundial.

Estos sentimientos produjeron incluso nuevas filosofías¹⁹ que se cuestionaron sobre la angustia y la desesperación que crea la incertidumbre sobre las posibilidades de la existencia del ser, y retrataron algunos sentimientos de desilusión que preñaban la época.

Fue también en este periodo, y debido a las manifestaciones psíquicas de pérdida de identidad personal que sufrieron muchos soldados durante las luchas armadas, que algunos psicoanalistas, sobre todo estadounidenses, comenzaron a estudiar el impacto que tenían en los individuos, las situaciones conflictivas externas. Sobre la base de estos estudios se plantearon hipótesis que relacionaron íntimamente dichos conflictos externos (objetivos) con los conflictos internos (subjetivos), haciendo surgir conceptos nuevos como el de *crisis de identidad*, el cual, hasta la fecha, es muy usado para explicar los fenómenos por los que atraviesan los adolescentes.²⁰

*Esta confusión e incertidumbre habrían de convertirse en formas permanentes de manifestación del nuevo orden económico y político-social del siglo XX*²¹, y también pueden verse como frutos —o en otras palabras,

¹⁹ Como el existencialismo francés, representado por J. P. Sartre.

²⁰ Hay que considerar que este tipo de interpretaciones tienen como trasfondo una peculiar concepción del sujeto, la cual ha sido forjada también junto con el desarrollo de las sociedades modernas, y cuya característica principal es ser "sujetos de la razón"; es decir, *un sujeto* es conforme a las razones que le dieron origen, y evidentemente hay que preocuparse y atender a los individuos que de alguna manera son presas de la "sinrazón", puesto que atentan contra las razones sociales que le dieron origen, es decir, atentan contra el orden social. Para profundizar en este tema revisar SALAS, H. "La idea de sujeto en la modernidad", en *Anales de antropología* vol. 36, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, julio de 2003. pp. 179-193.

²¹ Incluso me atrevería a decir que es la forma que adquirieron la vida social y sus correspondientes manifestaciones culturales en la segunda mitad del siglo XX.

producciones—, del proceso reorganizador que sucedió al caos mundial que representó la expansión y consolidación del modelo económico capitalista, el cual, más que un modo exclusivo de producción económica, puede mirarse hoy como una manera de vivir y pensar acordes con las leyes del mercado, con la lógica del intercambio, la competencia y la ganancia.

Finalmente, sería inaceptable dejar de mencionar otro proceso que se estaba llevando a cabo también en este momento histórico —primera mitad del siglo XX—, y que tiene que ver con el desarrollo de la ciencia en general y de las concepciones teóricas de las ciencias en particular, lo cual no está en absoluto dissociado del acontecer sociocultural.²² Nos referimos particularmente a los cambios en las formas de interpretar el mundo, sobre todo de las disciplinas físico-matemáticas, las cuales participaron en la generación de la época de incertidumbre que hoy vivimos. En la siguiente cita puede apreciarse una interpretación del mundo que nos tocó vivir, aceptada por los hombres de ciencia de la actualidad:

“En un siglo, el desorden se ha infiltrado cada vez más en la *physis*. Habiendo partido de la termodinámica, ha pasado por la mecánica estadística, y ha desembocado en las paradojas microfísicas.

En el curso de este viaje, se ha transformado: de desecho de lo real ha pasado a formar parte del tejido de lo real. Pero, del mismo modo que el primer desorden es enviado a las letrinas, éste es arrojado a las mazmorras. Y es que el orden cósmico imperial, absoluto, eterno, continúa rigiendo un universo regulado, esférico, relojero.

Pero he aquí que a partir de los años veinte este universo se dilata, luego se dispersa, luego, en los años sesenta, se resquebraja, se disloca, y de pronto se desmigaja.

En 1923 se levanta el telón y se descubre la existencia de otras galaxias, que pronto van a contarse por millones, pululando en cada una de ellas de uno a cien billones de estrellas. Después, y sin cesar, el infinito recula hacia el infinito y lo visible deja lugar a lo inaudito (en 1963 se descubren los quasars, en 1968 los pulsars, después los <<agujeros negros>>). Pero la gran revolución no es descubrir que el universo se extiende a distancias increíbles y que contiene los cuerpos estelares más extraños: *es la de que su extensión corresponde a una*

²² Existen otros procesos importantísimos asociados a estos que he mencionado, por ejemplo los procesos políticos que dieron origen a cambios en las formas de gobierno en el mundo entero (v. gr. de la monarquía a la democracia, con los consiguientes movimientos “independentistas” que condujeron a un largo proceso “descolonizador” en el mundo), sin embargo me sería muy difícil introducirme en su análisis sin desviarme demasiado del fin de mi trabajo.

*expansión, que esta expansión es una dispersión, que esta dispersión es quizá de origen explosivo.*²³

Aunque no es aquí el lugar para discutirlo, llama la atención la gran afinidad entre los acontecimientos teóricos y conceptuales de la ciencia, con los hechos socioculturales, lo que nos habla de una congruencia entre el pensar y el hacer de los grupos humanos.²⁴ Sobre este aspecto nos detendremos en el siguiente capítulo.

Nuevos sujetos sociales entran a la escena mundial: los *teenagers*.

En este contexto general se gestó poco a poco un lugar en la sociedad y la cultura que dio origen propiamente a la era de los adolescentes, y con ellos a la adolescencia, como fenómeno social, como objeto de estudio y como concepto extendido socialmente; y fue sin duda en Estados Unidos en donde se nombró por primera vez a este grupo social, empleando un vocablo específico: los "*teenagers*".²⁵

Según Luisa Passerini, "El concepto de la juventud como problema, presente en los Estados Unidos desde finales del siglo pasado, tiene una etapa significativa con la publicación en 1904 de *Adolescence*, obra del psicólogo G. Stanley Hall, que anuncia el "descubrimiento" del adolescente americano".²⁶ En esta obra, como veremos en el siguiente

²³ MORIN, E. *El método...* Op. cit. pp. 56-57. Las cursivas son del autor.

²⁴ Nos referimos aquí a la ciencia occidental hegemónica, que de alguna manera ha sido el fundamento epistémico de la vida en las sociedades industriales.

²⁵ Sujetos cuyas edades fluctúan entre los *thirteen* (trece) y los *nineteen* (diecinueve) años. Cfr. *The American Heritage Dictionary of de English Language*, Third Edition Version 3.6a, Copyright 1994 Softkey International Inc. Es preciso señalar aquí que, si bien el vocablo "adolescente" comenzó a usarse mucho tiempo antes para referirse aproximadamente al mismo grupo poblacional, también debemos considerar que tuvo un uso social muy restringido, mientras que la voz '*teen*' o '*teenager*' alcanzó rápidamente una gran popularidad, lo que ayudó al "resurgimiento" de la voz latina primera y a la construcción de los significados asociados a ella.

²⁶ El escrito se refiere como "siglo pasado" al siglo XIX. Cfr. PASSERINI, Luisa "La juventud, metáfora del cambio social. (Dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los Estados Unidos durante los años cincuenta)", LEVI, G. y SCHMITT, J-C. *Historia de los jóvenes. II La edad contemporánea*. 1ª edición, Taurus, Madrid, 1996. pp. 419-420.

capítulo, se inició la delimitación y caracterización formales del ser/hacer adolescente.

La aparentemente súbita llegada de los *teenagers* al contexto sociocultural estadounidense, no debe desvincularse, como veremos más adelante, de la aparición de la llamada "*Baby boom generation*", fenómeno muy llamativo que tuvo grandes semejanzas con los procesos poblacionales de la posguerra en los países europeos que vivieron en territorio propio los estragos de las dos guerras mundiales (sobre todo Inglaterra y Francia).

Vale la pena insistir en la estrecha relación que se presentó entre los fenómenos poblacionales que siguieron al caos de las dos Guerras Mundiales, y los procesos de reconstrucción nacional que incluyeron, entre otras cosas, la reorganización de la vida social, y de las estructuras políticas, económicas y sociales, pues esta relación tuvo como resultado emergente la definición de nuevos roles sociales, entre ellos los de los adolescentes; así como nuevas formas culturales asociadas a tales cambios.

El caos demográfico: incremento de la desorganización social.

"Dentro de cada *Baby Boomer*
hay un niño preguntándose qué demonios pasó"²⁷

Para darse una idea de lo que representó este *boom* demográfico en Estados Unidos, baste con señalar que entre 1946 y 1964 se observó un incremento poblacional que significó el nacimiento de 76 millones de bebés. Smead²⁸ señala que este representativo incremento se debió entre otras cosas a que los esposos acababan justo de regresar de la guerra y

²⁷ Ver la página de Internet: <http://www.howardsmead.com>, en donde se pueden consultar algunos fragmentos del libro de SMEAD H. *Don't trust anyone over thirty. The first four decades of the Baby Boom*.

²⁸. *Ibidem*. Véase el link de la "Introducción" al documento.

querían asentarse en la **vieja y segura rutina** —nada de incertidumbres—, que incluía casa, vida familiar y muchos hijos: “La explosión amorosa que siguió a la Segunda Guerra Mundial fue un *acontecimiento imprevisto* causado por la conjunción de optimismo juvenil, opulencia material, la victoria en una guerra y el miedo de perder otra.”²⁹

Este optimismo por la victoria acabada de obtener, conjugada con el miedo a vivir otra guerra, tuvieron como resultado la inculcación de un conjunto de valores y formas de pensar que más adelante se perdieron al ser contrastados con la realidad económica, política y social que dejaron las guerras. Entre estos valores se encontraban los de la solidaridad, el libre pensamiento, el cuestionamiento de lo establecido y la lucha contra la autoridad y por la autonomía.

Desde el punto de vista económico-social este *boom* trajo muchas consecuencias. En primer lugar, incrementó el número de escuelas y de opciones educativas que satisficieran la demanda; en segundo lugar, se incrementó también la población adolescente económicamente activa, con lo que se plantearon otro tipo de situaciones como el hecho de que los adolescentes comenzaron a tener un salario, a generar un proceso de acumulación, pero no había un mercado que les permitiera gastar ese dinero.

Muy pronto, en los años cincuenta, principió la conformación de ese mercado para los *teenagers*, ofreciendo principalmente los siguientes productos: música, revistas, libros, películas, ropa y accesorios diseñados exclusivamente para ellos. Este mercado llegó a adquirir una importancia tan grande que hasta la fecha podemos decir que sus criterios estéticos y comerciales son los que rigen los gustos y preferencias de la mayoría de las poblaciones mundiales. Finalmente, y

²⁹ “The amorous burst that followed World War II became a freak occurrence caused by the conjunction of youthful optimism, material affluence, victory in one war and fear of losing another.” *Ibidem*. Traducción libre hecha por la autora.

muy importante, comenzaron a manifestarse amplia y abiertamente, los conflictos intergeneracionales que se venían presentando desde principios del siglo XX, y que obligaron a pensar acerca de cuáles eran las causas de éstos, y cómo se podía incidir para que la situación no saliera del control social.

A partir de estos aspectos se desarrollaron una gran cantidad de estudios psicológicos, pedagógicos, médicos y, en menor medida, antropológicos —ya vimos que de la antropología física—, sobre la adolescencia y los adolescentes, y junto con ello surgieron varias definiciones, descripciones, explicaciones y debates... el orden comenzaba a delinearse poco a poco.

Paralelamente, se comenzó a hablar de una pérdida de valores³⁰ que estaba afectando a los adolescentes, pues sus comportamientos no respondían a las expectativas de los adultos. ¿Qué estaba pasando? ¿Cómo era posible que esa generación que había sido tan cuidada, consentida y hasta sobreprotegida pudiera ahora cuestionar las normas sociales y la autoridad paterna?

La productividad: ¿enemiga de los jóvenes?

Una elucidación desde la economía puede ayudar a comprender mejor lo que pasó. Esta enorme población adolescente se había venido enfrentando a lo que Raúl Olmedo denomina *centralización y productividad enemiga*:

“La **productividad enemiga** acorta el tiempo de trabajo para la producción, desplazando fuerza de trabajo. Esta fuerza de trabajo desplazada tiende a inmovilizarse, dada la actual organización social centralizada. Los incrementos de productividad tienden, así, al desperdicio creciente de fuerza de trabajo y a la frustración de las capacidades creadoras de los individuos productores de esa fuerza de trabajo desplazada. Formas de este desperdicio son, por ejemplo, el

³⁰ Al respecto el punto de vista que sostendré en este trabajo es que los valores no se pierden ni se destruyen, sólo se transforman, cambian, se jerarquizan y se adecuan según las necesidades ideológicas que exigen las nuevas formas de organización sociocultural.

desempleo, el subempleo, el alargamiento de la escolaridad, la sobrecapacitación del individuo (en relación a lo que realmente utiliza de su capacitación), el divorcio entre el periodo de educación y el periodo de trabajo, etc. A medida que la productividad enemiga se incrementa, el desplazamiento de fuerza de trabajo y sus efectos se intensifican. La productividad se vuelve enemiga de la sociedad. *En particular, se vuelve enemiga de los individuos de cierto rango de edad denominados jóvenes, sobre los cuales se concentra el efecto de desplazamiento de fuerza de trabajo.*³¹

Más adelante el autor argumenta que esta concentración del desempleo, subempleo, etcétera, se efectuó históricamente en la población joven porque ese grupo de edad se caracterizaba por no asumir todavía responsabilidades como jefes de familia, pues si este desempleo recayera sobre los jefes de familia, se provocaría un estallido social.³²

En este sentido es muy representativo el caso francés del movimiento juvenil de 1968, pues se evidenció que después de haber tenido el apoyo solidario y combativo de los obreros franceses a lo largo de todo el movimiento, éste desapareció cuando los jóvenes estudiantes decidieron tomar las fábricas de la misma manera que habían tomado las universidades. En ese momento, se presentaron momentos de gran tensión donde los obreros se atrincheraron en sus lugares de trabajo impidiendo el paso de los muchachos, con el argumento de que no podían permitir que se pusiera en riesgo el espacio del cual obtenían los salarios que finalmente le daban de comer a sus familias y a sus hijos —que podían tener la misma edad de los chicos que querían entrar—. Este hecho representó una fuerte sacudida para los estudiantes y significó el inicio de la declinación del movimiento juvenil del 68 francés.

Por otro lado, la población adolescente comenzó a significar, entre otras cosas, una gran competencia para los adultos que buscaban insertarse en el mercado laboral; por lo tanto, se hizo necesario buscar las formas

³¹ OLMEDO R. *Op. cit.* p. 87 sólo las cursivas son mías.

³² Esta interpretación nos introduce de lleno en la idea del vínculo que existe entre juventud, productividad, empleo, responsabilidad, familia, reproducción biológica y sexualidad.

de mantener *al margen* de dicho mercado a los chicos y chicas que lo requirieran, ya sea ampliando su periodo de estancia en las escuelas, o bien, legislando continuamente sobre los requisitos que se les pedía para su contratación en el mercado laboral.³³

Pero esto no fue suficiente. *Era imperioso también que los adolescentes aceptaran su condición de población "dependiente" para mantener el orden social sin llegar a un estallido de gran escala.* Sin embargo, esto no se consigue de un día para otro, de hecho mi propuesta gira en torno a la hipótesis de que el siglo XX se convirtió en el espacio temporal en el que se llevaron a cabo las innovaciones ideológico-culturales que permitieron tal aceptación; aunque esta transformación no careció de negociación, búsqueda y creación de espacios sociales que les permitieran, tanto a adolescentes como a adultos, hacer uso de esta nueva situación de acuerdo a su conveniencia.

La construcción de un orden llamado *adolescencia*.

Dentro de los necesarios procesos de reorganización ideológico-culturales que son inseparables de los procesos de reorganización económica, política y social me interesa destacar los que ayudaron a la construcción de la significación social de lo que es un adolescente y lo que es la adolescencia. Para ello debo señalar que jugaron un papel decisivo las definiciones que las diversas disciplinas, especialmente la psicología, hicieron al respecto; pues me parece que de esta manera comenzaron a construirse socialmente las ideas acerca de los roles y pautas de conducta que *deben* caracterizar a un adolescente.³⁴

³³ De allí que cada vez se incrementen éstos, por ejemplo, el hecho de pedir ya desde hace unos años el nivel de preparatoria a diferencia de antes que se pedía sólo la secundaria para ser candidato a obtener una plaza de trabajo. El problema que no se observa es que estos ajustes afectan también a los adultos que por diversas razones no tuvieron el acceso a la educación media superior durante su juventud.

³⁴ Estos procesos de "vulgarización", o "popularización" de las explicaciones científicas, permiten finalmente el movimiento al interior de los procesos ideológicos, y le dan a cada época una manera de percibir, de pensar y de vivir el mundo que les rodea.

A partir de estas construcciones —en mi opinión—, comenzaron a establecerse márgenes para delimitar, por ejemplo, hasta dónde podía llegar la rebeldía e inconformidad de un adolescente para considerarlo “sano” o “normal”, así como también estipular hasta dónde la sociedad podía y debía “aguantar” una irreverencia sin considerarla “patológica” (*insane*), “anormal”, o incluso “delictiva”.

Este proceso de significación social se construyó con la participación activa de dos elementos: los profesionistas y científicos de la época y los medios de comunicación. Estos últimos lograron, al principio a través de revistas, películas y periódicos; pero después a través de la fuerza de la imagen que proyecta el cine y la televisión, la difusión amplia de nociones ideológicas sobre el ser/hacer de los “adolescentes modelo” en contraposición con los considerados “rebeldes”, es decir, aquéllos que llevaban al extremo su inconformidad tanto con el mundo social y familiar, como con su mundo interno; y las consecuencias que acarrea esta rebeldía.³⁵

Sin embargo, es aquí donde aparecen los aspectos problemáticos del tema. Por un lado, la “definición” de lo que es un adolescente coloca al sujeto así definido en un lugar de ambigüedad que refleja también la ambigüedad en el pensamiento de quienes elaboraron esta construcción.

El adolescente por definición es un sujeto “inacabado” —no ha acabado de crecer—, con rasgos y capacidades físicas que lo acercan al adulto, pero que al mismo tiempo lo mantienen en calidad de niño; asimismo, desde el punto de vista psíquico, se encuentra “en proceso de adquirir madurez” que le permita tomar las “decisiones correctas sobre su vida”, y ya no se diga desde el punto de vista de la identidad, campo en el cual “aún no sabe quién es”, ni “lo que quiere para su vida” (ya sea personal,

³⁵ Ilustrativa de este tipo de mensajes, al tiempo que demostrativa de algunos aspectos de la situación que vivían los jóvenes estadounidenses de los 50's, es la película *Rebelde sin causa*, en la cual la muerte inútil se presenta como “lo que le espera” a los adolescentes inconformes y conflictivos.

profesional o sexual); es decir, *por definición vive un estado de indefinición*.³⁶

Resultado de este estado, es “natural” que un adolescente sea un sujeto que presente rasgos —y no sólo “momentos”— de confusión (acerca de su identidad sexual, de su identidad personal), angustia existencial y hasta depresión debidos a los continuos cambios fisiológicos que está sufriendo y que lo empujan a sentirse diferente y desconcertado con su nuevo cuerpo; y **por lo tanto, es un sujeto al que los adultos deben ayudar** para que “se encuentre a si mismo” y pueda llegar a ser un “adulto sano y de provecho”.³⁷

Esta idea tan generalizada hoy día, nos habla de un mito en el cual a través de vivir la “edad tormentosa” de la adolescencia bajo la supervisión y orientación de un adulto que “sabe lo que le conviene al adolescente”, la sociedad podrá ver nacer a los hombres responsables y centrados que requiere la sociedad moderna.³⁸

En última instancia, *lo que está en juego es la creación de un nuevo orden que requiere de formas novedosas de control social* para responder a un fenómeno creado por el desarrollo del modelo de producción económica y social que hemos venido describiendo, cuya forma básica es la transformación permanente y vertiginosa de los procesos económicos y de sus productos, los cuales a su vez requieren transformaciones permanentes y vertiginosas de la forma de vivir y pensar de la gente, a fin

³⁶ Nuestra postura es que la indefinición no es privativa de los adolescentes, sino en mayor o menor medida, de los sujetos en general.

³⁷ De aquí uno de los principales lazos con la educación y, por consiguiente, con la escuela, pues ha sido la función educativa la encargada, a lo largo de la historia, de “moldear” a los sujetos sociales.

³⁸ No puedo evitar recordar aquí el climax del socialismo a mediados del siglo XX, y el ideal tan difundido de luchar por la posibilidad de crear y ver nacer al “hombre nuevo”, pero también me llega a la cabeza la idea vertida por Laura Malvano en el capítulo 7 de la *Historia de los Jóvenes*, en donde dice: “Será, evidentemente, la imagen del efebo atlético y vigoroso, armoniosamente dotado de belleza y de juventud, a quien corresponderá simbolizar al *homo novus* del fascismo, o más exactamente, al mismo fascismo.” (Cfr. LÉVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude *Historia de los Jóvenes*, vol. II La edad contemporánea. 1ª edición, Taurus, España, 1996. pp. 315)

de garantizar esa lógica productiva; y probablemente la *adolescencia* es una de estas nuevas formas, pues entre sus “características” está la de otorgar a los individuos que la representan la capacidad de adaptación a los cambios bruscos.³⁹

Un orden que busca disipar el desorden nombrándolo

Finalmente vale la pena hacer algunas reflexiones. Parece claro que el fenómeno de *lo adolescente* surgió entre los resquicios que aparecieron a raíz del encuentro de distintos factores económicos, políticos, científicos y demográficos que impactaron a individuos, familias y sociedades desde fines del siglo XIX y principios del XX.⁴⁰

Esta figura de la adolescencia apareció históricamente, al menos en Estados Unidos, aparejada a la idea de confusión e incertidumbre que se vivía en diversos ámbitos socioculturales,⁴¹ los cuales tuvieron repercusiones mundiales significativas, como las guerras mundiales, las crisis económicas de carácter internacional y la guerra “fría”, en las cuales no sólo se reconfiguró el orden político mundial, sino los micro órdenes sociales y culturales de las distintas naciones involucradas.

Defiendo la idea de que este proceso de desorganización castigó con mayor fuerza a la población adolescente, al haber sido doblemente

³⁹ Falta mucho para desarrollar con profundidad esta idea, sin embargo, me parece que surgió con la lectura de *El paradigma perdido*, donde Edgar Morin, al analizar las formas de organización social de distintos grupos de primates, nos dice que “no dejará de constatar que la existencia de un grupo de jóvenes curiosos, con afán de juego y exploración, a la vez que marginales y alejados de los centros de poder del grupo, constituyen una frontera abierta para la globalidad social en la que se integran, a través de la cual pueden surgir elementos nuevos susceptibles de desencadenar un cambio.” (Cfr. MORIN, Edgar *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Editorial Kairós, Barcelona, 1996. p. 51)

⁴⁰ De aquí la idea de caracterizar a la *adolescencia* como una *emergencia*. Entiendo la noción de *emergencia* en los términos que Edgar Morin la explica: “Se puede llamar emergencias a las cualidades o propiedades de un sistema que presentan un carácter de novedad con relación a las cualidades o propiedades de los componentes considerados aisladamente o dispuestos de forma diferente en otro tipo de sistema.” (Cfr. MORIN, Edgar *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. 5ª ed., Col. Teorema, Serie Mayor, Ed. Cátedra, Madrid, 1999. P. 129-130)

⁴¹ Quizá por ello los adolescentes representan, por sí mismos, la confusión y la incertidumbre.

relegada de los procesos productivos y alejada de los vínculos sociales que engendra la participación en ellos. Digo que fue doblemente marginada, pues no sólo se le apartó —junto con los adultos— de las nuevas formas de producción que desplazaban fuerza de trabajo; sino porque además se les consideró en segundo lugar para acceder a los puestos laborales argumentando su estatuto social de ‘solteros’, o más precisamente, el hecho de no ser *padres* y por lo tanto, carecer de una responsabilidad económica respecto de una familia.⁴²

Al ser relegados los adolescentes de la vida productiva, que anteriormente constituía el eje alrededor del cual se configuraba la vida social y política, se efectuó un doble movimiento: por un lado, se diluyó muy rápidamente —hablando en términos históricos— el espacio que ocupaban estos sujetos en el antiguo orden; y al mismo tiempo, se comenzó a construir un lugar que les diera cabida. Pero ¿cuáles eran las características de este nuevo territorio?

La respuesta a esta pregunta no sólo implicó darle un estatuto existencial al fenómeno mencionado, sino efectivamente significó la construcción, paso a paso —nombrando, definiendo, delimitando—, del ser/hacer de la adolescencia. En otras palabras, al tratar de decir más precisamente qué era la adolescencia se inició el proceso de creación de ésta, se comenzó a dar forma conceptual al espacio que ocuparía esa población que había sido marginada —de cierta forma expulsada— de la vida productiva, y por lo tanto de la vida social.⁴³

¿Y qué fue lo primero que observaron los estudiosos de lo adolescente?, un gran *descontento, confusión, desesperación y la angustia propia de cualquier sujeto que perciba, de alguna manera, que el suelo que pisa se desvanece, o que no encuentra en la vida social una actividad que lo*

⁴² Me pregunto si esta dinámica no tendrá que ver también con el incremento de embarazos en adolescentes, cuyas consecuencias son, entre otras, forzarlos y ayudarlos a integrarse al mundo productivo, y así, ocupar un lugar en el mundo de las oportunidades, es decir, el de los adultos.

signifique y que le de sentido a su existencia. De allí que, lo que nos dicen las primeras descripciones al respecto fue un retrato de esta circunstancia.

Sin embargo, había que considerar otro elemento; los adolescentes estaban allí desde hacía un buen tiempo, y su número iba en aumento, entonces había que buscar rápidamente explicaciones a las nuevas situaciones que los acompañaban. No había un lugar a dónde mandarlos..., después de todo, desplazarlos de la vida social no había implicado desaparecerlos...

Al denominarlos como *adolescentes* se les permitió seguir viviendo⁴⁴ como parte del sistema y se les adjudicaron cualidades y roles sociales que los caracterizarían en adelante. En este momento todo es cada vez más claro, hoy la adolescencia nos parece algo “normal” dentro del orden biológico y cultural de las sociedades capitalistas actuales, y hasta nos parece también “normal” que sea una fase caótica de la vida humana: un orden con faz de desorden, y viceversa.

Se le ha dado la cualidad de “problema”, y muchas de las acciones sociales y culturales se enfocan a mitigar o intentar resolverlo. Nos ocupamos de “atacar” los puntos problemáticos asociados a la adolescencia: delincuencia, desempleo, falta de vivienda, falta de escuelas, adicciones, embarazos, suicidios, violencia, etc., etc. Pero lo consideramos un problema “normal” de la sociedad actual, es un signo de nuestros tiempos... y aún más, pienso que se ha constituido paso a paso en el espacio social por excelencia que sirve de “válvula de escape” a las tensiones sociales, y esta función se observó con más claridad en los años sesenta, en los cuales se culpó a los adolescentes —o a su sinónimo, los

⁴³ En el capítulo III veremos cómo *el espacio privilegiado* para los adolescentes del siglo XX es la escuela.

⁴⁴ Como el personaje de Bastián Baltasar Bux en la *Historia interminable* de Michel Ende, quien no sólo le permite seguir viviendo a la Emperatriz Infantil al darle un nuevo nombre, sino que crea un nuevo mundo, y con ello reconstruye el reino de Fantasía.

estudiantes— de las rebeliones juveniles que trastocaron una vez más, la vida social, económica, política y cultural de mediados del siglo XX.

Es así, entonces, que tomando como pretexto el proceso de creación y consolidación del fenómeno adolescente podemos vislumbrar al mismo tiempo el proceso de cambios continuos que implicaron la desorganización de un sistema —de un orden— sociocultural, lo que a su vez conllevó una larga fase de reorganización en la cual muchos hombres y mujeres vieron desaparecer viejos elementos que formaban parte de su vida cotidiana y vieron también aparecer otros nuevos que poco a poco fueron incorporados a fin de organizar la vida de una manera diferente a la que habían conocido.

Cien años después, comenzamos a preguntarnos cómo surgieron muchos de los aspectos que consideramos habituales en nuestra cotidianeidad y que creemos conocer muy bien, y nos toca simultáneamente intentar nuevos acercamientos e interpretaciones acerca de este proceso, a fin de entender mejor las características del orden que vivimos. La pregunta que me asalta es ¿tendremos que esperar otros cien años para preguntarnos por lo que hoy estamos haciendo con nuestros adolescentes?, ¿o tendremos la capacidad de adentrarnos un poco en las posibles rutas que se nos plantean y de esta manera elegir aquélla que nos permita, como dice Edgar Morin, “proyectar la solidaridad hacia las generaciones del futuro”, y buscar un orden en el cual todos tengamos un lugar? Me gustaría mucho —y al mismo tiempo me provoca una sensación de angustia— tener la posibilidad de llegar a ese momento para conocer la respuesta...

CAPÍTULO II.

LA EMERGENCIA DEL CONCEPTO DE ADOLESCENCIA O DE CÓMO EL FENÓMENO ADOLESCENTE ES UNA FORMA DE ORGANIZACIÓN PARTICULAR DENTRO DEL DESORDEN GENERALIZADO.

"Por supuesto que el problema clave de todo pensamiento es evitar que un término que en principio sirve para nombrar, adquiera autonomía, parasite el discurso y se transforme en (pseudo)-esencia. Hay que cuidarse de ello por método."
EDGAR MORIN.¹

Introducción.

El objetivo de este capítulo es hacer un recorrido por distintas construcciones teóricas y conceptuales que se elaboraron a principios del siglo XX, y que iniciaron y consolidaron la construcción del concepto de adolescencia que hoy se maneja comúnmente, tanto en México como en otros países del mundo occidental, e incluso en países orientales como China y Japón.²

Para ello enfocaremos nuestra atención sobre todo en los desarrollos realizados en Estados Unidos, debido a dos razones principales: 1) que fue en ese país en donde se presentaron las primeras propuestas conceptuales y teóricas acerca de lo adolescente, y 2) el hecho de que los representantes de la vida científica y académica de nuestro país — así como el de muchos países de Latinoamérica, e incluso de Europa central y Asia—, ha tomado estos esclarecimientos como referencia de lo más avanzado, "lo último de lo último" en este campo.³

¹ MORIN, E. *El método. La vida de la vida*. Tomo II. Ed. Cátedra, Madrid, 1998. p. 139.

² Al respecto ya mencionamos que si bien la construcción teórica y conceptual que han efectuado principalmente la psicología, la pedagogía y la medicina, pretenden tener un alcance "universal", y que estas nociones se han difundido ampliamente a diversos lugares del mundo, también es cierto que estos conceptos se asumen y se transforman en cada caso específico, adquiriendo matices y características propias.

³ La importancia de Estados Unidos en este sentido, está estrechamente vinculada a los sucesos que reconfiguraron el orden político mundial después de la II Guerra Mundial, lo

Esta situación de hegemonía, aunada a los procesos globalizadores, ha provocado que, en general, las elaboraciones teórico-conceptuales de distintas partes del orbe sean muy semejantes entre sí, y que podamos encontrar textos de diferentes nacionalidades que más o menos abordan el fenómeno que nos interesa, considerando los mismos elementos.

En un segundo momento, realizaré el análisis específico de los diversos conceptos de adolescencia encontrados, a fin de buscar los elementos que permanecen y los que cambian en el proceso de construcción de explicaciones sobre lo adolescente.

Primer ordenamiento: la adolescencia como etapa en el desarrollo humano.

Como vimos en el capítulo anterior, el concepto de adolescencia surge como contenido para un vacío específico creado por el proceso histórico-social de desorganización generalizada que distingue al capitalismo⁴, en el cual se observaron momentos muy significativos que al entramarse

que le otorgó a este país hegemonía en muchos ámbitos, entre ellos el de la ciencia, en el cual muchos lo consideran a la vanguardia. Sin embargo, no debemos perder de vista que esta hegemonía fue resultado de una lucha entre los países económica, política y bélicamente más poderosos de Europa, los cuales sufrieron en territorio propio los estragos de las dos Guerras Mundiales, y donde Estados Unidos pudo aprovechar su situación geográfica alejada para adquirir primacía internacional en varios ámbitos. No olvidemos tampoco que muchos de los científicos más renombrados de Europa emigraron a este país y continuaron allí su producción teórica, truncada por la guerra.

⁴ Menciono la idea de "vacío específico", pues pienso que es muy posible que los procesos de cambio revisados que constituyeron al capitalismo, hayan generado —por medio de otro tipo de entrecruzamientos—, otros vacíos que, a su vez, propiciaron algunos de los nuevos fenómenos que hoy forman parte de las preocupaciones de la vida de sociedades occidentales capitalistas; por ejemplo, considero que vacíos semejantes al analizado en este trabajo, aparecieron en torno a la vida de las mujeres, de los ancianos, de los niños, de las familias, pero también en torno a las formas de vida, lo cual ha dado origen a situaciones hoy consideradas problemáticas o características de nuestra época, como el movimiento feminista, las luchas por una vejez y una niñez dignas, la "desaparición" de la familia tradicional y el surgimiento de una gran variedad de formas de organización doméstica; o bien, la gran cantidad de formas que han adquirido las adicciones; la grandísima y universal industria que gira en torno al ocio; la también espectacular industria que se centra alrededor de la manipulación de la imagen corporal, lo cual ha repercutido en la aparición de nuevas y escandalosas formas de enfermar y morir; etcétera, etcétera. Como puede apreciarse, me parece que existen todavía muchas líneas de trabajo que hace falta realizar para comprender desde una perspectiva compleja el mundo que habitamos.

dieron origen a esta nueva figura (o representación) social, la *adolescencia*, que **encarnó**⁵ en sujetos socioculturales que adquirieron poco a poco nuevas características, papeles y lugares sociales: *los adolescentes*.

Este surgimiento corresponde históricamente al período comprendido entre el último tercio del siglo XIX y el primero del siglo XX. En épocas anteriores (ss. XVII y XVIII) no se hablaba propiamente de “adolescentes”, sino de niños o adultos, y aunque existía la noción de juventud, ésta no significaba una **etapa** “entre” la niñez y la adultez, sino una **calidad**, la de ‘mozo’ o ‘muchacho de pocos años’ cuyo referente era la vejez, o cuando menos la madurez. De hecho, la misma idea de *etapa* tampoco era de uso común, pues ésta apareció y se consolidó con las ideas spencerianas y darwinistas de la evolución a fines del s. XIX.⁶

En su *Historia de la psicología*, Hardy Leahey, señala que es Granville Stanley Hall (1844-1924) quien “pone en marcha los estudios infantiles y acuña en Estados Unidos el término *adolescence*.”⁷ Asimismo, Aguirre Baztán⁸ nos dice que en 1904 se publicó la obra en dos volúmenes de Hall titulada *Adolescence, Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Por su parte, Muuss⁹, menciona que debemos al mismo Hall el primer desarrollo de la “psicología de la adolescencia” como un fenómeno en sí mismo, así como su estudio en el marco de la metodología científica de la época.

⁵ Destaco esta noción de “encarnar”, pues es preciso señalar que un concepto tiene siempre, de alguna manera, continuidad con lo real, y en este caso, el concepto adolescencia tiene continuidad en los sujetos adolescentes, en sus cuerpos, en sus “carnes”.

⁶ Por lo tanto, debo establecer que para esta elaboración me referiré específicamente a un mundo organizado primordialmente en sociedades industrializadas y urbanizadas, en las cuales la adolescencia surge como resultado de diversos cambios históricos.

⁷ HARDY LEAHEY, Th. *Historia de la psicología. Corrientes principales del pensamiento psicológico*. Ed. Debate, serie de Psicología, 3ª edición, Madrid, 1996. Pp. 355

⁸ AGUIRRE B., A. *Psicología de la adolescencia* Ed. Alfaomega-Marcombo, Colombia, 1996. P. 9

⁹ MUUSS, R.E. *Teorías de la adolescencia* Paidós Studio núm. 43, México, 1997.

Según estos autores fue también Hall quien, con base en el concepto darwiniano de evolución biológica —el cual a su vez estuvo en parte fundamentado por la propuesta teórica del naturalista alemán Ernst Haeckel (1834-1919) conocida como “Teoría de la Recapitulación” o “Ley Biogenética” (1866)—, desarrolló la llamada “teoría psicológica de la recapitulación”, en la cual se sostiene que “el organismo individual, en el transcurso de su desarrollo, atraviesa etapas que corresponden a aquellas que se dieron durante la historia de la humanidad.”¹⁰

Como resultado de esta teoría, Hall desarrolló el concepto de “etapas del desarrollo humano”, en el cual las características de cada una de ellas pueden observarse en un individuo y “corresponden a alguna de las fases históricas primitivas en la evolución de la raza humana.”¹¹

Vale la pena sin embargo, hacer aquí un pequeño paréntesis para señalar una situación que es decisiva para entender por qué afirmo, entre otras cosas, que el uso que se ha hecho del concepto de adolescencia en general, y del concepto de “etapa” en particular es ideológico; y es que **la “teoría de la recapitulación”**, sirvió como base, como veremos más adelante, para el desarrollo de muchas de las teorías que fueron pilares del conocimiento del siglo XX, aún cuando se había demostrado que esta teoría **era completamente falsa**. El hecho fue expuesto a la luz pública en 1874 —ocho años después que Haeckel formulara su teoría— por otro profesor alemán llamado Wilhelm His, quien mostró que Haeckel había alterado deliberadamente los esquemas de los embriones humanos y caninos que habían soportado su “Ley biogenética”.

Al respecto, Stephen Jay Gould en su excelente texto *La falsa medida del hombre*, señaló:

“La idea de la recapitulación figura entre los conceptos más influyentes que produjo la ciencia de finales del siglo XIX. Fue decisiva en diferentes campos científicos, como la embriología, la morfología comparada y la paleontología. En todas esas disciplinas la idea de reconstruir los linajes

¹⁰ MUUSS, *op. cit.* p. 22

¹¹ *Ibidem.* pp. 23-24.

evolutivos llegó a ser una obsesión, y se consideró que el concepto de recapitulación era el instrumento idóneo para dicha tarea.”

Y más adelante nos dice:

“La recapitulación también proporcionó un criterio irresistible a todos aquellos científicos interesados en establecer diferencias jerárquicas entre los grupos humanos. Así, los *adultos* pertenecientes a grupos *inferiores* deben ser como los *niños* de los grupos *superiores*, porque el niño representa un antepasado primitivo adulto. Si los negros y las mujeres adultos son como los niños varones blancos, entonces vienen a ser los representantes vivos de un estadio primitivo de la evolución de los varones blancos.”¹²

Jay Gould también menciona a Hall, en los siguientes términos:

“G. Stanley Hall —que, repito, no era ningún chiflado, sino el psicólogo más importante de Norteamérica— formuló la que debemos considerar la tesis más absurda en los anales del determinismo biológico cuando afirmó que la mayor frecuencia de suicidios entre las mujeres demostraba que estas últimas se situaban en un nivel evolutivo inferior al de los hombres.”¹³

Es importante destacar que el texto de Hall es un espectacular estudio en dos volúmenes que incluyó —o por lo menos eso parece cuando uno revisa el texto— casi todo lo que se podía decir sobre los adolescentes en ese momento, en Estados Unidos. En los dos tomos de esta obra, cuyo fin principal fue reflexionar acerca de las relaciones entre psicología y pedagogía¹⁴, Hall abordó aspectos fisiológicos, médicos, antropométricos, sociológicos, demográficos, psicológicos, antropológicos, religiosos y criminológicos, por citar los más sobresalientes, todos referidos a la población adolescente, y todos apoyados con datos estadísticos obtenidos por encuesta—lo cual era un método muy novedoso para ese tiempo—, cuadros comparativos entre diferentes tipos de sociedades para presentar la información sobre la población adolescente; dibujos, esquemas e

¹² JAY GOULD, S. *La falsa medida del hombre*. Ed. Crítica, Col. Drakontos, Barcelona, 1997. p. 126.

¹³ *Ibidem* p. 129. Al respecto debemos señalar que esta afirmación de Hall se puede encontrar en el vol. 2 de su obra ya citada.

¹⁴ Lo cual como veremos más adelante es una semejanza importante con otros trabajos de la época y posteriores, entre los que destaca el de Margaret Mead sobre *Adolescencia y cultura en Samoa*.

infinidad de datos históricos que nos hablan de cómo surgieron en Estados Unidos, por ejemplo, las organizaciones religiosas y educativas dirigidas a los adolescentes, así como sus principios, sus actividades e inclusive los juramentos que hacían los chicos y chicas que ingresaban en ellas.

Con los elementos señalados, observamos en la siguiente página el Cuadro 1 en el cual se exponen los rasgos principales que constituían las cuatro etapas evolutivas de Hall: infancia, niñez, juventud y adolescencia.¹⁵

Otro de los aspectos que pueden entenderse en parte al revisar esta obra, es el por qué de las líneas de investigación centradas en los aspectos biomédicos y psicológicos que se abrieron en los años subsiguientes en torno a los adolescentes, pues en ella encontramos que casi todo el primer tomo lo dedica exclusivamente a explicar el crecimiento desde estas perspectivas; asimismo, incluye la idea de determinar *grupos de edad* a fin de *separar* quiénes son adolescentes, de quiénes no lo son.

Al respecto, insistamos en que esta propuesta de Hall denominada *etapas del desarrollo humano*, que como ya vimos, tuvo una estrecha relación con la ya discutida “teoría de la recapitulación”, permitió justificar un aspecto del naciente orden social del siglo XX, el referido a las “clases de edad”; y se constituyó además en un atributo central, como se verá, en el proceso de significación del concepto *adolescencia*.

¹⁵ El cuadro fue elaborado a partir de las siguientes fuentes: MUUSS, R.E. *Teorías de la adolescencia* Paidós Studio núm. 43, México, 1997, pp. 24-26; y AGUIRRE B., A. *Psicología de la adolescencia* Ed. Alfaomega-Marcumbo, Colombia, 1996. Pp. 9-10.

Cuadro 1
Principales características de las etapas del desarrollo humano
(según G. Stanley Hall, 1916)

Etapas	Edad cronológica aproximada	Características
Infancia	0 a 4 años	Mientras el niño gatea, representa la <i>etapa animal</i> de la raza humana, durante la cual la especie aún se servía de cuatro patas. Predomina el desarrollo sensorial; el niño adquiere actitudes sensomotrices necesarias para la autopreservación.
Niñez	4 a 8 años	Correspondería a la <i>época cultural</i> en que la caza y la pesca constituían las actividades primordiales del ser humano. El niño juega al escondite, emplea en sus juegos armas de juguete, construye cuevas, chozas y otros escondrijos remediando la cultura del hombre de las cavernas.
Juventud	8 a 12 años	En esta <i>etapa preadolescente</i> de latencia, el niño recapitula la "vida monótona del salvajismo" de hace varios miles de años. En este periodo el niño ofrece una predisposición favorable a la ejercitación y la disciplina, cuando el entrenamiento y la reiteración rutinarios son los métodos de educación más apropiados.
Adolescencia	Desde la pubertad (12 o 13 años) hasta "alcanzar el status de adulto" (22 a 25 años)	Período característico de <i>Sturm und Drang</i> "tormenta e ímpetu" ¹⁶ , expuesta en el capítulo <<Sentimientos y evolución psíquica>>. Corresponde a una época en que la raza humana se hallaba en una etapa de turbulencia y transición; era como un segundo nacimiento, "pues es entonces cuando aparecen los rasgos más evolucionados y más esencialmente humanos". La sexualidad será el gran motor adolescente que permitirá pasar del <i>amor de sí</i> al amor a la Humanidad.

¹⁶ Nos dice Muuss que "En la literatura germana, de la cual Hall adoptó el término, el periodo de *Sturm und Drang* incluye, entre otras, las obras de Schiller y las primeras de Goethe. Es un **movimiento literario lleno de idealismo, de realizaciones, de reacción contra lo viejo, expresión de sentimientos, pasiones y sufrimientos personales**. Hall encontraba una analogía entre los objetivos de aquel grupo de jóvenes escritores de fines del siglo dieciocho y principios del diecinueve y las características psicológicas de la adolescencia." MUUSS, *Op. cit.*, p.25.

En este sentido, Hall expresa lo siguiente en el prefacio a su obra:

“Reconociendo las limitaciones y capacidades de la teoría de la recapitulación en el campo biológico, estoy ahora convencido de que sus aplicaciones psicogenéticas tienen un método propio, y si bien no ha llegado el tiempo en el cual estas formulaciones puedan ser valoradas, hice lo mejor que pude en cada caso que surgió”.¹⁷

Y más adelante,

“**La adolescencia es un renacimiento**, porque los rasgos humanos más elevados y más completos aparecen con ella. Las cualidades de cuerpo y alma que ahora emergen son completamente nuevas. El niño viene de un pasado remoto y regresa a él; el adolescente es neo-atávico, y en él las adquisiciones más tardías de la raza se vuelven lentamente predominantes.”¹⁸

Con las palabras de la última cita, Hall no sólo definió a la adolescencia como un segundo nacimiento en la vida del sujeto humano —igual que Rousseau en su *Emilio*¹⁹—, sino que la caracterizó como el momento en el cual brotan “los rasgos humanos más elevados y más completos”, a diferencia de los niños que únicamente se mueven en el “pasado remoto” [de la humanidad, por supuesto]. Además, habla del adolescente como un ser “neo-atávico”, lo cual, según nos explica el diccionario de la Real Academia Española es una “tendencia, en los seres vivos, a la reaparición de caracteres propios de sus ascendientes más o menos remotos.” Con base en este neo-atavismo, el adolescente va alcanzando poco a poco, *al crecer*, un estatuto en el cual *predominan* ya “las adquisiciones más tardías de la raza [humana]”, que como ya vimos lo hacen “verdaderamente” humano... ¿y cuál es este estatuto?, pues el de adulto.

¹⁷ Ofrezco aquí al lector el texto original a fin de cotejar la traducción que hice de las palabras del autor: “Realizing the limitations and qualifications of the recapitulation theory in the biologic field, I am now convinced that its psychogenetic applications have a method of their own, and although the time has not yet come when any formulation of these can have much value, I have done the best I could with each instance as it arose.” (Preface, p. viii), en HALL, Stanley G. *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. D: Appleton & Company, New York, 1904.

¹⁸ “Adolescence is a new birth, for the higher and more completely human traits are now born. The qualities of body and soul that now emerge are far newer. The child comes from and harks back to a remoter past; the adolescent is neo-atavistic, and in him the later acquisitions of the race slowly become prepotent.” *Ibidem*, p. xiii.

¹⁹ Rousseau escribió en 1762, refiriéndose a la adolescencia: “Dos veces, por decirlo así, nacemos; una para existir, otra para vivir; para la especie la una, y la otra para el sexo”. ROUSSEAU, J. J. *Emilio o la educación*. Editora Nacional, México, 1976.

Detengámonos en este punto, para pensar esta primera definición de adolescencia también como un intento moderno de esclarecer esa *otredad* que apareció de repente —al interior de la sociedad— con el insólito incremento de la población joven. Este esfuerzo epistemológico por nombrar *al otro*, a *lo otro*, tiene sus antecedentes en las antiguas posturas griegas que distinguían al “hombre verdadero” como un ser:

“... que vive en la polis, en quien el alma prevalece sobre el cuerpo y una considerable razón sobre el deseo. Se trata, precisamente, *de un ciudadano griego, libre, macho, adulto, ocioso y urbano*. Bajo su mando, que según los casos puede ser despótico, paternal, marital, regio o político, se encuentra el resto de la humanidad y de lo viviente en su conjunto.”²⁰

Lo anterior significaba dejar fuera de la definición de “hombre verdadero” tanto a los esclavos y los bárbaros, como a las mujeres y los niños (de los cuales sólo eran rescatables los niños varones quienes, *con el paso del tiempo* podrían llegar a convertirse en hombres). En el caso de la definición de Hall, ¿no podríamos preguntarnos si lo que estaba en juego era también esta pregunta?, es decir ¿qué son esos seres que no son niños ni son adultos?, ¿pueden ser considerados realmente seres humanos?, ¿qué es un ser humano? La respuesta de Hall sería muy clara: en tanto que el adulto cuenta con los rasgos humanos “más completos y acabados”, entonces el adulto es verdaderamente un ser humano; los niños y los jóvenes no lo son, pero podrían llegar a serlo *con el tiempo, al crecer*, y posteriormente veremos, que ese crecimiento deberá estar debidamente controlado por los adultos —por medio de la educación—, para garantizar que se desarrollen sólo los rasgos que se requieren socialmente para alcanzar ese estatuto de adulto.

Como vemos, estos elementos (las *etapas*, el *crecimiento* a lo largo del *tiempo*, las *edades*), nos obligan a considerar nuevamente las preguntas y

posiciones, filosóficas y políticas, relacionadas con ellas y que de ninguna manera son cuestiones despreciables, pues está en juego la idea de que existen ‘verdaderos’ seres humanos, y *los otros* seres no humanos.

Por el momento dejaré aquí este desarrollo a fin de señalar por otro lado la importancia de la enorme coincidencia de las propuestas teóricas de Hall con las desarrolladas en otro texto fundamental de la época, *La sociedad primitiva* (1877) de Lewis Henry Morgan (1818-1881).

Llama fuertemente la atención la semejanza que guarda la elucidación de Hall con los planteamientos evolutivos de Morgan, quien en el texto arriba citado desplegó su idea de “periodos étnicos”²¹ y presentó en un apartado llamado precisamente “RECAPITULACIÓN” las características de los siete periodos que propone para explicar el progreso humano, desde el *salvajismo* (con sus tres estadios *inferior, medio y superior*), pasando por la *barbarie* (y también sus tres estadios *inferior, medio y superior*), hasta alcanzar el periodo actual de *civilización*. Sin embargo, también hay que tener presente que en los “hechos” o “pruebas” que incluyó Morgan para documentar sus planteamientos, se encontraban sólo los siguientes: la subsistencia, el gobierno, el lenguaje, la familia, la religión, la vida de hogar y arquitectura, y la propiedad; *y dejó sin tratar los aspectos psíquicos de este proceso*, aunque abrió las posibilidades de hacerlo — como puede leerse justo en la penúltima hoja de su texto— al hablar de un origen común de la inteligencia del hombre:

“Han sido expuestos ya algunos de los principios y algunos de los resultados del desenvolvimiento del concepto de la propiedad en la mente humana. Aun cuando la materia no ha sido adecuadamente tratada, se ha señalado, por lo menos, su importancia.

Con un mismo principio de inteligencia y una misma forma física, en virtud de un origen común, los resultados de la experiencia humana han sido los mismos sustancialmente en todos los tiempos y en todas las regiones de la misma condición étnica.

²⁰ VEGETTI, Mario *Los orígenes de la racionalidad científica. El escalpelo y la pluma*. Ediciones de Bolsillo 575, Editorial Península, Barcelona, 1981. pp. 156. Las cursivas son mías.

²¹ Los cuales nos remiten inmediatamente a la idea de “etapa” que hemos venido esclareciendo.

El principio de la inteligencia, aunque restringido en su potencia dentro de estrechos límites de variación, busca indefectiblemente las mismas normas ideales. En consecuencia, sus operaciones y procesos han sido uniformes a través de todas las etapas del progreso humano. No podría sostenerse otro argumento más satisfactorio de la unidad del origen del hombre.²²

Sería interesante saber si Hall se entusiasmó alguna vez con la idea de elaborar para el campo de la psicología una explicación tan llamativa y debatida como la que hizo Morgan en el campo de la organización sociocultural, pues es innegable que existe una relación estrecha entre sus *etapas del desarrollo humano* y los *períodos étnicos* de éste último autor, pero eso sería otra historia...

Lo que me interesa aquí es plantear cómo en el momento histórico en que aparece por primera vez el concepto de *adolescencia*, existe un movimiento intelectual que fue construyendo poco a poco las explicaciones que daban cuenta de diferentes fenómenos que identificaron al siglo XX.²³

Por lo tanto, continuaré señalando que también por la misma época, en 1909²⁴, en el campo de la antropología, apareció la obra ya clásica de Arnold van Gennep, *Les rites de passage*²⁵, en la cual este autor analizó los ritos relacionados con la *pubertad* como parte de la secuencia de ritos propios en la vida del individuo.

²² MORGAN, Lewis H. *La sociedad primitiva* Prólogo de Carmelo Lisón Tolosana, 3ª edición, Cuadernos culturales, Ediciones Librerías Allende, S.A., México, s.f. p. 544

²³ Por lo tanto, nos percataremos que los planteamientos expuestos, y otros que mencionaremos enseguida, cuentan con enfoques y preocupaciones similares, lo que nos habla de lo que Foucault denominó la *episteme* de la época, en la cual el desarrollo del conocimiento en distintos campos va coincidiendo sin que haya de por medio un acuerdo común. La *episteme* sería el campo epistemológico, las condiciones de posibilidad y las configuraciones que dan lugar a diversas formas del conocimiento empírico. Es el espacio de orden que constituye un saber. Cfr. FOUCAULT, M. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI, 21ª edición en español, México, 1991. pp. 1-10

²⁴ Cinco años después que Hall, y treinta y uno después que Morgan.

²⁵ Traducción al español de Taurus, VAN GENNEP, A. *Los ritos de paso. Estudio sistemático de las ceremonias de la puerta y del umbral, de la hospitalidad, de la adopción, del embarazo y del parto, del nacimiento, de la infancia, de la pubertad, de la iniciación, de la ordenación, de la coronación, del noviazgo y del matrimonio, de los funerales, de las estaciones, etc.* Taurus, Madrid, 1986. (Las negritas en el título son de la autora).

En esta obra, el autor se propuso un análisis de los ritos considerando una nueva tipología que incorporara los ritos con base ‘dinamista’ —además de los ‘animistas’ y ‘simpáticos’— e incluyó por vez primera la idea de estudiar las secuencias ceremoniales enteras, en lugar de una “explicación unilateral de los mecanismos” del ritual.

En el ‘Capítulo primero’ de su texto, Van Gennep mencionó algo que resulta muy curioso si lo vemos desde la perspectiva actual: de todos los modos de agrupamiento de situaciones sociales que requieren de rituales en las sociedades “menos evolucionadas” o “semicivilizadas”, podemos encontrar un equivalente en las sociedades “civilizadas”, por ejemplo, las situaciones que se presentan en sociedades especiales organizadas sobre bases mágico-religiosas, en las cuales observamos rituales de ordenación (sacerdotal), de bautismo, etc.; o bien, contamos con formas sociales de agrupar la familia, la cual se funda “sobre bases bien más estrechas, bien más amplias que entre nosotros, pero en cualquier caso estrictamente delimitadas”²⁶; o incluso formas similares a los grupos totémicos en los cuales “sus miembros se consideran hermanos a idéntico título que todos los sacerdotes católicos cualquiera que sea el país en que vivan”.²⁷ Sin embargo, también señala:

“En fin, a todos estos modos de agrupamiento se añade otro, **que carece de equivalente exacto** entre nosotros: el de las generaciones o clases de edad.”²⁸

Esta afirmación es muy interesante en la medida en que nos permite preguntarnos: 1) ¿por qué estos rituales sí existían en los grupos “no civilizados” y no se identificaban en los grupos humanos “civilizados”?; y 2) ¿cómo se concebía a principios del siglo XX este asunto de las “clases de edad”?; que en la actualidad es un tema de investigación ineludible.

²⁶ VAN GENNEP, *op. cit.* P. 12

²⁷ *Ibidem.*

²⁸ *Ibidem.*

Un ligero acercamiento a esta problematización lo encontramos inmediatamente en el siguiente apartado del mismo capítulo al que el autor denomina "*Las etapas de la vida individual*"²⁹, el cual por su brevedad y gran importancia para el desarrollo de este trabajo, reproducimos completamente:

LAS ETAPAS DE LA VIDA INDIVIDUAL

"La vida individual, cualquiera que sea el tipo de sociedad, consiste en pasar sucesivamente de una edad a otra y de una ocupación a otra. Allí donde tanto las edades como las ocupaciones están separadas, este paso va acompañado de actos especiales, que por ejemplo en el caso de nuestros oficios constituyen el aprendizaje, y que entre los semicivilizados consisten en ceremonias, porque ningún acto es entre ellos absolutamente independiente de lo sagrado. Todo cambio en la situación de un individuo comporta acciones y reacciones entre lo profano y lo sagrado, acciones y reacciones que deben ser reglamentadas y vigiladas a fin de que la sociedad general no experimente molestia ni perjuicio." Es el mismo hecho de vivir el que necesita los pasos sucesivos de una sociedad especial a otra y de una situación social a otra: **de modo que la vida individual consiste en una sucesión de etapas cuyos finales y comienzos forman conjuntos del mismo orden:** nacimiento, pubertad social, matrimonio, paternidad, progresión de clase, especialización ocupacional, muerte. Y a cada uno de estos conjuntos se vinculan ceremonias cuya finalidad es idéntica: **hacer que el individuo pase de una situación determinada a otra situación igualmente determinada.** Al ser el mismo su objeto, es del todo necesario que los medios para alcanzarlo sean, si no idénticos en los detalles, al menos análogos, modificándose, por lo demás, **el individuo, puesto que va dejando tras de sí varias etapas y franquea varias fronteras.** De ahí la semejanza general de las ceremonias del nacimiento, de la infancia, de la *pubertad social*, de los esponsales, del matrimonio, del embarazo, de la paternidad, de la iniciación a las sociedades religiosas y de los funerales. Por lo demás, ni el individuo ni la sociedad son independientes de la naturaleza, del universo, que se halla también sometido a ritmos que ejercen su efecto reactivo sobre la vida humana. *También en el universo hay etapas y momentos de transición, marchas hacia delante y estadios de detención relativa, de suspensión.* También se deben relacionar con las ceremonias de paso humanas las que se refieren a las transiciones cósmicas: de un mes a otro (ceremonias de la luna llena, por ejemplo), de una estación a otra (solsticios, equinoccios), de una año a otro (día de Año Nuevo, etc.)³⁰

²⁹ Las negritas son de la autora.

³⁰ VAN GENNEP, *op. cit.* Pp. 12-13.

Por breve que parezca, este párrafo contiene en su seno enormes implicaciones para nuestro trabajo; sin embargo, en este momento centraré mi atención en analizar únicamente unos pocos elementos de este pequeño texto, relativos a la temática que versa sobre la concepción que vengo trabajando acerca de la adolescencia como *etapa*; sin embargo, debo manifestar desde ahora que más adelante requeriré regresar a otras partes del mismo apartado que he dejado señaladas por el momento en cursivas y/o en negritas.

Pues bien, lo que nos deja ver Van Gennep sobre todo en las primeras líneas, es la clara concepción de un *tiempo absoluto unilineal*³¹ —la cual era *la concepción* de ‘tiempo’ en aquellos años—, y que sirvió como fundamento para una interpretación sobre la vida individual, sobre “el hecho mismo de vivir”, en la cual lo único que podemos esperar es una “sucesión de etapas” —“pasar de una edad a otra”—, que incluyen transformaciones o “momentos de transición” —“pasar de una ocupación a otra”—, que definitivamente siempre son “marchas hacia delante”, o bien “estadios de detención relativa, de suspensión”, pero de ninguna manera, posibilidades diferentes o líneas múltiples de existencia al interior de esa vida individual.³²

³¹ **Debo recalcar que me estoy refiriendo específicamente a la noción de ‘tiempo’, y no a la de ‘evolución’.** Esta diferencia es importante en tanto que existe una discusión en torno a la existencia de un ‘evolucionismo unilineal’, en la cual Marvin Harris asume una posición muy clara al señalar que esta manera de denominar a la versión “evolucionista clásica”, generó el mito de la interpretación unilineal de la evolución por parte de autores como Morgan y Tylor. En su texto *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*, Harris argumenta que Morgan y sus contemporáneos se encontraban en un momento histórico que requería la conformación de una ciencia antropológica, y por lo tanto lo más importante para ellos eran las semejanzas antes que las diferencias. Este interés epistemológico no hacía que dejaran de mencionar y destacar las diferencias que ellos mismos observaron en sus estudios, la cuales, sin embargo, se colocaban en un segundo plano a favor de lo que Harris denomina un *orden máximo* requerido “como primer paso para el desarrollo de cualquier ciencia”. (Para mayor detalle, consúltense los capítulos 6 y 7 relativos al tema del evolucionismo en la obra citada de Harris, M. *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura* Siglo XXI, decimoquinta edición, México, 1999.)

³² En 1915, con la teoría de la relatividad de Einstein, se reconsideró la idea del tiempo como tiempo absoluto, y apareció la noción de *tiempo relativo*; el cual nos habla ya de que “Cada observador debe tener su propia medida del tiempo, que es la que registraría un reloj que se mueve junto a él, y relojes idénticos moviéndose con observadores diferentes no tendrían por qué coincidir.” (Cfr. HAWKING, Stephen *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*. Ed. Crítica, serie Mayor, México, 1988.)

Es decir, desde este punto de vista, los sujetos tendríamos, desde que nacemos, una especie de “destino manifiesto” en el cual pasaremos indefectiblemente de la niñez a la adolescencia y de allí a la adultez antes de hacernos viejos y morir, y en el camino iremos ‘dejando atrás’ las etapas anteriores en aras de nuestro desarrollo individual.³³

Desde esta perspectiva, las etapas son excluyentes entre sí, pues tienen ‘comienzos’ y ‘finales’ —termina una para poder iniciar otra—, están delimitadas y, por lo tanto, no sólo no se puede obviar ninguna, sino que *no es posible* estar al mismo tiempo en dos o más de ellas. Por lo menos esta fue una idea que durante mucho tiempo, y aún ahora, podemos encontrar como resultado de esta lógica de pensamiento unilineal y absoluta del tiempo.³⁴

Sigamos con nuestro asunto. Como se ha sugerido, esta idea de la historia como serie única de acontecimientos que se suceden en el tiempo para llegar al presente, conlleva también la noción ideológica de ‘avanzar’, de ir ‘hacia adelante’, e incluso en algunos casos ‘hacia arriba’, de

³³ Considérese que el vocablo ‘etapa’ viene del francés *étape*, y se usaba primero solamente como vocablo militar, pues significaba ‘localidad donde pernoctan las tropas’, ‘distancia que se debe recorrer para llegar a ella’, y es hasta después de 1899 que adquiere la figura más generalizada de ‘*avance parcial* en el desarrollo de una acción u obra.’ Cfr. COROMINAS, J. y PASCUAL, J.A. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* Volumen II, Editorial Gredos, Madrid, 1981

³⁴ Hace quince años, en 1988, Stephen W. Hawking escribió su ya famoso libro *Historia del tiempo. Del Big Bang a los agujeros negros*, en el cual comenta precisamente los cambios que ha sufrido la noción de tiempo —o mejor, de espacio-tiempo—, a raíz de los últimos desarrollos de la física teórica. Sus resultados, aunque aparentemente alejados de nuestros intereses antropológicos, son muy importantes si pensamos en las implicaciones que tienen estos desarrollos para nuestro concepto de ‘historia’, y consiguientemente, con el de ‘pasado’, ‘presente’ y ‘futuro’, además de otras nociones asociadas a éstos como, precisamente la de ‘evolución’ y ‘etapa’, entre otras. La idea que me interesa destacar aquí es la del uso del concepto *tiempo imaginario* (tiempo medido utilizando números imaginarios), la cual es utilizada por Hawking para proponer la posibilidad de existencia de muchas historias, y no sólo de una. Ante esta propuesta, todas las historias sobre un suceso son posibles, aunque un grupo de ellas puede llegar a ser más probable que otras. De esta manera, podemos comenzar a vislumbrar que es necesario pensar esta idea de “etapa” a la luz de las formas actuales de concebir el espacio-tiempo.

'progresar' en el camino del orden, del perfeccionamiento, del beneficio, de la completud, del mejoramiento.³⁵

En nuestro caso, observaremos que muchas de las concepciones acerca de la adolescencia, aún continúan ubicadas en esta idea del desarrollo como progreso; así observamos que el concepto de adolescencia de Hall como '*Sturm und Drang*', "Tormenta e ímpetu", turbulencia y transición, nos habla de *una etapa* en la cual se "abren" las posibilidades de nacer hacia la verdadera humanidad —cuando hace el parangón entre la vida humana y la vida social y nos dice que la adolescencia es como esa etapa de la raza humana en que "aparecen los rasgos más evolucionados y más esencialmente humanos"—³⁶. Es decir, hace equivaler, sin decirlo, lo más evolucionado y esencialmente humano, con el paso hacia la adultez, con lo adulto.³⁷

³⁵ En este punto vuelve a aparecer la física teórica que nos dice en la segunda ley de la termodinámica, que todo en el universo avanza hacia un creciente desorden, y por lo tanto el orden es una emergencia poco probable en este camino, lo cual contradice la idea común de que se avanza del desorden hacia el orden. Justamente la teoría de la complejidad que propone Edgar Morin recupera esta idea y plantea que la complejidad es la manera que adquiere el orden en diferentes momentos del proceso de interacción con el desorden. En este caso, proponer el proceso civilizatorio únicamente como un motor que nos conduce del desorden al orden, de la barbarie a la civilización, de lo imperfecto a lo perfecto, de lo no deseable a lo deseable para la humanidad, deja de lado la discusión que en la actualidad nos convoca en la antropología acerca de los desastres, actos de barbarie y desórdenes que este proceso ha causado no sólo a la humanidad, sino al planeta entero y al resto de las especies vivientes y no vivientes.

³⁶ Ver más atrás el Cuadro 1.

³⁷ Como señalé antes, las palabras *adolescente* y *adulto* son dos formas de un mismo verbo, *adolescère*, que significa 'crecer', de allí que la primera forma nos habla de algo que está en crecimiento, mientras que la segunda nos refiere algo que está crecido. Es en este sentido, que ha existido la idea de que lo crecido es algo completado, terminado, último y que ya no hay otro momento posible después. Por lo tanto podemos encontrar frases que nos hablan de cómo un individuo "ha completado su crecimiento", y la idea común es que "se ha detenido un proceso", pues "ya no se puede crecer más"; sin embargo, *lo que ya no se dice* tan explícitamente es que el proceso continúa, aunque ya no es un proceso de crecimiento (podríamos decir de organización, de ordenamiento del funcionamiento del cuerpo), sino de deterioro del organismo (de desorganización, de desorden), el cual —como se mencionó antes— culmina en un momento determinado con la muerte.

Segundo ordenamiento: la adolescencia como paso de una frontera a otra.

La otra idea importante contenida en el párrafo que analizamos de Van Gennep, se refiere a la de ‘cruzar fronteras’. Puesto que las etapas **están bien delimitadas** y las situaciones que en ellas se encuentran **están bien determinadas**, entonces para poder ‘pasar’ de una etapa a otra, se debe ‘atravesar’ una frontera, un límite, y por lo tanto se debe ‘salir’ de una etapa para poder ‘entrar’ a otra. De hecho esto es justo lo que constituye el desarrollo teórico del libro de Van Gennep, pues al distinguir la categoría *ritos de paso*, nos dice que éstos se descomponen en *ritos de separación*, *ritos de margen*, y *ritos de agregación*, a los que también denomina: *ritos preliminares*, *liminares* y *postliminares*; en donde se alude específicamente a la entrada, al umbral.

Este autor nos dice también que cada una de las categorías secundarias que conforman los ritos de paso, “no se hallan igualmente desarrolladas en una misma población ni en un mismo conjunto ceremonial”³⁸, por lo que a cada conjunto ceremonial corresponden prioritariamente alguna de las tres categorías secundarias, por ejemplo, los ritos de separación se desarrollan más en las ceremonias de los funerales, mientras que los ritos de margen constituyen secciones importantes del paso de la segunda a la tercera clase de edad, que es el tema que nos ocupa.

Respecto a la noción de margen,³⁹ el autor menciona en otro lugar que quien se encuentra en ese paso de un lugar —generalmente sagrado— a otro con las mismas características, pero distinto, se halla también,

“...durante un tiempo más o menos prolongado en una situación especial: **flota entre dos mundos**. Es esta situación la que designo con el nombre de *margen*, y uno de los objetos del presente libro es demostrar que este margen, ideal y material a la vez, se halla presente, de forma más o

³⁸ VAN GENNEP, *op. cit.* P. 20

³⁹ Más adelante veremos la importancia y el desarrollo de esta idea de ‘margen’ hacia la de ‘marginalidad’, y la de ‘estar o ser marginado’, la cual se ha aplicado a la adolescencia de manera especial.

menos pronunciada, en todas las ceremonias que acompañan el paso de una situación mágico-religiosa o social a otra.”⁴⁰

La pregunta que vale la pena hacer en este punto se refiere a la existencia o no de las fronteras, lo cual permite introducir justamente la idea del margen. En este sentido sería importante averiguar qué quiere decir Van Gennep cuando dice que el margen es “ideal y material a la vez”, sobre todo cuando su texto nos habla precisamente de los márgenes ideales o imaginarios, y de cómo los diversos pueblos *construyen* para sus rituales márgenes “reales” (materiales) que son márgenes simbólicos. Este punto es importante, pues si las fronteras no existen en lo real, sino que más bien son construidas y definidas por los seres humanos, entonces estas fronteras son modificables e intercambiables dependiendo de las circunstancias para las que estén sirviendo, es decir, obedeciendo al contexto en el cual funjan como tales, y serán tan estrechas o amplias como dicho contexto lo necesite. Si así fuera, entonces las fronteras, límites y márgenes implicados en la adolescencia, también sufrirán cambios dependiendo de la necesidad del grupo social y su cultura.

Por el momento dejaré aquí este desarrollo, para poder incursionar por otra vía al concepto de adolescencia; veamos el concepto de *pubertad*.

Otro elemento a considerar: la relación entre el concepto de *pubertad* y el de *adolescencia*.

Como recordaremos, el concepto de *adolescencia* de Hall como etapa evolutiva del desarrollo del individuo humano comprendía a su vez la noción de *pubertad*, al mencionar a ésta última como punto de inicio de la primera. Esta noción hasta la fecha es inseparable del fundamento psicológico que se le dio originalmente a lo adolescente, y refiere sobre todo la dimensión biológica del fenómeno.

⁴⁰ VAN GENNEP *op. cit.* P. 28

Aunque considero muy necesario hacer una investigación de cierta profundidad acerca de esta noción tan vinculada a la que nos interesa, también me parece que realizarla en este momento habría generado una línea de trabajo que probablemente me hubiera alejado un tanto respecto del objetivo propuesto, por lo cual decidí dejarla pendiente para otra ocasión. Sin embargo, es necesario considerar algunos elementos al respecto.

La palabra *pubertad* se acompaña también de la palabra *pubescencia*, y ambas derivan del latín tardío *pūbis* ‘vello viril’, ‘bajo vientre’, y que según el diccionario etimológico de Corominas es un tecnicismo anatómico⁴¹. Entre sus derivados están *pubertas* ‘la edad viril’⁴², y *pubescere* ‘cubrirse de pelo’, que también se interpreta como ‘llegar a la pubertad’. Es decir, la pubescencia es el proceso de transformación biológica a través del cual se alcanza la pubertad, ambos representan dos momentos (activo y pasivo) de un mismo movimiento.

Esta distinción se vio reflejada posteriormente, a fines de los años cincuenta, en la manera como los autores especializados dieron cuenta de dichos conceptos; por ejemplo, en el texto ya citado de Muuss, *Teorías de la adolescencia*, se refiere que Ausubel (en 1954) “empleó el vocablo “pubescencia” con sentido más restringido, exclusivamente referido a los cambios biológicos y fisiológicos que se asocian con la maduración sexual”; mientras que Stone y Church (en 1957) “dan un paso adelante al hacer una distinción entre “pubertad”, el logro de la madurez sexual, y

⁴¹ COROMINAS, J. y PASCUAL, J.A. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* Volumen IV, Editorial Gredos, Madrid, 1981. Es interesante hacer notar que la primera documentación acerca de la voz *pubes*, se encontró hacia 1730 (s. XVIII), mientras que sus derivados *pūber*, *pubescencia* sólo se encontraron hasta 1873 (fines del s. XIX), es decir, más de un siglo después, y durante el proceso de consolidación de la ciencia positiva, dentro de cuyos adelantos más significativos tenemos los de la biología en general, y la medicina en particular.

⁴² Al respecto se hará más adelante un comentario interesante en el cual la noción de adolescencia en ciertos lugares y momentos históricos, se refiere casi exclusivamente al género masculino.

“pubescencia”, el período de aproximadamente dos años que precede a la pubertad.”⁴³

Se hace también una distinción fundamental entre pubertad y adolescencia, ya que se considera a ésta última como un concepto más amplio, que incluye los procesos que inician con los cambios de la pubescencia, y comprende además los cambios de conducta y de *status* social, así como las manifestaciones culturales asociadas a éstos. Sin embargo esto se fue construyendo, como ya señalamos, hasta la década de los cincuenta.

¿Quién más trabajó en la época de Hall la noción de *pubertad*? En este punto es necesario regresar a Van Gennep. ¿Cuál es la importancia de este autor en nuestro esclarecimiento del surgimiento del concepto de *adolescencia*? Desde mi punto de vista, su importancia es fundamental pues al parecer Van Gennep fue el primer antropólogo que realizó formalmente la distinción entre *pubertad fisiológica* y *pubertad social*, idea necesaria para distinguir dos tipos de fenómenos —el biológico y el social—, que generalmente eran denominados empleando el mismo término de *pubertad*.

Esta distinción, me parece, abrió la posibilidad de consolidar la construcción del concepto de *adolescencia*, pues probablemente permitió a autores posteriores profundizar en esta diferenciación entre naturaleza y cultura, presentes en las interpretaciones antropológicas y psicológicas ulteriores.

⁴³ MUUSS, R.E. *Op. cit.* p. 11. Más adelante se refiere que “La pubescencia es el lapso del desarrollo fisiológico durante el cual maduran las funciones reproductoras; es filogenética e incluye la aparición de los caracteres sexuales secundarios, así como la maduración fisiológica de los órganos sexuales primarios. La pubescencia corresponde, pues, al período de la primera adolescencia y termina con la aparición de todos los caracteres sexuales secundarios y la madurez reproductora.” pp. 11-12

En el texto de Van Gennepe que ya mencionamos antes, puede leerse en el capítulo VI denominado “Los ritos de iniciación”, —refiriéndose a los desarrollos de dos autores (Schurtz y Webster) —:

“Por añadidura, estos dos autores, imbuidos de la idea de que la iniciación coincidía con la pubertad, y de que todas estas ceremonias tienen como punto de partida ese fenómeno fisiológico, se han dejado llevar a teorías generales inadmisibles. [...]

En el presente capítulo se empezará por demostrar que la pubertad fisiológica y la <<pubertad social>> son dos cosas esencialmente diferentes y que sólo en raras ocasiones convergen.”⁴⁴

Posteriormente, y empleando varios ejemplos etnográficos y médicos, hace un desarrollo en el cual no sólo argumenta la dificultad para hacer coincidir la pubertad fisiológica con la social, sino incluso la dificultad para delimitar o establecer una edad media, por ejemplo, de las primeras reglas o menstruaciones de las mujeres de una región limitada.

Sin embargo, en algunas frases nos deja ver que él mismo establece una distinción entre pubertad física y adolescencia, pues nos habla de la imposibilidad de definir a la primera como el suceso que fecha “el paso de la infancia a la adolescencia”⁴⁵, pero... ¡no nos dice qué entiende por adolescencia! Lo que sí queda muy claro es que “...resulta inconcebible que pueda fundarse una institución sobre un elemento tan poco determinable y tan poco constante como la pubertad [fisiológica].”⁴⁶

Me parece que la duda surge porque el autor no explica qué entiende por *pubertad social*, así como tampoco menciona si admite alguna diferencia de este concepto con el de *adolescencia*; incluso en algún momento de la lectura pareciera que ambos términos pueden usarse como sinónimos. El único dato que nos permite proponer que el autor sí hacía una distinción al respecto —aunque no la explicita—, está en la página 80, en

⁴⁴ VAN GENNEPE *op. cit.* Pp. 78-79

⁴⁵ *Ibidem* pp. 79

⁴⁶ *Ibidem* pp. 79-80 Lo cual es una verdadera afrenta a las posturas biológicas, que abogarían por la ‘universalidad’ del fenómeno en tanto que se presenta en todos los seres humanos, y no por las características y momentos en los que se presenta.

donde refiere que incluso en las sociedades europeas las variaciones en el inicio de la pubertad física “no responden a las prescripciones legales”, y deja ver que en Roma “las chicas son legalmente núbiles a los doce años, pero sólo la duodécima parte de las jóvenes romanas tiene sus reglas a esa edad...”, mientras que en París, “la edad legal para casarse es de quince (?) años y seis meses; pero la media de la pubertad es de catorce años y cuatro meses,...”, y finaliza diciendo: “Así, pues, *en Roma la pubertad social es anterior, y en París posterior, a la pubertad fisiológica.*”⁴⁷

Como puede verse, parece que era el aspecto legal, establecido socialmente, el que hacía para Van Gennep a la *pubertad social*; es decir, que *aparentemente se refería al momento de reconocimiento y aceptación sociales de un hecho biológico.*⁴⁸ Esto, veremos después, nos llevará al otro aspecto discutible del concepto de adolescencia, que se refiere a cuáles son los indicadores social y culturalmente aceptables y aceptados para marcar el paso de un momento a otro: ¿los cambios físicos evidentes?, ¿la edad?, o simplemente constituyen, retomando la expresión ‘saussuriana’, un *arbitrario cultural.*⁴⁹

Otra línea entrelazada con el concepto de adolescencia: el psicoanálisis.

Mientras tanto, en Viena, y siguiendo otros derroteros, Freud desarrolló también una cierta comprensión filogenética del desarrollo humano, en la

⁴⁷ Las cursivas son del autor.

⁴⁸ Incluso en la pág. 151, y analizando el ceremonial de los esponsales, van Gennep escribe: “Así pues, entre los vaí, el periodo de noviazgo se entrelaza con el periodo de iniciación, y la primera menstruación sólo adquiere importancia de cara a la salida del *sandy* cuando la chica está ya prometida; la pubertad fisiológica es por lo demás una condición legal del matrimonio entre los vaí, al igual que en muchos otros pueblos.”

⁴⁹ Aludimos aquí a la idea de Ferdinand de Saussure que nos dice que el signo lingüístico tiene, entre otros atributos, el de ser **arbitrario**, en tanto que el vínculo que une significado y significante es resultado de una convención social, lo que quiere decir que una vez establecido el significante es imposible predecir el significado asociado, que depende de cada cultura. Cfr. DE SAUSSURE, F. *Curso de lingüística general* Alianza editorial, col. “El libro de bolsillo” núm. 1227, México, 1992. pp. 90-91.

cual "cada individuo repite abreviadamente en su infancia, de alguna manera, el desarrollo todo de la especie humana,...".⁵⁰

A Freud se le ha llegado a cuestionar el que no se haya ocupado de estudiar la adolescencia, sin embargo, existen dos razones que a mi parecer explican esta aparente "omisión". En primer lugar, los textos en los que llega a mencionar específicamente esta noción, están dirigidos a estudiar temas que le permitan fundamentalmente seguir desarrollando su metapsicología; tal es el caso del texto *Tres ensayos de teoría sexual* (1905)⁵¹, en el cual su interés se centra más bien en la infancia del hombre, pues es allí donde, desde el punto de vista de este autor, aparece la manifestación de *la sexualidad humana*, que es realmente el aspecto que le interesa explicar; y sus escasas referencias a la pubertad sirven únicamente para señalar que es en dicho momento del desarrollo físico del individuo, donde aparecen un conjunto de situaciones psíquicas que pueden llegar a ser conflictivas, pues la maduración sexual lo confronta con experiencias sexuales que "actualizarían" las vivenciadas en la infancia.

Por otro lado, y como hemos visto, es muy posible que no existiera una diferenciación precisa respecto de los términos infancia y adolescencia, pues como puede leerse en el texto citado, Freud dice:

"Que yo sepa, ningún autor ha reconocido con claridad que la existencia de una pulsión sexual en la infancia posee el carácter de una ley. Y en

⁵⁰ FREUD, S. "Conferencias de introducción al psicoanálisis (Partes I y II)", en *Obras Completas*, Volumen XV (1915-1916), Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976, p. 182. Asimismo, es importante mencionar que, según parece, Freud llegó a esta conclusión a raíz del análisis del caso clínico del "Hombre de los lobos", en donde abordó la importancia de las "fantasías primordiales" para la comprensión de los fenómenos psíquicos del ser humano. Para profundizar véase el Volumen XVII de esta misma colección "De la historia de una neurosis infantil" (el "Hombre de los Lobos") y otras obras. (1917-1919)".

⁵¹ Recordemos que un año antes Hall había publicado la obra que 'inauguró' en Estados Unidos el interés por la adolescencia. También vale la pena mencionar que en 1909, Freud viajó a E.E.U.U., a la Clark University, "invitado por su primer presidente G. Stanley Hall". Dicho encuentro representó, para Aguirre Baztán, una fecha que marcó "los inicios de la psicología de la adolescencia". (Cfr. AGUIRRE B., A. *Psicología de la adolescencia*. Ed. Alfaomega-Marcombo, Colombia, 1996. P. 9)

los escritos, ya numerosos, acerca del desarrollo del niño, casi siempre se omite tratar el desarrollo sexual.²⁷ ⁵²

Y en la nota al pie de página, que allí aparece, menciona que ha hecho una revisión exhaustiva al respecto de su afirmación, pues le ha parecido que era “muy osada”, y su conclusión fue la misma, ningún autor del campo de la psicología se interesaba en señalar siquiera la importancia del estudio de “la vida amorosa” del niño. Pero más adelante, en un agregado hecho al mismo pie de página en 1910, o sea cinco años después de publicado el manuscrito, Freud señala:

“El juicio formulado en el texto sobre la bibliografía acerca de la sexualidad infantil ya no puede sostenerse tras la aparición de la gran obra de Stanley Hall (1904)”⁵³

Y se refiere a los dos volúmenes del texto de Hall que ya hemos abordado *Adolescence: its Psychology and its relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Sin embargo, sigue sin quedar muy claro si Freud considera la adolescencia como parte de la infancia, o bien como diferente de ella.

La importancia que tendrá posteriormente la concepción psicoanalítica, a diferencia de la postura psicológica al respecto, será precisamente en este punto, en el cual *el psicoanálisis habla de la posibilidad de que en el “mundo psíquico” coexistan y convivan (mediante mecanismos de ‘represión’ y ‘actualización’) las representaciones del individuo que se han configurado en diversos momentos de su vida, sin darle mayor importancia a alguno de éstos, hasta que el sujeto mismo las “elabora” con un orden específico.*

⁵² FREUD, S. “Tres ensayos de teoría sexual”, en *Obras completas* Volumen VII, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1976. pp. 157.

⁵³ FREUD, *op. cit.* P. 158 (ver la nota al pie)

Es decir, el psicoanálisis posterior a Freud, sólo en la corriente francesa, lacaniana, no considerará importante ni útil la idea de 'etapa', sino por el contrario, abogará por mantener la propuesta freudiana decisiva para el desarrollo teórico de Lacan, que se refiere a la idea de "atemporalidad" de *lo inconsciente*. Es decir, el hecho de que Freud haya manejado la idea de que lo inconsciente es siempre activo e intemporal, en otras palabras, que está siempre allí como parte constitutiva y constituyente del sujeto, y sus contenidos son "no modificados ni ordenados según el tiempo", es una propuesta que le permitió elaborar una idea de sujeto diferente de la que comúnmente se manejaba en su época.

Por otro lado, Freud manejó al final de su vida la idea de que el mundo psíquico tenía un fuerte anclaje con el mundo social y la cultura del individuo —como puede observarse en sus textos llamados "sociales"—, y por lo tanto era posible pensar lo "natural" biológico de fenómenos como el crecimiento y el desarrollo, a través de un punto de vista psicosocial, y no puramente biológico. De esta forma, Freud se adelanta a la transdisciplina y escribe, en su "Prólogo" a su obra *Tótem y tabú. Algunas concordancias en la vida animica de los salvajes y de los neuróticos*. (1913), lo siguiente:

"Los cuatro ensayos aquí reunidos reclaman el interés de un vasto público culto, cuando en verdad sólo pueden ser entendidos y apreciados por las pocas personas para quienes el psicoanálisis, en su peculiaridad, ya no es ajeno. Además pretenden *echar puentes* entre etnólogos, lingüistas, folklorólogos, por un lado, y psicoanalistas, por el otro, y *no pueden dar a cada uno de esos grupos lo que le falta*: a los primeros, una introducción suficiente en la nueva técnica psicológica, y a los segundos, el adecuado dominio sobre el material que aguarda ser procesado. *Deben conformarse pues, con suscitar atención en uno y otro campo y despertar la expectativa de que unos intercambios más frecuentes entre los especialistas resultarán indudablemente fecundos para la investigación.*"⁵⁴

⁵⁴ FREUD, S. "Tótem y tabú. Algunas concordancias en la vida animica de los salvajes y los neuróticos", en *Obras completas* Volumen XIII, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1976. p. 7.

Como mencioné en otro lugar, estos datos nos hablan claramente del peso de la *episteme* de la época en diversos ámbitos de la ciencia que posteriormente participarían de manera directa o indirecta en la construcción del concepto que nos ocupa, y nos ayudarán a entender mejor cómo en la significación del concepto de adolescencia que usamos actualmente sigue estando presente con gran fuerza esta concepción evolucionista de principios del siglo XX.

Los desarrollos teóricos del concepto *adolescencia* después de Hall.

A partir de aquí, resaltaré las distintas configuraciones teóricas que se elaboraron después de los desarrollos de Hall, las cuales fueron los elementos indispensables del proceso de organización epistemo-ideológico de un fenómeno que se percibía socialmente como desorden. Al respecto, la participación de los ‘expertos’ —psicólogos y médicos, y después pedagogos, sociólogos, antropólogos y predicadores— fue definitiva para el trabajo de construcción ideológica que se requería para ordenar lo desordenado, para delimitar lo que estaba ‘fuera de lugar’, para comprender lo incomprensible...; y como todo proceso esclarecedor, el correspondiente al concepto de *adolescencia* reportó diversas formas y trayectos para su comprensión.

Aunque estamos lejos de pretender abarcar TODOS los desarrollos teóricos que se han hecho respecto de la adolescencia, si trataremos de enfocarnos en aquéllos que consideramos han sido los estudios fundamentales que dieron cuerpo al resto de las interpretaciones que aún hoy nos acompañan. Así, tenemos muy variadas líneas teóricas entre las que destacan sobre todo las realizadas en Estados Unidos y Alemania.⁵⁵

⁵⁵ Hay que señalar que la conformación del concepto de adolescencia se gestó casi a la par que el desarrollo de la psicología como profesión en Estados Unidos, y que Stanley Hall fue uno de los principales impulsores de la institucionalización de esta disciplina en ese país.

En el caso de Estados Unidos, y después de Hall, sobresalió en psicología el esclarecimiento de Erik Erikson (1902-1994), psicoanalista de origen alemán, quien se ubicó en la línea del “psicoanálisis culturalista” (o psicoanálisis social) y destacó la importancia de las relaciones sociales y de los componentes culturales como causas de los conflictos psíquicos de los individuos. Con base en algunos hallazgos de la antropología cultural, Erikson estableció ocho etapas fundamentales del desarrollo psicosexual de los individuos, entre las cuales se ubica la **adolescencia como una etapa durante la cual ha de establecerse una identidad positiva dominante del yo.**

Según Muuss, Erikson “modifica la teoría freudiana del desarrollo psicosexual a la luz de ciertos hallazgos de la antropología cultural”, y el concepto nuclear en su teoría del desarrollo del yo sería “la adquisición de una identidad del yo, la cual se cumple de diferentes maneras en una cultura u otra.” Para Erikson existiría un elemento común en todas las culturas, y es que el niño debe recibir un gran reconocimiento de sus logros para adquirir “una identidad del yo fuerte y sana”. Erikson propone ocho etapas fundamentales en las cuales existe siempre un conflicto con dos desenlaces posibles: “si el conflicto se elabora de manera satisfactoria, la cualidad positiva se incorpora al yo, y puede producirse un desarrollo ulterior saludable; pero si el conflicto persiste o se resuelve de modo insatisfactorio, se perjudica el yo en desarrollo, porque se integra en él la cualidad negativa.”⁵⁶

Los ocho pasos que Erikson propuso fueron:

1. Confianza contra desconfianza (oral sensorial).
2. Autonomía contra vergüenza y duda (muscular anal).
3. Iniciativa contra culpa (locomotor genital).
4. Laboriosidad contra inferioridad (latencia).
5. Identidad contra difusión del propio papel (pubertad y adolescencia).

⁵⁶ MUUSS, R. E. *Op. cit.* Pp. 48-49

6. Intimidad contra aislamiento (adulto joven).
7. Fecundidad contra estancamiento (edad adulta).
8. Integridad del yo contra aversión, desesperación (madurez).

Para Erikson la *pubescencia* se caracterizaba por “la rapidez del crecimiento físico, la madurez genital y la conciencia sexual”, y en este proceso el joven se enfrentaba con una “revolución fisiológica” interna que amenaza su imagen corporal, y por tanto su identidad del yo; mientras que la *adolescencia* era “el período durante el cual ha de establecerse una identidad positiva dominante del yo”.⁵⁷ Este autor se adentró además en la problematización de otros aspectos de la vida de los adolescentes, como la cuestión de la identidad vocacional, la relación ambivalente con los padres, las relaciones con los “grupos de pares” (compañeros, pandillas, grupos, etc.), la imagen corporal y los procesos de estereotipia asociados al proceso de “búsqueda de identidad”, el enamoramiento, la sexualidad y su relación con la política y la religión, entre otros.

En la misma época, se llevaron a cabo trabajos antropológicos sobre la adolescencia, entre los que destacan los realizados por una de las discípulas más controvertidas de Franz Boas y Ruth Benedict, Margaret Mead (1901-1978), en uno de los cuales nos detendremos ampliamente.

Según algunos autores, Mead inició sus estudios sobre la adolescencia en Samoa, en un intento de contrarrestar las posturas generalizantes de Hall en torno a la idea de adolescencia como etapa de “*Sturm und Drang*”; al respecto, la misma Mead, en el prefacio a su obra *Adolescencia y cultura en Samoa*, denominado “Para que una buena costumbre no corrompa al mundo”, nos dice:

“En aquellos días era importante mostrar que los cambios fisiológicos de la adolescencia no bastaban para explicar el período de conmoción y tumulto por que atraviesan nuestros niños, sino que la facilidad o dificultad de esta transición debía atribuirse a un marco cultural

⁵⁷ *Ibidem* p. 49

diferente: en Samoa, a la libertad sexual, la ausencia de responsabilidad económica, y la falta de toda presión sobre las preferencias: en nuestra sociedad, a una expresión sexual restringida y postergada, a la confusión acerca de los papeles económicos, y a las corrientes antagónicas de la vida moderna entre las cuales debe elegir el adolescente.”⁵⁸

Y más adelante,

“**La batalla que** en un tiempo **debimos librar** con toda la batería a nuestras órdenes, **utilizando los más fantásticos y pasmosos ejemplos** que pudimos alistar, **está ganada ahora.** [...] los que escriben sobre los problemas del hombre y la sociedad han aprendido a insertar un previsor “en nuestra cultura” en juicios que se habrá leído, quince años atrás, meramente así: “La adolescencia es siempre un período de conmoción y tumulto”,...”⁵⁹

Sin embargo, es necesario mirar con detenimiento las implicaciones de los trabajos de Mead. En primer lugar, debemos señalar que de entrada **parece que Mead**, al igual que sus contemporáneos, **estaba de acuerdo, primero, en que la adolescencia existía, y segundo, en que la adolescencia** en Estados Unidos **podía calificarse como “un período de conmoción y tumulto”**, y que lo que ella buscó argumentar con sus investigaciones en Samoa fue más que nada el hecho de que el asunto se debía más a una cuestión cultural que fisiológica, por lo tanto, no necesariamente en otras culturas la adolescencia se vive de esa manera (o sea, como conmoción y tumulto).

En este sentido, **la obra de Mead** arrojó resultados que fueron decisivos en los posteriores desarrollos teóricos sobre la adolescencia, y más aún sobre la vida de miles y miles de adolescentes en Estados Unidos y otras partes del mundo; pero se debe decir también que **no contiene en sí misma una teoría del desarrollo, o de la adolescencia, explícitamente establecida.**

⁵⁸ MEAD, M. *Adolescencia y cultura en Samoa* Paidós, México, 1994, p.14-15.

⁵⁹ *Ibidem* p. 15

Lo anterior probablemente se deba a que su formación previa como psicóloga la predispuso a dar por válidos los supuestos básicos de las teorías sobre la adolescencia propios de la época, los cuales no necesariamente fueron cuestionados desde su posterior formación como antropóloga, más que desde el punto de vista que acabamos de ver en la última cita, pero dichos cuestionamientos fueron matizados por la postura relativista en boga por aquellos años, de tal forma que únicamente se dedicó a **“verificar [...] el efecto de la civilización sobre un cambiante ser humano, en la edad de la pubertad”**⁶⁰. Por lo tanto, los resultados de su trabajo ofrecieron una gran cantidad de elementos para describir *cuáles* y *cómo* eran dichos efectos en las culturas estudiadas, pero no aportaron una respuesta específica a la pregunta *¿qué* es la adolescencia?, y por lo tanto, tampoco podía estar presente la otra pregunta pertinente: *¿existe* la adolescencia en todas las culturas?

Desde mi punto de vista, hay una contradicción evidente en el trabajo de Mead, pues el simple hecho de llevar a cabo sus investigaciones en culturas “primitivas” implicó que aceptaba la existencia universal de la adolescencia; y esto es el resultado de no hacerse las preguntas citadas arriba, y por lo tanto, no ocuparse de elaborar las respuestas. Por lo tanto, podría cuestionarse la profundidad y rigor teórico con el que Mead investigó sobre la adolescencia, puesto que al parecer, como se lee en la introducción de su libro, se dedicó más bien a explorar cómo afrontan *la pubertad* distintos grupos culturales.

Ahora bien, todo lo que acabo de escribir en el párrafo anterior sería muy válido si no es porque existe un detalle que en lo personal me sorprendió mucho cuando me percaté de ello, y que quizá permite matizar lo dicho. El “detalle” es el título **en inglés** del texto de Mead, que es ***Coming of Age in Samoa***. ¿Por qué es importante señalarlo?, pues porque en la traducción al español, hecha por Elena Dukelsky Yoffé para la editorial Paidós, el libro se llama ***Adolescencia y cultura en Samoa***, (¿de dónde

⁶⁰ *Op. cit.* p. 41.

salió lo de “adolescencia”?) cuando quizá un título más literal, pero también más apegado al sentido del original hubiera sido **Alcanzando la mayoría de edad en Samoa**, lo cual es mucho más preciso, pues inmediatamente nos remite a asuntos que ya hemos tratado antes: ¿cómo se alcanza la mayoría de edad en cada cultura?, ¿quién se considera mayor de edad?, ¿quién o qué legitima la mayoría de edad?, ¿para qué sirve la mayoría de edad en una sociedad?, etcétera.⁶¹

Lo anterior nos regresa, entre otras cosas, a la discusión de los *mecanismos sociales para definir las clases de edad*. Pero vayamos por partes. El texto se publicó en 1939 y, como vimos, ya existía entonces una idea de adolescencia en donde resaltan los siguientes elementos: ‘cambios fisiológicos’ asociados a la idea de ‘etapa’ y a ‘conmoción y tumulto’, o ‘tormenta e ímpetu’.

Si revisamos el Diccionario de la Real Academia Española, ‘conmoción’ nos lleva directamente a las ideas de “**movimiento**” y de “**perturbación violenta del ánimo o del cuerpo**”; y además, en una segunda acepción nos conecta con ‘*tumulto*’, “**levantamiento**”, y “**alteración de un Estado, provincia o pueblo**”, lo cual me parece muy interesante, pues todas estas acepciones nos permiten introducir la idea de *desorganización* que estoy tratando de argumentar a lo largo de este trabajo.⁶²

Lo mismo sucede con la idea de ‘tormenta’ que nos conduce a “**Manifestación violenta de un estado de ánimo excitado**”. Por su lado, *tumulto* nos lleva a: “**motín**”, “**confusión**”, “alboroto producido por una multitud”, y en su segunda acepción se refiere a: “Confusión agitada o **desorden ruidoso**”, en donde ya queda explicitada la idea de *desorden*

⁶¹ En el *Longman Dictionary of Contemporary English* puede leerse la siguiente acepción para ‘come of age’: “To reach an age (usu. 18, 19 or 21) when one is considered by law to be responsible for oneself and for obedience to the law.” Por supuesto que responder este tipo de cuestiones hubiera requerido además del trabajo de campo, un trabajo teórico que Mead no realizó.

⁶² Sobre todo si en la última frase, cambiamos la “E” (mayúscula), por una “e” (minúscula) de forma que la interpretación puede quedar como la alteración de un ‘estado’ de cosas, de un orden dado.

que está estrechamente vinculada a la de *desorganización*. Por su parte, ‘*impetu*’ nos habla de **“Movimiento acelerado y violento”**, o bien “Brío, vehemencia, **ardor con que se actúa**”. Es decir, parece claro que entre las significaciones preponderantes de la época todos los sentidos arriba descritos podían encontrarse en el significado del concepto “adolescencia”.

Mead no escapó a esta interpretación, y antes que cuestionarla, se enfocó a debatir el punto de vista que el gremio antropológico *debía* cuestionar en ese momento histórico: la generalización de la definición y el hecho de hacerla válida para todas las culturas. Es decir, no se pensaba en la posibilidad de que la adolescencia fuera un fenómeno de reciente aparición, que no existía como tal en una época anterior relativamente cercana, ni tampoco en que los “problemas” que acarrea ésta eran relativamente recientes. La “batalla” como dice Mead párrafos atrás, consistió en hacer que los científicos se refirieran a “una cultura específica” en el momento de describir las características de la adolescencia, más que en cuestionar sus implicaciones... ¿por qué? Dejo allí esta interrogante.

Lo cierto es que, desde mi punto de vista, la investigación de Mead, lejos de romper o cuestionar el orden que se estaba creando, contribuyó enormemente a definirlo. Veamos dos aspectos que nos permitirán argumentar esta afirmación. En primer lugar, tenemos *la pregunta de investigación* que según la autora la llevó a Samoa: “las perturbaciones que afligen a nuestros adolescentes ¿se deben a la naturaleza de la adolescencia misma o a los efectos de la civilización?”⁶³ Su respuesta, resultado de la investigación, fue:

“Las causas principales de la dificultad de nuestros adolescentes residen en la presencia de normas antagónicas y en la creencia de que cada individuo debe realizar sus elecciones, junto con la opinión de que la elección es un asunto importante. Dadas estas actitudes culturales, la adolescencia, considerada ahora no como un periodo de cambios

⁶³ MEAD, *Op. cit.* P. 45.

biológicos, porque sabemos que la pubertad fisiológica no produce necesariamente conflictos, sino **como el comienzo de la madurez mental y emotiva, está destinada a colmarse de conflictos y dificultades.**⁶⁴

Lo primero que salta a la vista es que sustituye una definición biológica por una psicológica, y deja de lado *en la definición* a la antropología. Este hecho tiene un gran acierto y a la vez un gran sesgo. Por un lado, los trabajos de Mead ayudaron a confirmar las propuestas de Van Gennep sobre la importancia de la legitimidad social en el proceso de acceso a un estado diferente, aún cuando éste tenga una clara base biológica, y por lo tanto a acabar poco a poco con la idea de que la adolescencia era un proceso *natural*, de origen exclusivamente biológico. Pero el gran sesgo —hacia el campo de la psicología— que añade la autora es el de **definir la adolescencia como** “el comienzo de la madurez mental y emotiva”, en lugar de profundizar más en **la parte antropológica y social del asunto**, la cual **se advierte en la primera parte del párrafo citado**, donde se refiere a la dificultad de los adolescentes ante la presencia de “normas antagónicas” ¿a cuáles normas se refiere?, ¿por qué las califica de *antagónicas*?; o bien ¿por qué hablar de “*la creencia* de que cada individuo debe realizar sus elecciones”, ¿es realmente una creencia, o el individuo tiene posibilidad de no elegir? En fin, en éste y otros párrafos del texto, Mead asume y completa la idea de la adolescencia como un conflicto... ¡ah!, pero eso sí, sin dejar de señalar que se trata de la adolescencia en la cultura estadounidense...

En segundo lugar, no podemos dejar de lado el hecho de que la investigación tuvo otro propósito que sólo al final de la obra, en los capítulos XII y XIII, aparece con claridad como una finalidad central del trabajo. Nos referimos a *la relación entre los hallazgos de la investigación antropológica de Mead y la necesidad social de replantear en Estados Unidos las peculiaridades de los problemas educativos que se enfrentaban en torno a la población adolescente, y las orientaciones que la educación*

⁶⁴ *Ibidem* p. 242.

estadounidense debería seguir en adelante.⁶⁵ Al respecto, la autora escribe:

“Dado que nos habíamos planteado un problema especial, cuya solución intentamos, **este relato acerca de otro modo de vida se refiere principalmente a la educación**, al proceso según el cual el niño que llega sin cultura a la escena humana se convierte en un miembro adulto de alta significación en su sociedad. **Colocaremos el acento sobre los aspectos en que la educación samoana, en su sentido más amplio, difiere de la nuestra. Y por este contraste quizás podamos llegar, con fresca y vívida autoconciencia y autocrítica, a juzgar de un modo nuevo y tal vez a forjar de manera distinta la educación que damos a nuestros hijos.**⁶⁶

¿Quién le encomendó esta misión?, ¿De dónde salió la idea de que su trabajo debía servir para “forjar de manera distinta la educación que damos a nuestros hijos”? Quizá no fue casualidad que su trabajo se haya constituido casi en una política educativa a seguir por la sociedad norteamericana de los años treinta:

“En los dos últimos capítulos del libro (**redactados a instancias del editor**), Mead reflexionó sobre la educación occidental a la luz de la experiencia samoana, fundando la tradición de la antropología entendida como crítica cultural (Marcus y Fischer, 1986:158), convirtiendo el libro en una especie de biblia para una nueva generación de educadores progresistas, hasta el punto de ser considerado una de las bases intelectuales de la revolución sexual y de la protesta juvenil de los sesenta (Schepper-Hugues, 1984:86).⁶⁷

En otros análisis de su obra se habla también de esta característica del trabajo de Mead:

“La joven estudiante de psicología apenas convertida a la antropología se dedica a hacer entrevistas neutrales en las peores condiciones posibles. **Se vislumbra ya su verdadera vocación, bien subrayada por Panoff**

⁶⁵ Como dijimos antes, el desarrollo del concepto de adolescencia ha estado vinculado, desde sus inicios al concepto de “educación”, quizá porque, como ya analizamos, existe la idea de que los adolescentes deben ser educados para ser “buenos ciudadanos”. En este caso, la antropología, representada por Margaret Mead, no se quedó atrás en la tarea de definir cómo se debía educar a los jóvenes de la época.

⁶⁶ *Ibidem* p. 47

⁶⁷ FEIXA, C. “Antropología de las edades”, en PRAT, J. y MARTÍNEZ, A. (editores) *Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. 1ª edición, Ariel Antropología, Barcelona, 1996. p. 322.

(aparte de cualquier fantasma de “campo): **es ante todo una especialista del social engineering, a la manera de los ingenieros sociales que desde Saint-Simon a Le Play y Lewin, se interesan por los grupos humanos con miras a descubrir la solución concreta a tal o cual problema de “política interior”.** La ignorancia de la lengua vernácula, la ausencia de discriminación en el diseño de la muestra y en la configuración del cuerpo de informantes, la implicación fuertemente colonialista del lugar de residencia (el rechazo “físico” de la observación participante en cuanto al sitio de residencia de los indígenas), **todo lo anterior**, tan contrario a las reglas del método de campo enunciadas por Malinowski tres años antes, **no significa nada en comparación con lo que hay en juego y con la estrategia: es mucho más importante aportar argumentos a la Causa que nuevos conocimientos.**⁶⁸

Lo que estaba verdaderamente en el fondo de esta disputa, según Lourau y Feixa, la “Causa” a la que abonaba Mead era la discusión acerca de la importancia que tenían, o bien los factores biológicos, o bien los culturales en la determinación de la vida humana. Es decir, la clásica discrepancia interpretativa de la brecha existente entre *naturaleza* y *cultura*, que a principios del siglo XX se encontraba muy en boga, y significaba posturas ideológico-políticas contrapuestas y de la mayor trascendencia.

Esta historia tiene otros vericuetos, que me interesa resaltar. El más debatible se refiere al papel social de los antropólogos y, junto con ello, a su ética profesional; en este sentido, resalta el hecho de que si bien Mead “batalló” por evitar las interpretaciones generalizantes que ciertas disciplinas pretenden imponer en torno al *modo de ser* de los humanos, independientemente de sus circunstancias culturales, ella se arriesgó a proponer un *deber ser* para toda la juventud estadounidense de esa época, independientemente de sus circunstancias socioculturales —considerando la heterogeneidad cultural de la sociedad estadounidense—, lo cual se puede leer en frases como las siguientes:

⁶⁸ LOURAU, R. *El diario de investigación. Materiales para una teoría de la implicación*. Traducido del francés por Emmanuel Carballo Villaseñor. Universidad de Guadalajara, México, 1989. pp. 116-117.

“En cambio, es necesario orientar todos nuestros esfuerzos educativos a adiestrar a nuestros niños para las elecciones que deberán abordar...”

“La niña, para poder escoger sensatamente, **debe ser** sana mental y corporalmente [¿?], exenta de toda desventaja evitable.”

“El hogar **debe dejar de** abogar con sonrisas o enojos, con caricias o amenazas, por una causa ética o por una creencia religiosa.”

“Debe enseñarse a las niñas *cómo* pensar y no *qué* pensar.”

“..., **se les debe enseñar** a ser tolerantes, así como hoy justamente se les enseña a ser intolerantes.”⁶⁹

Ahora bien, lo anterior quizá no generaría controversias a no ser porque estos planteamientos, como vimos en una cita anterior, fueron elaborados —irresponsablemente, diría yo— por una antropóloga a partir de un trabajo fundamentalmente empírico que no tuvo mayor elaboración teórica en torno al problema estudiado⁷⁰, sin pensar (¿o tal vez pensando en ello?) que después serían usados sin mayor trámite por otros sujetos sociales —los educadores, los jóvenes— para inaugurar, definiéndola, una nueva época para los adolescentes estadounidenses y, agregaría casi con seguridad, entre los adolescentes de muchas sociedades capitalistas occidentales y más recientemente, orientales.⁷¹

El asunto se complica si agregamos que en 1983, el trabajo que Margaret Mead realizó en Samoa, fue ampliamente cuestionado por Derek Freeman en su texto *Margaret Mead and Samoa: The making and unmaking of an anthropological myth*⁷² [*Margaret Mead y Samoa: cómo se hace y se*

⁶⁹ MEAD, M. *Op. cit.* pp. 251-253. Las negritas son mías.

⁷⁰ Al respecto cfr. MUUSS, R.E. *Teorías de la adolescencia op. cit.* Pp. 78-88; y HARRIS M. *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura.* Traducción de Ramón Valdés del Toro, 15ava. Edición, Siglo XXI editores, México, 1999. pp. 351-357.

⁷¹ Por supuesto que es fundamental considerar que Mead vivió en una época en la que esta postura era muy común, e incluso bien vista, sin embargo, también hay que señalar que su formación antropológica en la escuela boasiana se pone en entredicho al asumir posturas impositivas hacia la población adolescente de todo un país, sin considerar, como ya dijimos las diferencias culturales.

⁷² FREEMAN, D. *Margaret Mead and Samoa. The Making and Unmaking of an Anthropological Myth.* Penguin Books, Londres, 1983. Citado en PRAT, J. *Op. cit.*

deshace un mito antropológico], en el cual el autor increpa las conclusiones de Mead en las cuales ella señalaba que:

“Con excepción de los pocos casos que se expondrán en el próximo capítulo, la adolescencia no representaba un periodo de crisis o tensión, sino, por el contrario, el desenvolvimiento armónico de un conjunto de intereses y actividades que maduraban lentamente. El espíritu de las jóvenes no quedaba perplejo ante ningún conflicto, no era atormentado por interrogante filosófico alguno ni acosado por remotas ambiciones. Vivir como una muchacha con muchos amantes durante el mayor tiempo posible, casarse luego en la propia aldea cerca de los parientes y tener muchos hijos, tales eran las ambiciones comunes y satisfactorias.”⁷³

Por contraposición, Freeman la acusó de

“...ofrecer una imagen demasiado idílica de la cultura samoana, condicionada por sus propios presupuestos ideológicos y por las limitaciones del trabajo de campo (fragmentario y con un precario conocimiento de la lengua). Para Freeman, las características de la adolescencia en Samoa eran diametralmente opuestas a las señaladas por Mead: la agresividad sexual, la dependencia familiar, la jerarquización según el rango, los castigos físicos, la violencia y la valoración de la virginidad eran rasgos centrales.”⁷⁴

Marvin Harris agrega a lo anterior, las siguientes observaciones:

“Consideremos lo que esto significa tomando como ejemplo una de esas generalizaciones etnográficas de Mead que dejan a muchos de sus colegas en un estado de atónito desconcierto. Según Mead, las muchachas samoanas pasan por la pubertad y por la adolescencia sin sufrir conflictos psicológicos de importancia, y esto es particularmente cierto en el área de su desarrollo sexual. El resultado es que <<los espíritus de esas muchachas no se ven atormentados por conflictos, ni turbados por inquietudes filosóficas, ni poseídos por ambiciones remotas>> [...] **Para tratarse de una generalización que depende tan absolutamente de lo que ocurre <<dentro de la cabeza de las gentes>> hay que decir que el grado de convicción sugerido por el estilo en que escribe Mead resulta exasperante.**”⁷⁵

Y más adelante:

“La vida sería sin duda menos complicada si hubiera una mayor medida de acuerdo en torno a lo que se necesita para ser una persona bella,

⁷³ MEAD, M. *Op. cit.* Pp. 174-175.

⁷⁴ FEIXA, C. *Op. cit.* P. 322.

⁷⁵ HARRIS M. *El desarrollo de la teoría antropológica.* *Op. cit.* pp. 354.

inteligente, afectuosa, digna de confianza, generosa, encantadora. Más es justamente en este tipo de juicios en el que Mead se ve obligada a incurrir en su intento de trazar un retrato psicológico de la juventud samoana. He aquí una empresa que manifiestamente exige de quien la acomete que tenga el valor de sus propias convicciones, una virtud de la que Mead está generosamente dotada. Así, en *Coming of age* escribió que Lita era <<lista y expeditiva>>; Sona, <<soberbia en sus modales, arbitraria, tiránica e insolente>>; Manita, <<altiva y agresiva>>; Ana, <<apacible y tranquila>>; Lola, <<pendenciera, insubordinada, impertinente>>; Sami, <<dulce y gentil, con una cierta corriente subterránea de resentimiento>>; Nito, <<magnánimo>>; Siva, <<apasionada, fácil de provocar>>; Pusa <<firme>>; Fuativa, <<cauta, calculadora>>; Mala, <<traicionera>>, y el pobre Tino, <<un niño bueno y tonto>>. **Hay que señalar que a las dificultades con que tropezaríamos para aceptar que tales viñetas puedan considerarse como afirmaciones verificables incluso si se hicieran dentro de nuestro contexto cultural usual, hay que sumar como problemas adicionales: primero, el que Mead tuviera sólo veintitrés años cuando partió para Samoa; segundo, que sus impresiones sobre esas diferencias de personalidad tuvo que formarlas a través de una segunda lengua imperfectamente aprendida, con el consiguiente efecto distorsionador, y tercero, que no puede asumirse a priori que los gestos, la expresión facial, las modalidades de comportamiento que en la cultura occidental van más o menos asociadas a ciertos rasgos de personalidad, en Oceanía se correspondan de modo análogo.**⁷⁶

En otras palabras, a lo largo de estas páginas nos hemos percatado de que Mead no elaboró una concepción antropológica de adolescencia que le sirviera de marco teórico para su investigación, ni problematizó el concepto o el hecho de que haya sido la psicología quien lo elaborara, únicamente cuestionó su uso generalizado y buscó la manera de demostrar que sus contenidos no eran válidos en todas las culturas. Es decir, no fue capaz de plasmar algún desarrollo mínimo acerca de la adolescencia, y su idea de ésta se ajustaba a puntos de vista como el siguiente:

“Allí encontramos niñas que cumplían el mismo proceso de desarrollo físico que nuestras jóvenes: su dentición seguía los mismos ciclos, crecían altas y desgarbadas, llegaban a la pubertad con su primera menstruación, alcanzaban gradualmente la madurez física y se hallaban preparadas para dar origen a la próxima generación. Era posible decir: “He aquí las condiciones adecuadas para un experimento”;

⁷⁶ *Ibidem* pp. 356-357.

la adolescencia es un factor constante en Estados Unidos y Samoa; la civilización de Estados Unidos y Samoa son diferentes.⁷⁷

Con esta idea de base, es fácil entender que Mead buscara mostrar que la adolescencia no era exclusivamente producto biológico, sino resultado de la relación entre “naturaleza y cultura”, en donde ésta última tenía la capacidad de influir de manera decisiva en la primera.⁷⁸ Sin embargo, la pregunta que me asalta es ¿cómo es posible que un texto ‘científico’ en el cual no existe una conceptualización explícita del concepto que es su razón de ser haya sido un *best seller* y se haya constituido en la “Biblia” de cientos de educadores de principios del siglo XX? La respuesta es muy difícil, pero es probable que para elaborarla se requiera incluir como elemento medular la necesidad social de **saber qué hacer** con ese gran grupo poblacional denominado “adolescentes”, más que **saber** qué es la adolescencia; y en esos momentos difíciles de desorganización e incompreensión, **Mead se encargó de decir lo que se debía hacer con ellos**, al tiempo que los distinguía de los adolescentes de culturas “primitivas”, asignando sus características diferenciales.

Para redondear la idea de cómo participó la antropología en el desarrollo del concepto de adolescencia en esta primera mitad del siglo XX, recurriré a Muuss, quien en el texto que hemos citado ya, reconoce que **las investigaciones de los antropólogos culturales estadounidenses, en la década de los cincuenta, aportaron elementos para caracterizar al fenómeno adolescente como propio de “las sociedades técnicamente más avanzadas”, por lo que se consideró más un “producto social” que un fenómeno fisiológico**, ya que los diversos *ritos de pubertad* que

⁷⁷ MEAD, M. *Op. cit.* p. 208.

⁷⁸ Al respecto el comentario de Franz Boas en el prólogo al texto de Mead nos dice: “Cuando hablamos de las dificultades de la niñez y la adolescencia, pensamos en ellas como en períodos inevitables de adaptación por los cuales deben pasar todos. El enfoque psicoanalítico está ampliamente basado en esta suposición.

El antropólogo duda de lo correcto de estas opiniones, pero hasta ahora casi nadie se ha tomado el trabajo de identificarse suficientemente con una población primitiva a fin de obtener una comprensión de estos fenómenos. [...] Los resultados de su empeñosa investigación [de Mead] confirman la sospecha largamente alimentada por los

describieron dichos estudios mostraron un pasaje de la niñez a la edad adulta, y no de la niñez a la adolescencia.

Además, se tomó a la pubescencia como elemento central para definir el momento del rito, y aún refiere que en algunos casos estos rituales se realizaban después, durante y antes de los cambios biológicos de la pubescencia. Así, “mientras la duración de la pubescencia la establecen los factores biológicos, la de la adolescencia social la determinan las instituciones sociales y el grupo social. Ambos podrían coincidir, pero no necesariamente.”⁷⁹

Por último, señalaré que en el campo de la psicología estadounidense siguieron los desarrollos teóricos sobre la adolescencia, casi en la misma línea de Hall, como puede apreciarse en la teoría de Arnold Gesell (1880-1961) quien vuelve a plantear paralelos entre la evolución de la raza humana y la ontogénesis del niño en desarrollo. Para Gesell, la adolescencia se extendía también aproximadamente desde los once hasta los veinticuatro años. Sin embargo, Gesell introdujo un punto de vista descriptivo y normativo del desarrollo, llegando a proponer “tablas del desarrollo” para “medir” grados de precocidad o de inmadurez.⁸⁰

Para Gesell, nos dice Muuss, “El concepto de crecimiento, tanto mental como físico, constituye el núcleo de la teoría”. No diferenciaba entre crecimiento y desarrollo, y señalaba que el primero “es un proceso que trae consigo cambios de forma y de función y cuyas estaciones y secuencias están sujetas a leyes”.⁸¹ Por lo tanto, el crecimiento es un proceso de diferenciación e integración progresivas, y este concepto

antropólogos, acerca de que mucho de lo que atribuimos a la naturaleza humana no es más que una reacción frente a las restricciones que nos impone nuestra civilización.”

⁷⁹ MUSS, *Teorías de la adolescencia*, op. cit. p. 13

⁸⁰ Sobre las repercusiones políticas y sociales de estas tendencias que se asentaron en la psicología norteamericana de fines del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX y que sobre valoraron “la medida” como herramienta “científica” para la clasificación de los seres humanos, sobre la base de teorías falsas, véase el excelente texto ya citado de JAY GOULD, S. *La falsa medida del hombre*.

⁸¹ *Ibidem*. P. 149

intentaba unificar “el dualismo de herencia y ambiente”, puesto que las influencias del ambiente estimulan, modifican y apoyan el desarrollo.

Vemos aquí cómo el concepto de crecimiento, asociado al de adolescencia, se va transformando también con la introducción en el ambiente de la época de conceptos como el de “ecología”, y por supuesto, con los desarrollos antropológicos ya mencionados. Salta nuevamente el asunto de la discusión acerca del “dualismo” entre *natura* y *cultura*, pero ahora como la relación antagónica entre “herencia y ambiente”.

Gesell rechazaba la idea de que todos los niños son iguales al nacer y que las diferencias ulteriores son debidas al ‘acondicionamiento’. Por lo tanto, “para conciliar su enfoque descriptivo y normativo con el principio de las diferencias individuales, formuló la siguiente teoría: **el niño nace como individuo único con una pauta de desarrollo heredada, pero también con gran plasticidad.**

Dos series de factores son responsables de las diferencias individuales:

1. Los “factores genéticos de la constitución individual y de la secuencia de maduración innata”, y
2. Los “factores ambientales, que abarcan desde el hogar y la escuela hasta el escenario cultural en su totalidad”. Gesell llamaba “**aculturación**” a este proceso ulterior.

Ambos procesos intervienen para formar una pauta de desarrollo individual y particular, pero, puesto que la maduración es de importancia primordial, la “aculturación nunca puede prevalecer sobre la maduración.”⁸²

⁸² *Ibidem.* Pp. 151-152.

En este marco, **el concepto de adolescencia de Gesell** incluyó nuevamente la idea de **transición entre la niñez y la adultez**, pero la tarea fundamental del adolescente sería para este autor “encontrarse a sí mismo”. Este concepto era parte fundamental la idea de “maduración”, que se realizaba “no exenta de irregularidades”, y que era esencialmente un “mecanismo de regulación” entre factores “extrínsecos” e “intrínsecos” que ayudaba a conservar el equilibrio de la pauta total de la tendencia del desarrollo. De esta manera, el principio evolutivo en juego, postulaba que el desarrollo “no se ajusta a una pauta rectilínea, gradual y continua, sino que implica fluctuaciones y oscilaciones; de tal manera que pueden observarse, tanto una progresión desde “etapas inmaduras” a otras maduras, puntos culminantes del desarrollo, “y la reversión parcial a etapas menos maduras.”

Como vemos, en estos años ya se comenzaban a trabajar las nuevas ideas de tiempo que mencionamos arriba, y que permiten comprender de otra manera no tan lineal los conceptos de “crecimiento y desarrollo”, implicados en el de adolescencia.

De este modo, se configuró en las discusiones teóricas de la primera mitad del siglo XX, una noción de adolescencia cuya complejidad se manifiesta en que si bien es inseparable de la idea de transición de la niñez a la edad adulta, y de “cambios corporales” que se presentan debidos a los fenómenos fisiológicos y biológicos de la pubescencia, que son aparentemente muy constantes y universales en la especie humana (con ligeras variaciones en el momento cronológico de su aparición), también incluye la idea de que a dichos cambios corresponden diferentes significaciones, procesos psíquicos, acciones culturales y pautas de comportamiento que la constituyen como un momento importante de la vida humana.⁸³

⁸³ Sobre este punto me interesa hacer aquí un comentario. Es común proponer la importancia que tienen estos cambios corporales en los púberes, exaltando de alguna manera la condición en la que se encuentran los hombres y mujeres que viven en carne propia cada uno de los sucesos que se van presentando de manera traslapada en su cuerpo: crecimiento del esqueleto, desarrollo de los senos, agrandamiento de los

Para finalizar, baste un ejemplo de lo que acontecía en la misma época, pero en Alemania, con las teorías de la adolescencia, donde Kurt Lewin (1890-1947) desarrolló una idea muy diferente de las que se habían considerado hasta el momento en Estados Unidos, la llamada “teoría del campo”; y aunque muchos conocieron sus propuestas, fueron pocos quienes se adhirieron a ellas, quizá por ser más complejas que las estadounidenses.

En su teoría, Lewin propuso sobre todo explicar y describir la dinámica de la conducta del *individuo* adolescente, *sin generalizar con respecto a los adolescentes considerados como grupo*. Es decir, trataba de describir, explicar y predecir la conducta de un individuo dado en una *situación específica*. Asimismo, introdujo la idea de que para poder pasar de la generalización al individuo, debía hacerse forzosamente sobre las bases de la *probabilidad*, concepto matemático poco empleado entonces en psicología. Sobre la idea de “campo psicológico” de Lewin, Muuss nos dice:

“El campo psicológico comprende al individuo con sus cualidades biológicas y psicológicas así como al ambiente con sus relaciones sociales y hechos objetivos. Puesto que la persona y el ambiente son considerados como una constelación de factores interdependientes, esa teoría logra la armonía entre los diversos aspectos evolutivos, pues combina factores biológicos, sociológicos, ambientales y psicológicos de acuerdo con la idea del espacio vital.”⁸⁴

testículos, aparición de pelo pubiano, mutación de la voz, menstruación, eyaculación, aumento máximo del crecimiento anual, aparición del vello axilar, etc.; e incluso se refiere que la importancia de este periodo tiene que ver con la rapidez con la que se presentan estos cambios. Pero podríamos objetar diciendo que existen otros momentos de la vida en que hay cambios fisiológicos que alcanzan la misma rapidez e importancia para la especie humana, como la gestación y nacimiento, y los primeros dos años de vida del niño, y sin embargo, no tienen la misma respuesta social que aquél. Por lo tanto, deben existir otras razones para dar a este momento de transformación la importancia social y cultural que se le ha dado en todas las épocas de la historia humana, y quizá una de ellas esté relacionada con la adquisición de un cuerpo capaz de ejercer la sexualidad y la reproducción biológica, con toda la carga política que estos elementos conllevan. Otro punto que discutiremos más adelante es el que se refiere a la influencia recíproca que tienen los fenómenos socioculturales y los biológicos, los cuales en la actualidad son fundamentales para dar cuenta de las modificaciones que se observan en relación con la adolescencia.

⁸⁴ MUUSS, *Op. cit.* p. 112.

Además, Lewin construye su idea de “espacio vital”, como la combinación de las fuerzas biológicas, sociales y ambientales en un solo sistema que determina la conducta del individuo. Así, la característica primordial del desarrollo consistirá en “incrementar, a medida que el niño crece, la diferenciación de las áreas del espacio vital que aún no se han diferenciado y estructurado.” De esta manera, el grupo adolescente se caracterizará “por un cambio relativamente rápido de la estructura del espacio vital.”⁸⁵

Lo interesante de esta teoría es que, si bien no deja de ser “evolucionista”, las etapas de las que habla este autor se refieren a las diferencias de alcance y de grado de la diferenciación del “espacio vital”; dichas diferencias entre sus “etapas evolutivas” se manifestarían por:

- 1) Aumento de la *visión* del espacio vital con respecto a: a) lo que forma parte del presente psicológico; b) la perspectiva temporal en dirección al pasado y al futuro psicológicos; c) la dimensión realidad-irrealidad.
- 2) Una creciente *diferenciación* de todos los niveles del espacio vital para dar acogida a la gran cantidad de relaciones sociales y áreas de actividad.
- 3) Una creciente *organización*.
- 4) Un cambio en la *fluidez o rigidez* general del espacio vital.⁸⁶

Con esta base, Lewin nos dice que **la adolescencia es un período de transición en el que el adolescente cambia de grupo**; y mientras que el niño y el adulto tienen un concepto claro del grupo al que pertenecen, el adolescente se integra en parte al mundo infantil y en parte al adulto, generando con ello un frecuente estatuto de ambigüedad.⁸⁷ Además, el autor menciona que el hecho de que su campo vital cambie tan rápidamente, es causante de la sensación de incertidumbre, pues el adolescente no cuenta con una “estructura cognoscitiva” que le permita explicar los vertiginosos movimientos y transformaciones que está

⁸⁵ *Ibidem*. Pp. 113-114.

⁸⁶ *Ibidem*. Pp. 116. (Cursivas del autor)

sufriendo. Esto explicaría los momentos de confusión que vive este grupo poblacional.

En esta explicación, la adolescencia es entonces un período de transición entre la niñez y la edad adulta, pero, si este período se prolonga, y si tanto el grupo de niños como el de adultos están bien definidos, entonces el adolescente puede ser descrito como "*hombre marginal*", el cual **se describe topográficamente como el sujeto que se halla en el límite de la separación de dos grupos.**⁸⁸

Entendida así, la adolescencia variará dentro de cada cultura, pues en cada una lo más importante será el grado de diferencia que existe entre la sociedad adulta y la infantil y los factores que separan a una de otra. Así, los aspectos relativamente estables dentro de una determinada cultura, pero diferentes de una cultura a otra son: "a) las ideologías, actitudes y valores reconocidos y altamente valorados, y b) el modo en que distintas actividades son vistas como relacionadas o no relacionadas entre sí (por ejemplo, la religión y el trabajo están más íntimamente relacionados en la sociedad norteamericana).⁸⁹

Estas ideas, como ya se dijo, no predominaron en el ámbito científico de la época que, además, estaba muy orientado hacia las producciones intelectuales estadounidenses después de la Segunda Guerra Mundial, por lo que hubieron de pasar muchos años más para que se incluyeran en los análisis que se hicieron sobre el tema. Sin embargo, personalmente me parece que se encuentran más cercanas a una idea antropológica compleja del concepto en estudio, a pesar de inscribirse en el campo de la psicología. Sobre todo resaltan las consideraciones sociales y culturales que hoy por hoy forman parte constitutiva de las actuales tendencias explicativas que se dan en psicología sobre el término 'adolescencia'.

⁸⁷ Del que hablaremos en el capítulo IV.

⁸⁸ Más adelante profundizaremos en este sentido.

⁸⁹ Citado en MUUSS, *op. cit.* p. 123.

Para concluir diremos que, con base en los trabajos de Hall se empezó a hablar de la adolescencia como una etapa de la vida no estudiada con anterioridad y a la que había que otorgarle la importancia debida en el campo de las ciencias; y puesto que la adolescencia se vinculaba especialmente con los procesos de crecimiento y desarrollo de los individuos humanos, su estudio se restringió, por un lado, al campo de la psicología, cuyo objeto fue explicar los cambios psíquicos asociados a los cambios corporales que trae la adolescencia, y con ello las posibles respuestas individuales, normales y patológicas, ante este proceso, es decir, la conducta de los individuos.

Por otro lado, influyó a la medicina, que buscó explicar los cambios corporales desde un punto de vista bioquímico y fisiológico, y prever así las posibles patologías en el desarrollo adolescente. Como vemos, de pasada *la noción de adolescencia quedó fuertemente inscrita en la lógica de lo normal y lo patológico, propia de la mirada médica*⁹⁰ lo cual introduciría después la posibilidad de hablar de “crecimiento y desarrollo” normales o patológicos, y a conductas “normales” y “patológicas” de la población adolescente. Sin embargo, esta línea de análisis deberá seguirse en otro tiempo y lugar.

Por otro lado, estos abordajes sobre la adolescencia, ayudaron a configurar poco a poco el ser del adolescente, pues no sólo se concretaron a hablar de los rangos de edad en los que iniciaba y finalizaba ésta, sino que se caracterizó como una etapa en la cual los adolescentes “pasaban” por un sinnúmero de circunstancias, y se “comportaban” de tal o cual

⁹⁰ No debemos olvidar que la medicina de fines del siglo XIX había brindado al desarrollo científico la posibilidad histórica de consolidarse a partir de la práctica experimental que finalmente Claude Bernard perfeccionó en el campo de la fisiología, y cuya consecuencia principal fue darle a la medicina el rigor científico tan anhelado, y colocarla en la cima de la investigación científica. Esto no pasó desapercibido en el ámbito filosófico-político, y podemos encontrar un rápido proceso de medicalización de la vida social con base en la idea de que en este campo se poseía la verdad acerca de los fenómenos fisiológicos, y por lo tanto de los biológicos y humanos.

manera dependiendo de su herencia biológica, y de su “ambiente” ecológico, social, familiar y hasta cultural.

Parece como si estas definiciones hubieran ayudado a mitigar el desconcierto del que se habló en el capítulo anterior, pues al hablar más y más de este fenómeno tan difícil de explicar, se fue creando también en el imaginario social un lugar para su comprensión, a través del mecanismo de incluir esta figura en el sistema de creencias de la sociedad.

En este proceso, jugó un papel fundamental la escuela, instancia encargada de transmitir el conjunto de conocimientos que fundamentan y validan las interpretaciones que tenemos sobre el mundo que nos rodea, y aunque será necesaria una investigación que indague al respecto y sobre los mecanismos a través de los cuales estas teorías devienen representaciones del sentido común, es indudable, como veremos en el capítulo siguiente, que fue en este espacio privilegiado, en donde se han transmitido a los jóvenes los elementos centrales de las teorías sobre la adolescencia que hemos revisado.

CAPÍTULO III.

UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ADOLESCENCIA EN DOS COMUNIDADES ESCOLARES DEL DISTRITO FEDERAL.

“En el seno de la escuela se genera una nueva visión de la adolescencia y juventud radicalmente diferente de la que hemos perfilado. La escuela no descubre ni impone una nueva manera de ser adolescente o ser joven; asume y reinterpreta, dentro de su universo institucional, las representaciones de la niñez y juventud que toman cuerpo en una sociedad...”¹

*“[El concepto de adolescencia] en parte te lo enseñan en la escuela, pero con bases muy, muy superfluas, más bien como que la esencia del adolescente ya la aprendes tú, pero en cabeza propia.”
(VERONICA M., Prepa 6)²*

Introducción.

En este capítulo se incorporan, para su análisis, los datos obtenidos en el breve trabajo de campo realizado en dos comunidades escolares de nivel medio superior —o bachillerato— del Distrito Federal, en el cual se exploró de manera inicial el concepto de adolescencia de alumnos, profesores-orientadores y prefectos.

Para lograrlo, iniciaremos con una descripción comparativa de los espacios donde se efectuó la investigación, y paulatinamente iremos tocando el asunto que nos interesa resaltar, es decir, las concepciones que sobre adolescencia tienen los sujetos interrogados. Es justo decir que, debido a las condiciones apresuradas del trabajo, las entrevistas

¹ PERINAT, A. “La adolescencia: perspectiva histórica.” en PERINAT MACERES, A. (coordinador), *et al. Los adolescentes del siglo XXI*. 1ª edición, Editorial UOC, Barcelona, 2003.

realizadas fueron exclusivamente exploratorias de algunos puntos que consideré necesarios para contar con un panorama general de la concepción de adolescencia, entendiendo ésta como la manera en que los sujetos *definían o explicaban con sus propias palabras* la “adolescencia”; por supuesto que el estudio de la significación de un concepto no termina allí, sino que apenas empieza, pues haría falta considerar no sólo lo que los sujetos piensan y dicen, sino sobre todo lo que hacen cotidianamente con base en las representaciones que poseen. Sin embargo, me parece que con lo aquí trabajado quedan los cimientos para la construcción de lo que falta.

Regresaremos también a una idea que quedó inconclusa en el primer capítulo, en donde explicamos cómo se fue diluyendo el espacio social que ocupaban los jóvenes en el campo de la producción económica, y cómo este proceso implicó al mismo tiempo la configuración de otro lugar en el cual pudiera confinarse esta población diferenciada. Este *topos* social, reorganizado y resignificado a fines del s. XIX y principios del XX fue la *escuela*, el cual resultó del proceso de desorganización-reorganización del orden social, al que se le adjudicó la función de “preparar para la vida” [léase vida productiva] a niños y adolescentes.

² CRUZ SANTACRUZ, R. *Entrevista exploratoria con Verónica M.* Escuela Nacional Preparatoria 6 “Antonio Caso”, Coyoacán, Distrito Federal, marzo de 2003.

Los espacios trabajados y los sujetos.

"Entonces aquí yo creo que se les plasma las costumbres, más que nada se guía al muchacho. Yo creo que nosotros jugamos un papel importante para su formación de ellos ¿no? Y pues sí los muchachos [responden] a base de pláticas, a base de enseñarles el reglamento, a base de tener acercamiento con ellos, de no agredirlos, de hacerlos sentir que somos sus amigos, no sus enemigos ¿no?"
(SR. REFUGIO C., prefecto Cecyt 15)³

Una de las ideas centrales manejadas en este escrito ha sido que el concepto de adolescencia se fue configurando socialmente y poco a poco, como una necesidad de *organizar* u *ordenar* un fenómeno social que aparecía como *desorden* a las miradas de quienes vivieron en el marco de una organización sociocultural anterior. Esta constitución se realizó a principios del siglo XX, sobre todo en el ámbito científico, y no fue casualidad que la propuesta organizadora surgiera en el campo de la psicología, pues es allí donde se estudia *la conducta* de los individuos, y también desde donde se pretende *modificarla* en caso de que no sea "normal" o adecuada a los fines sociales.

Desde entonces, estas ideas se han difundido al grupo social por diversos medios y mecanismos. Entre los espacios privilegiados para la transmisión del conocimiento científico en el orden configurado a fines del siglo XIX y consolidado a principios del siglo XX, encontramos sin duda a la escuela. Es en la institución escolar de nuestros días donde gradualmente se transmiten las diferentes concepciones —validadas por la ciencia— acerca del mundo que nos rodea, ya sea que hablemos del macrocosmos, del microcosmos o del mesocosmos.

Es por ello que en nuestra investigación nos pareció pertinente y congruente explorar en este espacio social las concepciones sobre

³ CRUZ, R. *Entrevista al señor prefecto Refugio Corona Cigala*, Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Núm. 15 "Diódoro Antúnez Echeagaray", Milpa Alta, Distrito Federal, marzo de 2003.

adolescencia que tienen los diferentes sujetos que allí se relacionan; y partimos del supuesto de que estas concepciones estarían necesariamente “cargadas” de las significaciones que las diferentes disciplinas científicas han construido en torno al concepto que nos ocupa. Asimismo, teníamos el conocimiento y la experiencia personales de que en la institución escolar, en los diferentes niveles que la conforman, se transmite a los alumnos un conjunto de ideas en torno al ciclo de vida de los individuos humanos; por lo que, pensamos, habría una cierta correspondencia entre las ideas plasmadas en los textos científicos, y las ideas que exteriorizaran los sujetos.

Con base en lo anterior, nos sumergimos sólo un poco en dos espacios que albergan a poblaciones estudiantiles que, aún siendo diferentes en varios aspectos, coinciden de manera interesante en sus concepciones sobre la adolescencia. Sin embargo, estamos conscientes de que estas concepciones no necesariamente reflejan las de “los adolescentes” en general, pues, debemos preguntarnos sobre las concepciones de los sujetos que *no tienen acceso* al espacio escolar, o bien de aquellos que viven en condiciones diferentes a las que se enfrentan en las grandes ciudades, entre otras posibilidades.

En todo caso, lo importante de este breve trabajo de campo, fue la posibilidad de contrastar todo lo que me fui encontrando en el trabajo previo de gabinete, y que he expuesto someramente en los capítulos precedentes, con las concepciones que poseen los sujetos que *encarnan* la adolescencia, es decir, los adolescentes, y de esta manera encontrar los elementos que enlazan o distinguen las distintas versiones obtenidas.

Asimismo, fue interesante observar la manera en que los adultos que están en contacto con los alumnos, ya sean profesores o prefectos, asumen una función de “vínculo” entre ese mundo de ideas y creencias, y el que tienen los jóvenes de ambos sexos, función de la cual no salen indemnes, pues en muchas ocasiones, el conocimiento cercano de los

chicos los involucra en un mundo de sentimientos que no está separado de las relaciones que establecen con ellos, por más “superficiales” que puedan ser éstas.

Caracterización general de los espacios.

Como mencioné anteriormente, el trabajo de campo se realizó en dos centros escolares que se seleccionaron con base en los siguientes criterios:

- 1) Su ubicación geográfica dentro del Distrito Federal (D.F.); la cual, de acuerdo con algunos análisis realizados por colaboradores de la Dirección de Programas para la Juventud del Gobierno del Distrito Federal⁴, es importante considerar en los últimos treinta años para entender algunas particularidades de la situación de la población entre 15 y 29 años⁵. En este sentido, se destaca un despoblamiento paulatino de las zonas céntricas del D. F. y un aumento demográfico en las zonas periféricas; por lo tanto, se seleccionó un centro educativo en la Delegación Coyoacán (zona céntrica), y otro en la Delegación Milpa Alta (zona periférica). Otro factor no menos importante para la elección del Distrito Federal como área de trabajo fue mi necesidad de realizar un trabajo de campo que interesara al sector educativo en el cual me desempeño laboralmente.
- 2) La pertenencia de estos centros a las instituciones educativas de mayor representatividad en la Ciudad de México y en el país, a saber, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el

⁴ EVANGELISTA, M. E. y LEÓN, I. A. (compiladores) *La juventud en la ciudad de México: Políticas, programas, retos y perspectivas* Dirección de Programas para la Juventud del Gobierno del Distrito Federal, México, 2000. Ver capítulo 3.

⁵ Cabe mencionar que este rango de edad corresponde a la clasificación que se hace de la población *joven*, dentro de la cual, como vimos queda incluida una parte de la población adolescente que fluctúa entre los 10 y los 19 años. Sobre este asunto de la clasificación por edades, se nota una gran confusión, pues el INEGI considera adolescentes sólo a la población comprendida entre los 10 y los 14 años, jóvenes a los que se encuentran entre 15 y 29 años, adultos a los sujetos que se encuentran entre 30 y 59 años, y viejos de 60 en adelante. Sin embargo, desconozco los criterios por los cuales se hizo esta separación, que por supuesto no concuerda con los criterios biológicos que, por ejemplo, se introducen en el concepto de *adolescencia*.

Instituto Politécnico Nacional (IPN), tomando como base el supuesto de que puede haber diferencias socioeconómicas entre sus alumnos, tanto por la zona de ubicación como por la historia de dichas instituciones; por lo que elegí una escuela de cada organismo.⁶

- 3) El tamaño físico y poblacional de las escuelas, el cual se prefirió que fuera reducido para facilitar las actividades de campo que requirió esta investigación en un tiempo tan limitado.⁷

En los siguientes párrafos expongo de manera rápida y sucinta una descripción comparativa de los espacios en que realicé las entrevistas exploratorias del concepto de adolescencia, lo cual me parece pertinente pues, como se observará, las características de cada centro son en muchos casos completamente opuestas, lo que considero un elemento contextual interesante para hacer el análisis posterior del discurso de los chicos, así como de los profesores y prefectos, en torno a la concepción de adolescencia.

En febrero de 2003, realicé la primera visita al Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) número 15, “Diódoro Antúnez Echegaray”, del IPN, el cual es un centro educativo de nivel medio superior, o bachillerato; es decir, que prepara a sus estudiantes para acceder a una formación profesional de nivel superior o licenciatura. Tiene la característica de que sus alumnos egresan con un título en las siguientes carreras: “Técnico laboratorista clínico” y “Técnico en alimentos”, el cual los faculta para ingresar inmediatamente al mercado laboral en caso de no poder continuar con sus estudios de nivel superior. Por lo tanto, la escuela está enfocada a formar alumnos que ya seleccionaron previamente el área de ciencias médico-biológicas, como área general de formación profesional, y en caso de continuar con

⁶ Por otro lado, influyó una decisión de tipo personal para seleccionar la escuela del Politécnico en la zona periférica, pues ésta es una de las que se encargan de formar los alumnos que más adelante ingresarán a la Escuela Superior de Medicina del mismo IPN, en la cual soy profesora desde hace más de quince años.

⁷ Debo aclarar que ambas escuelas son consideradas los planteles más pequeños en su tipo en cada institución, lo cual era conocido por mí en el caso de la preparatoria, no así del Cecyt.

estudios de licenciatura sólo pueden acceder, sin revalidar materias, a carreras de los siguientes planteles del mismo IPN: Escuela Superior de Medicina (ESM), Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (ENCB), Escuela Superior de Enfermería y Obstetricia (ESEO), Unidad Profesional Interdisciplinaria de Biotecnología (UPIBI), y el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud (CICS).

Dos días después de mi visita al Cecyt, me presenté en la Escuela Nacional Preparatoria número 6, "Antonio Caso", de la UNAM, que también es de nivel bachillerato y cuya orientación, a diferencia del Cecyt, se encuentra más dirigida a las humanidades que a la formación técnica, por lo que cuenta con cuatro áreas de instrucción en el último año, que son: Área 1 de Físico Matemáticas e Ingeniería; Área 2 de Químico Biológicas y de la Salud; Área 3 de Ciencias Sociales y Administrativas, y Área 4 de Artes y Humanidades, las cuales son seleccionadas por los alumnos dependiendo de la carrera que piensan seguir en la licenciatura. De esta manera, y dependiendo del área que escogieron pueden acceder a las diferentes Escuelas y Facultades que conforman el sistema educativo de la UNAM. Como se observa, la preparatoria no cuenta con salidas "terminales" para acceder con este nivel al mercado laboral.

Ubicación de los espacios.

El "Cecyt 15" está ubicado en la población de San Antonio Tecómitl, de la delegación política Milpa Alta del Distrito Federal⁸, en la calle Dr. Gastón Melo #41. Es un terreno de veintidós mil metros cuadrados que colinda al norte con terrenos baldíos y con una parte de la calle Carlos Villanueva; al sur y al poniente con casas habitación; y al oriente con la avenida Dr. Gastón Melo. Se encuentra ubicada en la zona céntrica de San Antonio Tecómitl, frente a la Casa de la Cultura "Tecómitl" ("En la

⁸ Según datos del INEGI, la Delegación Milpa Alta tiene una superficie de 295, 571 Km², lo cual representa el 19 por ciento de la superficie total del Distrito Federal, y ocupa el segundo lugar en extensión después de la Delegación de Tlalpan. (Fuente: Secretaría de Salud del Distrito Federal, Servicios de Salud Pública del Distrito Federal, Jurisdicción Sanitaria Milpa Alta *Diagnóstico Situacional 2001*)

olla de piedra”), y a una cuadra del Centro de Salud “Dr. Gastón Melo”, en donde también se ubica la Jurisdicción Sanitaria “Milpa Alta” de los Servicios de Salud Pública del Distrito Federal.

Para llegar a San Antonio Tecómitl en automóvil, desde el Centro Histórico de la ciudad, es necesario usar la calzada de Tlalpan rumbo al sur, como si se fuera a tomar la carretera a Cuernavaca, hay que desviarse rumbo a Xochimilco al llegar al cruce de Tlalpan con el Periférico, y seguir las indicaciones que conducen a Milpa Alta, vía Xochimilco-San Pedro Atocpan. El trayecto dura aproximadamente una hora con quince minutos con tránsito favorable y velocidad media (60 a 70 KpH). Otra vía es la calzada Tláhuac que se toma a la altura de la Avenida Taxqueña, y se siguen las indicaciones para llegar a San Antonio Tecómitl y Milpa Alta, vía Tulyehualco. El trayecto tiene una duración mayor a la anterior (una hora y media) y es más frecuente encontrar problemas de tránsito por la mayor concentración poblacional que existe en esta zona; lo cual hace el trayecto muy difícil y cansado. Para llegar al Cecyt 15 en transporte público, es necesario llegar a la estación “Taxqueña” del metro y allí tomar el camión de la Ruta 100 con destino a San Antonio Tecómitl; el trayecto dura aproximadamente una hora con cuarenta minutos en promedio y al llegar a Tecómitl se debe caminar en “subida” aproximadamente doscientos metros.

Vale la pena mencionar que en los alrededores de Tecómitl se puede encontrar una gran cantidad de paisajes que tienen de fondo cerros en los que destaca el verdor de los plantíos de nopal, árboles frutales y otros sembradíos de plantas comestibles o de ornato que aportan también otros colores a la vista. Esto es importante, pues en una charla un joven me comentó que a pesar de que vivía tan lejos del Cecyt (en Valle de Chalco), y tenía que usar muchas horas del día para trasladarse de su casa a la escuela, se sentía afortunado de estar en ella, pues el lugar es muy bello y a él le gusta estar allí.

Por su parte, la Preparatoria 6, llamada por la comunidad escolar “prepa 6”, y por la gente que comercia en los alrededores como “la prepa”, está ubicada en la calle de Corina #3, Colonia Del Carmen Coyoacán, de la delegación política Coyoacán. Colinda al norte con casas habitación, al sur con la calzada General Anaya y la Av. Hidalgo, al oriente con la escuela particular de maristas “Instituto Mier y Pesado”, y al poniente con la calle Corina. Asimismo, se localiza a cinco cuadras de la Delegación Coyoacán, y a seis cuadras del Jardín Centenario, al cual puede considerarse el “centro” de Coyoacán. En general esta zona se caracteriza por su tradición como espacio cultural y de esparcimiento, pues cuenta con una gran variedad de iglesias, edificios, museos y parques de interés turístico, así como foros para expresiones artísticas como teatro, danza y música, además de librerías, tiendas y tianguis de artesanías y cafeterías, heladerías y restaurantes con una diversidad de comidas típicas.

Para llegar a la prepa 6 desde el Centro Histórico de la ciudad, en automóvil, se puede tomar calzada de Tlalpan rumbo al sur y se dobla a la derecha en el entronque con Av. Río Churubusco hasta encontrarse con la Av. División del Norte, allí se da vuelta a la izquierda hasta la calle Londres, y después se vuelve a doblar a la izquierda en la calle San Pedro, la cual desemboca a la puerta de la preparatoria 6. En transporte público, es necesario tomar la línea 2 o “azul” del “metro”, hacia la dirección Taxqueña, y bajarse en la estación “General Anaya”, en donde se toma un microbús con rumbo a “Santo Domingo”, y se desciende frente al Hospital de la Ceguera, o en la calle San Pedro. El trayecto aproximado es de 30 minutos en automóvil, y de 30 a 40 minutos en transporte público, dependiendo de la hora.

Organización interna.

El CECyT “Diódoro Antúnez Echegaray” es conocido y denominado por su población de alumnos, profesores y trabajadores de apoyo a la docencia

como "Cecyt 15", y por algunos comerciantes de San Antonio Tecómitl como "la Voca", nombre que refiere la época en que estas escuelas se denominaban Escuelas Vocacionales⁹. En él se atiende a aproximadamente 1282 alumnos en dos turnos, cuyas edades fluctúan principalmente entre 15 y 19 años, y de los cuales aproximadamente el 30 por ciento son residentes de la Delegación Milpa Alta. Cuenta —a la fecha del estudio— con una plantilla de 102 profesores (46 en el turno matutino, 42 en el vespertino y 14 como funcionarios en horario mixto), egresados del IPN y la UNAM, quienes tienen desde estudios técnicos hasta estudios de maestría; 127 trabajadores de apoyo a la docencia (71 en el turno matutino, 54 en el vespertino y 2 con horario mixto) y 25 en el área de mantenimiento. Existen 21 grupos en el turno matutino (seis de segundo semestre, seis de cuarto semestre y 9 de sexto semestre), y 19 en el vespertino (seis de segundo, seis de cuarto y 7 de sexto); cada grupo tiene un promedio de 25 a 30 alumnos, aunque el cupo "normal" es de 35 alumnos por grupo (de los cuales uno o dos "se van").¹⁰ El plan de estudios es semestral, por lo que las materias se organizan en un total de seis semestres (tres años).

En el caso de la Prepa 6, se cuenta con dos turnos también, el matutino de 7:00 a 13:00 horas y el vespertino de 15:00 a 21:00 horas, en los que se atiende a un total aproximado de 4,500 alumnos, cuyas edades fluctúan entre los 15 y 19 años, quienes viven principalmente en las colonias de la misma delegación o de las delegaciones cercanas a la escuela (Álvaro Obregón y Benito Juárez), como la colonia del Valle, Roma, Coapa, Portales; y en casos más raros, en Iztapalapa, San Jerónimo, Tláhuac, Santa María la Ribera o la salida a Texcoco o a Cuernavaca¹¹. Cuenta con 17 grupos de "cuarto" (primer año) en la mañana y 16 en la tarde; 18 de "quinto" (segundo año) en la mañana y 14 en la tarde; y 17 de "sexto" (tercer año) en la mañana y 13 en la tarde.

⁹ Antes de 1972 los "Cecyts" se llamaban Escuelas Vocacionales.

¹⁰ Información otorgada por el psicólogo Dionisio Cabello, coordinador del área de Orientación Juvenil del turno matutino, CECyT 15, Milpa Alta, D. F., mayo de 2003.

¹¹ Información otorgada por el psicólogo Miguel Ángel Velazco López, orientador del turno matutino, Prepa 6, Coyoacán, D. F., marzo de 2003.

Cada grupo tiene un total aproximado de 50 alumnos en cuarto, y de 60 a 70 alumnos en los grupos de quinto y sexto. El plan de estudios es anual y, como vimos, se considera una continuación de los estudios de secundaria, pues no se habla de primer año, sino de “cuarto” (considerando que en secundaria se llega hasta “tercero”), y así sucesivamente.

Es importante señalar que la población estudiantil del Cecyt 15 —según me explicaron los dos profesores fundadores que aún se encuentran laborando allí, así como también dos de los alumnos que entrevisté—, es agrupada en dos tipos de individuos: a) los que radican en la propia comunidad de Tecómitl y zonas cercanas y, b) los que provienen de “lugares lejanos”. Este dato es importante, pues junto con él se añadió, en los cuatro casos, la información sobre la existencia de una práctica —que uno de los profesores denominó “tradicional”—, según la cual los alumnos que viven en Tecómitl y en las comunidades muy cercanas se ubican generalmente en el turno vespertino, mientras que los que vienen de más lejos, “de fuera”, ocupan los lugares del turno matutino.

Esta situación se explica por el hecho de que la población de alumnos que no es del lugar, procede sobre todo de circunscripciones como Chalco y Ciudad Nezahualcóyotl del Estado de México; Tláhuac, Iztapalapa y Xochimilco, e incluso de lugares del Estado de México ubicados al norte del Distrito Federal, como Ciudad Azteca, Aragón o Ecatepec, así como otras zonas lejanas de la misma delegación Milpa Alta y del estado de Morelos. Por lo tanto, se les da la prioridad de acudir al turno matutino para que puedan transportarse con luz del día y llegar a buena hora a sus casas. Esta “tradicción” evita que alumnos y alumnas cuyo horario vespertino termina a las 21:00 horas, y que viven, por ejemplo en Chalco, deban trasladarse durante dos a dos horas y media, para llegar a su casa entre 22:30 y 23:00 horas, lo cual pondría en riesgo su integridad personal.

Un aspecto contrastante que llamó mi atención desde el primer momento, es el ambiente “tranquilo”, “cordial” y “doméstico” (los alumnos realizan casi todos sus movimientos en el interior del plantel, no salen y entran con frecuencia) que se puede observar en el Cecyt cuando se llega por primera vez..., claro, después de pasar un férreo control y procedimiento de identificación que realiza en la puerta “doña Lupita”, quien se encarga de solicitar al visitante y a todo alumno una identificación con fotografía, así como responder algunas preguntas como ¿a dónde va?, ¿con quién va? ¿tiene cita?, y por último solicitar —a quien no es alumno—, que se registre en un libro dedicado a tal fin¹². Mientras que en la Prepa se observa más bullicio y más movimiento (sobre todo de alumnos), sin llegar a sentirse anarquía; es decir, durante toda la mañana se observan chicos y chicas entrando y saliendo de la escuela (salen a comprar dulces, refrescos, fritangas, etc., o a fotocopiar documentos, e incluso a platicar), trasladándose de un lugar a otro al interior de la prepa: en las aulas, en los pasillos, las jardinerías, las canchas y “pinponeras” (mesas de ping pong); además de que se nota mayor “indiferencia” en el trato entre los distintos grupos de alumnos, y de ellos respecto de los que somos ajenos al lugar (p. ej. no noté las miradas de reconocimiento hacia mí, que fueron constantes en el Cecyt).

Lo anterior me hizo reflexionar en cómo en un espacio más pequeño, que alberga menos gente (1,282 alumnos), las medidas de control para ingresar en ella son mayores, mientras que en la Prepa que cuenta con mayor número de población (4,500 alumnos), la vigilancia en la entrada es mucho menor, pues únicamente en una ocasión pude observar que los vigilantes de la puerta solicitaban la credencial a los alumnos, y eso únicamente en el turno vespertino. Esto me sugirió la posibilidad de que en la Prepa los mecanismos de control de la gente que en ella ingresa fueran más sutiles, lo cual no hubo tiempo de verificar, aunque

¹² En una ocasión me tocó ver cómo una chica, alumna del plantel, a quien se le olvidó su credencial y se le hizo fácil no hacerle caso a la señora Lupita y pasarse de largo hacia su salón sin mostrar otra identificación, fue alcanzada por otro vigilante, a petición de la misma doña Lupita, para llamarle la atención y pedirle que cumpliera con el requisito solicitado.

definitivamente pude comprobar que en este sentido la función de los prefectos es fundamental.

Asimismo, la sensación que me causó la gente y el ambiente del Cecyt fue de sencillez y espontaneidad, lo que percibí en todos los niveles, desde la dirección de la escuela, los profesores, los prefectos, los alumnos e incluso las personas que se hacen cargo del servicio de cafetería. Un ejemplo claro lo constituyó el hecho de que el primer día que me presenté en la escuela para solicitar permiso al director para realizar este trabajo, me recibió sin hacerme esperar, con saludo de mano y hablándome “de tú”. Me pidió que lo acompañara a la dirección y que me sentara en una mesa circular que está dispuesta en su oficina, como a metro y medio de su escritorio, y que por lo menos personalmente me pareció que es usada para reuniones de trabajo, colocó su silla frente a la mía —de forma que la mesa quedó a un lado de nosotros— y me pidió que le comentara la razón de mi presencia. En cuanto a su vestimenta era lo que en algunas instituciones se denomina “informal”, es decir, vestía un pantalón de algodón (estilo “caqui”), camisa blanca con mangas remangadas, chaleco completo y zapatos blandos de suela plástica (estilo “Flexi”)¹³, lo cual, aunado a su cabello medio largo (a la mitad del cuello) y su peinado sin fijador, le da una imagen de jovialidad y además, no lo distingue de otros profesores¹⁴, es decir, su persona, su oficina y su trato no lo distinguen como director, sino aparentemente sólo el hecho de que su oficina es el espacio denominado “Dirección” en el plantel, lo cual me parece significativo como parte de la configuración del ambiente que sentí. Por último, él personalmente me condujo a las oficinas del coordinador de Orientación Juvenil —en lugar de mandarlo llamar como se acostumbra en muchos lugares—, para solicitarle que me apoyara en lo que necesitara durante mi trabajo en el CECyT. Todo lo anterior, aunado al trato natural y cortés que me otorgó, apreciado en frases como “maestra,

¹³ En contraposición, con el estilo “formal” en algunas instituciones gubernamentales significa portar un traje (saco y pantalón de casimir), corbata y zapatos “de vestir” (piel rígida y suela de cuero animal.)

¹⁴ Tuve oportunidad de verlo circunstancialmente en otras dos ocasiones, una de ellas en una reunión con padres de familia, y la imagen general que he descrito fue la misma.

pásale por aquí”, propició un ambiente de mucha confianza desde el principio que fue creciendo conforme tuve acceso a otros personajes y espacios de la escuela.

Al respecto es preciso señalar que de manera tangencial, esta situación me fue explicada por el coordinador de Orientación Juvenil del turno matutino, y por la subdirectora académica, como un efecto de que el Cecyt constituye una comunidad escolar pequeña, ubicada en un pueblo con mucha tradición de trabajo comunitario, en donde algunos profesores y alumnos son residentes del lugar y por lo tanto conocen y reproducen de alguna manera las prácticas de solidaridad y ayuda al interior del plantel. Esta dinámica muy probablemente tiene repercusiones en el funcionamiento interno y las relaciones personales del plantel, aunque no era mi objetivo constatarlo.

La experiencia fue distinta en la Prepa 6, donde el primer día que llegué a presentarme a la Dirección debí esperar entre quince y veinte minutos para ser recibida. La oficina de la dirección contaba con muebles de un estilo sobrio y serio, el director me indicó que me sentara en un sillón de piel negra colocado frente a su escritorio de madera color nogal (o sea, de un color oscuro)¹⁵, y sin moverse de su sillón (detrás del escritorio) me preguntó qué se me ofrecía¹⁶. Cuando le expliqué de qué se trataba, noté que no estaba muy convencido, por lo que le entregué la carta del Instituto de Investigaciones Antropológicas que me acreditaba como alumna realizando una investigación¹⁷; después de leerla mencionó que me ayudaría “porque vamos en el mismo barco” (la UNAM), y por lo tanto había que apoyarse, pero su actitud indicaba poca confianza. Dijo

¹⁵ Observé que en la Prepa predominan los tonos oscuros (negros, azules marino, grises), y las construcciones cuentan, en lo general, con poca iluminación natural; mientras que en el Cecyt los colores predominantes son claros (beige, amarillos “secos” y los muebles de madera color natural), y los edificios tienen muchas ventanas, por lo que entra mucha luz natural, lo que también influye en la sensación que provocan los espacios cuando uno los visita por primera vez.

¹⁶ Este hombre, el director, aparentaba una edad aproximada de 60 años, usaba una vestimenta muy formal, es decir, como mencionamos antes, vestido con un traje de casimir azul oscuro, con corbata y zapatos “de vestir” y peinado con algún producto fijador en cabello.

además, que había algunas restricciones para mi trabajo: primero, no podía “salonear”¹⁸ para no interferir en las clases; segundo, no quería que “anduviera por la escuela”, sino que “si me parecía”, me pondrían una mesa en la entrada para que allí “pescara, pepenara o lo que sea” a los alumnos¹⁹, y, tercero, sólo en el caso de que no pudiera hacer mi trabajo de esa manera, me permitiría ir a las jardineras, a las “pinponeras” y a las canchas, en ese orden. También me preguntó si únicamente trabajaría con alumnos y profesores, y me preguntó cuando quería empezar, le dije que lo más pronto posible y me pidió que regresara el lunes (era miércoles ese día), para ponerme en contacto con el profesor que me iba a “echar la mano” para mi trabajo.²⁰

Las instalaciones físicas.

El Cecyt 15 fue construido en 1978, después de una larga gestión que duró aproximadamente 15 años²¹; por lo tanto, las instalaciones son relativamente nuevas, aunque la escuela cuenta con un edificio de gobierno que tiene pocos años de haber sido construido, dos edificios de aulas talleres y algunos laboratorios, dos espacios grandes con aulas prefabricadas donde se ubica el área de computación, el servicio médico y los cubículos de las academias de profesores; un edificio de laboratorios

¹⁷ Lo cual me parece que fue definitivo para obtener su apoyo.

¹⁸ Este término me trasladó automáticamente a la época en que los alumnos o trabajadores “activistas” de algún movimiento de izquierda “saloneaban” para dar a conocer las razones de su trabajo y pedir apoyo a los alumnos y profesores. Me pregunté ¿será que pensó que yo iba a la Prepa con otro propósito?, después de todo cuando supo que era alumna de Antropología, hizo un gesto que daba a entender cierta incomodidad.

¹⁹ Al respecto, sólo el primer día acepté que me pusieran una mesa y una silla en la entrada, pero posteriormente preferí mantenerme en esa zona pero moviéndome de un lado a otro, sin permanecer en un mismo lugar, que era lo que el director había “ordenado” a la persona que me ayudaría en el trabajo, que resultó ser un trabajador administrativo. Esta actitud mía tuvo consecuencias inmediatas, pues el segundo día se acercó a mí una prefecta a preguntar qué estaba haciendo, por qué entrevistaba a los alumnos y quién me había autorizado hacerlo; después de contestarle fue a verificar la información y regresó a disculparse y a decirme que su función es cuidar que no se introduzca “gente extraña” a la Prepa, también me pidió que me mantuviera en esa zona.

²⁰ Esta actitud me molestó en un principio, así como que limitara mi “libre tránsito” por el plantel, pero después comprendí que probablemente si en la entrada no existían mayores restricciones para ingresar, ello se compensaría con otras maneras de control internas, como las que me estaba planteando el director.

²¹ Información brindada amablemente por el profesor fundador Roberto Noriega Medina, quien me informó que en breve se publicará un libro que narra la historia del plantel.

(principalmente de la carrera de Técnico en alimentos), una biblioteca, una cafetería (que es uno de los centros de reunión más concurridos por alumnos y profesores durante los recesos), estacionamiento, área de impresión y fotocopias, canchas deportivas (dos de básquetbol que a su vez conforman una de fútbol), un pequeño espacio ubicado en la esquina más lejana de las canchas (y que es un centro importante de reunión de alumnos), y áreas verdes. La distribución de los edificios es tal que cualquier persona tiene acceso fácil y rápido a las diferentes áreas, y el recorrido del plantel a paso mediano se realiza en menos de diez minutos. Todas las aulas y laboratorios, así como los espacios administrativos están bien iluminados, y los colores son claros en tonalidades de beige, amarillo claro y blanco, con excepción de las rejas que rodean todo el terreno, las cuales son de color guinda (distintivo del Instituto Politécnico Nacional).

Cabe resaltar que entre los edificios de aulas y laboratorios hay pequeñas explanadas con jardineras y bancas, las cuales son el espacio de reunión de los alumnos entre clase y clase, y aunque podemos encontrarlos también en la cafetería, los pasillos de los edificios o las canchas, los intercambios verbales, los jugueteos, jaloneos y encuentros con “el novio” o “la novia” o con los amigos se realizan preferentemente allí. Un hecho que llamó mi atención fue la siguiente dinámica de los alumnos (hombres y mujeres) en los espacios de la escuela: a la hora de clases se observan relativamente pocos jóvenes ubicados en las jardineras o “placitas”, en las canchas, los sanitarios o en la cafetería, que pueden ser alumnos que por alguna razón no tuvieron clase, o bien que se la “volaron”, sin embargo, repito, esta circunstancia es mínima. Posteriormente, a las horas entre clase y clase, estos espacios “se llenan” de chicos y chicas, quienes vuelven a “desaparecer” en el momento en que empieza la siguiente clase. Otro dato interesante es que los chicos con quienes platicué y que me

comentaron que se estaban “volando” una clase fueron en su mayoría del sexo masculino.²²

Por su lado, la Prepa 6 se fundó en 1959 y su primera ubicación fue un edificio del siglo XVIII conocido como la “Casa de los Mascarones”, que forma parte del patrimonio universitario desde 1925, y puede apreciarse en la calle de Ribera de San Cosme #71, en la colonia Santa María la Ribera. Durante la gestión del Dr. Ignacio Chávez se inició la construcción de un nuevo plantel, pues el de San Cosme era ya insuficiente para albergar a la cantidad de jóvenes que en esa época iniciaban su vida universitaria en sus aulas. Así, el 11 de febrero de 1964, se inauguró el nuevo plantel en la calle de Corina número 3, en Coyoacán.²³

La Prepa 6 cuenta con tres grandes edificios principales en donde se ubican las oficinas de gobierno, las aulas de cuarto, quinto y sexto, la biblioteca, varios cubículos de profesores y orientadores, una sala de profesores, un aula de conferencias, laboratorios (de física, química, anatomía y fotografía), almacenes (física, química, anatomía y fotografía) y además, un auditorio, una bodega, aulas de cómputo, varias aulas para talleres artísticos (danza, dibujo, teatro, modelado, música), sala de juntas, tres consultorios médicos, uno odontológico, un área de audiovisual, una cancha techada de básquetbol, un gimnasio de pesas, una alberca y una cancha de fútbol, también varios espacios entre los edificios que son pequeñas explanadas, algunas con jardineras, otras con el espacio libre, y a un lado de la cancha de fútbol, mesas de concreto

²² En relación a que algunos alumnos no entran a clases, tanto los prefectos como los orientadores entrevistados manifestaron que la escuela (Cecyt) considera este asunto como un problema, sin embargo, no existe una medida para “obligar” a los alumnos a entrar a clase —como si suele ocurrir en países como Estados Unidos, por ejemplo o en algunas instituciones particulares, como lo mencionó Lupita, la coordinadora de prefectos—, sino que se considera que los chicos ya “saben lo que hacen” y, en todo caso, se les comentan las posibles consecuencias de su decisión, y se les aconseja que “no pierdan su tiempo” y aprovechen la escuela.

²³ “Síntesis histórica del plantel 6 “Antonio Caso” de la Escuela Nacional Preparatoria”, en *El Ateneo de Coyoacán. Órgano de enlace de la Preparatoria 6 “Antonio Caso”* Nueva época, Año 11, No. 4. Número especial, 1998. Pp. 4-6

para ping pong y ajedrez. Un dato curioso es que no hay cafetería en la Prepa, por lo que los alumnos salen a los “puestos” callejeros fijos que están ubicados frente a la escuela, a consumir diversos tipos de alimentos y bebidas.

Como ya dije antes, en la preparatoria predominan el color azul marino y el gris, y las puertas de los salones son metálicas con una pequeña abertura en el centro de la puerta y a una altura aproximada de 1.60 metros desde el piso, las aulas no tienen ventanas hacia los pasillos, sino únicamente ventilas en la parte superior. En cuanto a los usos de los espacios, mencioné anteriormente que en la Prepa se pueden encontrar en todo momento, y en casi cualquier lugar, jóvenes de ambos sexos platicando, tomando clase, jugando (ajedrez, dominó, cartas, *magic*, etc.), escuchando música, durmiendo, practicando algún deporte, realizando alguna actividad artística, abrazándose, practicando *capoeira*, bailando, o simplemente sentados en el piso, en las canchas o en las jardineras, tanto solos como acompañados. Es decir, no se distingue un “tiempo de clases” de un “tiempo de receso” como en el Cecyt.

Las chicas.

En los días que estuve presente en el Cecyt, pude observar algunas características de la vestimenta de los jóvenes. En el caso de las chicas usan por lo general pantalón de mezclilla, habitualmente deslavado y ajustado aunque sin exagerar, muy pocas con el estilo “a la cadera”; camisetas principalmente de algodón, o algodón con alguna fibra sintética que les permite que se “ajusten” a su cuerpo, con algunos motivos comerciales (marcas o dibujos de personajes como “Los Simpson”, “Bob Esponja”, etc.), aunque más bien eran playeras de color, “lisas”(es decir, sin estampados) con poco escote, manga corta o muy corta (muy pocas sin manga); tenis de diversas calidades (no abundan las marcas como Nike, Adidas, etc.) y sus mochilas para la espalda, generalmente de tela sintética y colores vivos. La mayoría de ellas usa el cabello corto o al

hombro, peinados usuales como “colitas de caballo”, o un “chonguito” a cada lado; vi muy pocas chicas que usaran estilo “despeinado”, lo cual es mucho más usual en la prepa; casi no se maquillan, ni usan demasiadas pulseras, o cadenas y collares para el cuello, y en el caso de quienes los usaban, destacaban los accesorios “de moda” (para traer la buena suerte, tejidos con hilos de colores o de cuentas de madera). En cuanto a su comportamiento, observé con frecuencia que la mayoría permanecían sentadas o recargadas en las jardineras, platicando con un grupo de amigos o con el novio, o revisando fotocopias o apuntes, aunque no faltaban los jugueteos, risas, bromas, gritos y algunos “jaloneos” característicos cuando están en grupo; sin embargo, no observé movimientos, tonos de voz o ademanes y gestos exagerados, es decir, que llamaran la atención de quienes estábamos alrededor, y tampoco abundaron las groserías al hablar.

Por contraste, en la Prepa observé mucha más diversidad en las formas de vestir y actuar de las chicas; la mezclilla permaneció como prenda preferida en su modalidad de “jeans”, aunque allí se pueden ver además, faldas de distintos tipos, y estilos de vestir más diversos; es decir, hay muchas chicas que usan pantalones a la cadera, escotes amplios, prendas de colores claros muy llamativos y brillantes, blusas de materiales más variados (seda, piel, manta, pana, terciopelo) y diferentes estilos (“hippie”, “folclórico”, “formal”), diferentes maneras de arreglarse el cabello, desde el suelto y despeinado, hasta el peinado con gel muy elaborado, también observé que un buen porcentaje se lo tiñen, mientras que en el Cecyt sólo unas cuantas chicas lo hacen. Asimismo, el maquillaje es más frecuente y llamativo, y los accesorios más variados y también llamativos (mascadas, chalinas, aretes, pulseras, anillos, collares, cinturones), usan mochilas y pequeñas bolsas que se cuelgan de manera que cruzan en diagonal el pecho y terminan a la altura de la cadera o debajo de la cadera, y también puede observarse el uso de tatuajes y de “piercings” o perforaciones en nariz, boca, oreja y ombligo, aunque no es generalizado. Una diferencia interesante se refiere al

comportamiento y forma de hablar de algunas chicas de la prepa, pues sus tonos de voz al relacionarse con sus compañeros son elevados y emplean algunas groserías, sobre todo el —ahora típico— “güey”, pero además sus movimientos son más evidentes: mueven mucho los brazos, la cabeza y el cuerpo en general, se sientan en el piso o con las piernas muy abiertas y tienen mucho más contacto físico con sus compañeros y compañeras, a diferencia de las chicas del Cecyt cuyos modales son más discretos.²⁴

Los chicos.

En cuanto a los muchachos del Cecyt, su vestimenta consiste también en pantalones de mezclilla con el típico corte recto o semi acampanado (no usan pantalones ajustados), aunque en algunos casos también encontré quienes los usan muy aguados o “guangos” (algunos les llaman “baggies” a esta prenda), es decir, con perneras muy muy amplias (aprox. de 30 o 40 cms. de ancho), que en algunos casos estaban muy sucios o el estilo era “sucio”, y también en algunos casos estilo “bermuda”. Sus playeras también muy anchas —en concordancia con los pantalones—, también de algodón y, en este caso con motivos deportivos, generalmente marcas como “Nike”, “Adidas”, “Converse All Star”, y también relativas a equipos de fútbol, soccer o americano, aunque también se observan playeras sin motivos comerciales. En cuanto a su cabello, la mayoría lo usan corto, y con peinados “a la moda” (con gel se “paran” los cabellos de enfrente mientras lo demás permanece liso), algunos usan patillas, casi ninguno usa bigote o barba, sino que están bien rasurados, algunos también usan gorras de béisbol colocadas con la visera hacia atrás. En cuanto a su comportamiento son, en general, más juguetones, ruidosos (gritan, se empujan, forcejean, se persiguen, etcétera) y llamativos que las chicas (“se hacen ver” y oír con palabras altisonantes), y en conjunto presentan

²⁴ Al respecto sería interesante hacer alguna investigación etológica que diera cuenta de los comportamientos observados.

una apariencia y un comportamiento muy diferente al de las chicas cuyo proceder es más reservado.²⁵

En el caso de la preparatoria, los chicos también muestran una mayor diversidad en sus formas de vestir y actuar, y de acuerdo a un grupo de jóvenes que egresaron de ella hace dos años, podemos encontrar distintas formas de clasificarlos de acuerdo con su vestimenta y comportamiento; por ejemplo, describieron a los siguientes “tipos” de alumnos en la prepa 6:²⁶

- 1) los “mugrosos”, entre los que se distinguen los “etnoempáticos” (con cabello largo, rastas, ropa folklórica o de colores muy llamativos, huaraches o botas para campo, *piercings*, tatuajes, etcétera), o los “mugrosos *fashion*” (que sólo aparentan ser “mugrosos”, pero que su ropa está limpia, se bañan todos los días y el “desgaste” de sus prendas es de fábrica) y los “mugrosos mugrosos” (que no se bañan, no se peinan y su ropa está realmente sucia y huele mal);
- 2) los “ñoños” (con camisas y pantalones de “vestir”, o mezclilla planchada con “raya”, chaleco, zapatos de piel y suela de cuero, rompevientos o suéter y usan portafolios en lugar de mochilas para la espalda),
- 3) los “deportistas” (jugadores de básquetbol u otro deporte que no sea el fútbol soccer),

²⁵ Sobre este último punto, tuve la oportunidad de platicar largo rato con Josué, un chico que conocí en las canchas y a quien apodaban “El Borrego”, quien me comentó que cuando él entró al Cecyt, en 1999, los chicos eran diferentes, pues ahora los alumnos de nuevo ingreso “no saben hacer nada”, “no juegan fútbol, ni tocho, ni nada”, son “supertranquilos y como niños” no como eran los de su generación cuando entraron.

²⁶ Esta descripción fue comunicada por cuatro jóvenes que ya egresaron de la preparatoria, y fue interesante constatar que sus impresiones son fácilmente corroboradas al realizar la observación. Además hay que señalar que estos chicos, aunque ya salieron de la Prepa, siguen asistiendo sobre todo para “jugar”, ya sea fútbol o básquetbol; con ellos tuve una charla informal.

- 4) los “futboleros” o “pamboleros” (que usan playeras de algodón lisas o de materiales más “caros” alusivas a algún equipo nacional (generalmente los “Pumas”) o extranjero, shorts o “pants”, tenis o zapatos o de fútbol, y que cuando vienen de las canchas están llenos de tierra o lodo y sudorosos), aunque en ocasiones no necesariamente visten ropa deportiva, sino que “pambolean” con su ropa “normal”,
- 5) los *darketos* (vestidos de negro, con maquillaje y pintura de uñas también negro, y cuyos accesorios predominantes son grandes anillos), sin embargo, comentaron que en la prepa no se pueden encontrar “verdaderos” *darketos*, es decir, al estilo de los del Chopo, sino que en la prepa son más discretos;
- 6) los *eskatos* (que usan tenis o zapatos para patineta, bermudas y playeras largas —pero no muy amplias o muy largas— y gorras de visera con la visera hacia atrás y en ocasiones, grandes cadenas al cuello), a veces traen su patineta cargando todo el día aunque no puedan usarla en la escuela, también usan cadenas de diferentes tamaños (estas “cadenas” son como las que se usan para los cortaúñas metálicos, pero con las “bolitas” de diferentes tamaños, y por supuesto son largas), tanto en el pantalón —al lado de las bolsas—, o en el cuello,
- 7) el estilo “puma” o “universitario” (es decir jóvenes cuya vestimenta ostenta los colores y motivos clásicos de la UNAM,
- 8) los “globalifóbicos”, que aunque pueden parecerse un poco a los “mugrosos etnoempáticos”, se caracterizan por no ser mugrosos y ostentar “pins” o calcomanías o parches o playeras y gorras con estampados que hacen alusión a la ecología o la lucha contra el neoliberalismo, y que realizan un cierto activismo consistente en

convencer al resto de los alumnos sobre la necesidad de combatir la globalización.

- 9) Los “coapos”, que generalmente viven en Coapa, y se dividen en “coapos *sport*” y “coapos fiesta”, y una de sus particularidades es que no aceptan vivir en Coapa, sino que siempre pretenden ubicarse en las afueras de Coapa. Los “coapos *sport*” usan tenis de básquetbol, en muchos casos incluso para duela; usan “pants” de básquetbol (con botones a lo largo de la pierna), su ropa es generalmente de tela brillante, y playeras de algodón con un “*jersey*” de básquetbol encima, o playeras de fútbol *soccer*. Por su lado, los “coapos fiesta” usan pantalón de vestir, de preferencia entallado; zapatos de vestir; camisas también entalladas, de tela brillante y de colores “extravagantes” (como plateadas, doradas), cabello con mucho gel, y peinados con “picos”; y gafas color dorado, “nacaradas”.

Por supuesto que esta es sólo *una* opinión de cómo un grupo de ex preparatorianos “clasifican” a los alumnos de la Prepa 6, pero no deja de ser interesante que cuando se constata con la observación de la población estudiantil, efectivamente pueden encontrarse la mayoría de las particularidades arriba descritas, ahora bien, haría falta completar esta interpretación con una dimensión dialógica, es decir, que involucrara el punto de vista de los sujetos así clasificados, lo cual no es el objetivo de este trabajo.

También existen sujetos cuyo estilo no entra en la tipificación anterior, que son chicos que usan sobre todo pantalones de mezclilla amplios pero no “aguados”, aunque también prolifera una gran gama de pantalones de algodón o algodón y fibras sintéticas con varias bolsas y colores (negros, azules marino, verdes olivo, beige, café, rojos), playeras de algodón “lisas”, tenis (generalmente de marca) o zapatos flexibles y mochilas a la espalda de diversas marcas. Comparando con el Cecyt, abundan los chicos con

el cabello de medio largo a largo (al hombro y hasta 15 o 20 cms. bajo el hombro) que usan el cabello “suelto” o peinado en “colas de caballo” (sobre todo ésta última modalidad). Aunque también podemos encontrar en mayor cantidad chicos con apariencia de “adultos”, tanto por su manera de vestir formal como por sus actitudes “serias” (que podrían catalogarse como “ñoños” o “fresas” según el caso).

Chicas y chicos.

Otro contraste entre las poblaciones de ambos centros escolares consiste en las características físicas; la mayoría de los alumnos del Cecyt son de piel morena clara a oscura, ojos negros o castaños oscuros, cabello negro o castaño oscuro a claro, lacio, de estatura y peso medios (muy pocos son de estatura alta), y sus modales les dan una apariencia de timidez. Mientras que en la preparatoria, los jóvenes son de piel morena clara a blanca, ojos negros, castaños oscuro y claro, azul y verde, cabello negro, castaño oscuro a claro y rubio, así como lacio, semi-ondulado o definitivamente rizado, de estatura media a alta, y peso medio, aunque existen sobre todo chicas muy delgadas, y sus modales les dan una apariencia de extroversión, y seguridad en sí mismos, comparados con el Cecyt. Esta situación muy probablemente tiene su explicación en el nivel socioeconómico, y el entorno general en el que se desenvuelven cada una de estas poblaciones estudiantiles, aunque investigar este asunto me hubiera llevado por otros caminos diferentes al objetivo planteado.

En general, y como hemos visto, sobresale una manera de vestir y de comportarse más reservada y “tranquila” en el caso de los alumnos del Cecyt, en donde incluso puede llegar a interpretarse como una expresión de timidez o reserva por parte de los jóvenes²⁷; mientras que en la Prepa

²⁷ A raíz de mi comentario sobre esta observación de la vestimenta y el comportamiento de los alumnos del Cecyt, la coordinadora de prefectos me manifestó que ella también notó lo mismo cuando llegó a trabajar allí, ya que ella venía de una escuela preparatoria particular, y no sólo se percató de la vestimenta y el comportamiento de los muchachos y muchachas, sino también de la relativa facilidad para acercarse con ellos y platicar o aconsejarlos, y los pocos casos de problemas relacionados con alcoholismo, situación que sí se presentaba en la escuela donde trabajó antes.

encontramos manifestaciones más expresivas o “complicadas”, acompañadas de conductas muy extrovertidas y desenvueltas.

Todo lo anterior, aunado a los ambientes descritos párrafos atrás, nos muestran una población escolar que sí difiere en varios aspectos, lo que no impide, como veremos adelante, que se parezcan sustancialmente las ideas que tienen respecto del concepto de adolescencia.

Los profesores-orientadores.

Debido al objeto de mi investigación, la relación con los profesores de ambos espacios escolares se enfocó a los encargados de trabajar con los alumnos los temas relacionados con el concepto de adolescencia; por lo tanto, las charlas informativas y las entrevistas dirigidas se realizaron con los docentes encargados de atender todos los asuntos relacionados con los “problemas” académicos, personales y de salud mental de los alumnos: los orientadores.

En el Cecyt, el área de Orientación Juvenil está considerada como parte del organigrama de la escuela en particular, y del IPN en general, y no sólo atiende profesionalmente los asuntos relacionados con la orientación vocacional y juvenil, sino que también se organizan eventos tendientes a estrechar los lazos entre profesores y alumnos, y a realizar campañas de prevención de diversas adicciones, como alcoholismo y tabaquismo; así como programas informativos acerca del SIDA y otras enfermedades venéreas, embarazos adolescentes, violencia intrafamiliar, etcétera.

Sin embargo, la actividad que me interesa destacar es la académica frente a grupo, que consiste en impartir la materia de Orientación, la cual se acaba de aprobar como parte del currículo, es decir, es ya una materia obligatoria, en la cual se trabaja una hora por semana durante los tres años (seis semestres) que dura el bachillerato. La característica que tiene esta materia es que sus contenidos son realmente los contenidos de

un Diplomado en Desarrollo Humano lo cual hace que además de tratar aspectos teóricos acerca de la adolescencia y sus componentes, se trabaje “más con la parte humana, más con la parte personal del alumno,...”²⁸. Los módulos de este Diplomado dirigido a alumnos del nivel medio superior son los siguientes:

- “Módulo 1: Acepto mi pasado y vivo mi presente
- Módulo 2: Habilidades de aprendizaje
- Módulo 3: La importancia de la toma de decisiones
- Módulo 4: Enamoramiento y amor
- Módulo 5: Abriendo el equipaje
- Módulo 6: Equilibrio entre la razón y la emoción
- Módulo 7: ¿Qué puedo hacer frente a los problemas?
- Módulo 8: Decidiendo tu futuro
- Módulo 9: Inducción al mercado laboral”²⁹

Resalta la formación en psicología de los profesores de esta materia, por lo que además de impartir sus clases ofrecen sesiones de apoyo psicoterapéutico, como en el caso de “la maestra Gaby” quien es licenciada en psicología, egresada de la Facultad de Estudios Superiores “Zaragoza” de la UNAM, tiene dos años de haber ingresado en el Cecyt, es maestra interina con 19 horas,³⁰ y que amablemente me concedió una entrevista, de la cual retomo aquí algunos fragmentos que me interesa destacar pues refiere aspectos señalados arriba, así como su noción de *adolescencia*:

R: En la experiencia que ha tenido en este tiempo trabajando con los muchachos, ¿cuál sería la idea que tiene de ellos, cómo los caracterizaría?

G: Para mí al principio fue muy difícil, durante la formación [profesional] tuvimos la oportunidad de trabajar con adolescentes, pero no había mucha identificación [de ella con los jóvenes], entonces yo corría con los niños chiquitos, con los pequeñitos, porque podía hacer más fácil lo que yo les decía, etcétera. Entonces de repente se viene la oportunidad de trabajar aquí y al principio yo me sentía como desarmada porque dije,

²⁸ CRUZ, R. *Entrevista a la orientadora Ana Gabriela Cuevas Gálvez*, Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Núm. 15 “Diódoro Antúnez Echegaray”, Milpa Alta, Distrito Federal, marzo de 2003.

²⁹ “Diplomado en Desarrollo Humano. Nivel medio superior.” Fotocopias facilitadas por la profesora Gabriela Cuevas.

³⁰ Por lo que debe dedicar todo su tiempo contratado frente a grupo, es decir, da clases a 19 grupos.

¿por qué no aproveché?! [refiriéndose a la experiencia de trabajo con adolescentes], ¿no?, y bueno, ya estábamos en esta situación y había que enfrentarlos. **Lo primero que percibo con los chicos aquí, en particular en la escuela, es que dentro de la rebeldía normal de la adolescencia, hay mucha nobleza, no sé, yo le atribuyo a la cultura, al medio donde nos desenvolvemos aquí, todavía son chicos muy muy tranquilos, muy dóciles, entonces eso me facilitó mucho poderme integrar, poder platicar con ellos...**, fue difícil también porque Orientación no estaba considerada como una materia [obligatoria], entonces para ellos era la hora de irse a desayunar, la hora de irse a jugar, entonces si me enfrenté ante esa situación, y tomando en cuenta la *rebeldía* tuve que armar un plan de estrategias, desde irlos a buscar,irme a sentar con ellos a la plazoleta, que me empezaran a conocer y demás, y poco a poco, así, empezar a entrar en su mundo. Pero si son chicos todavía no tan rebeldes, no traen [tanta] *rebeldía* encima, todavía se puede platicar con ellos, podemos analizar incluso, cuando se les ha encontrado en alguna falta, [se puede] platicar, [se puede] meditar con ellos, y hacerles reflexionar..., es algo que yo encuentro mucho aquí."

"R: ¿En los contenidos de la materia se trabaja el concepto de adolescencia?

G: Si, en segundo semestre, para que comprendan qué les pasa, porque muchas veces, y lo comentamos en clase, resulta que "mis papás de repente me tratan como el niño chiquito, como el niño bonito, y de repente, [dicen] "tu ya eres adulto, tu enfréntate", y como que lo avientan a uno, ¿qué es lo que pasa?, estamos pasando por este periodo que es la adolescencia, ¿qué trae?, ¿qué cambios físicos?, ¿qué cambios psicológicos?, ¿qué es lo que pretende?, ¿qué es lo que busca la adolescencia?, para que yo empiece a entender ciertas actitudes de los demás y ciertas actitudes mías."

"R: En estos contenidos, ¿cuál sería el concepto que se maneja de adolescencia?

G: *El concepto que se les maneja es el periodo intermedio, [en el] que vienen saliendo de la niñez y van hacia ser adultos, no tanto adultos físicamente, en edad, sino, esa transición. Entonces viene la búsqueda de identidad y vienen todos los cambios físicos, hormonales, que también tienen repercusiones en mi cuerpo, en mi carácter, entender todo esto. Pero es el periodo de transición, entonces es normal que aparezca esto de la rebeldía, [que entiendan] por qué aparece, [por qué] viene esta situación de confrontar a los padres ¿no?, que es donde más duro pega, creo yo, decir, "bueno, de repente me tratas también ya como un adulto, entonces tu no eres el rey del mundo ¿no?, y además yo te puedo decir que lo que tú me estás diciendo no es cierto", entonces viene esta situación de confrontamiento [sic], es donde se les hace hincapié, [que] es el periodo de transición y que es normal que suceda, que es normal y que es importante para ellos porque se van a definir, están en busca de esa definición, de quienes van a ser, ya con todas las experiencias acumuladas."*

"R: Para ir redondeando un poco, ¿cuáles serían los principales problemas que usted detecta en los chicos de aquí de la escuela?

G: Baja autoestima, yo creo que eso es [el principal problema], y además es normal ¿no?, que lo tengan por el periodo de búsqueda de identidad de repente no saben, pero si les aterrizamos y les hacemos hincapié en sus potencialidades pueden salir..., pero básicamente serían problemas de autoestima, de adicciones y que también ahorita nos estamos enfrentando a toda esta situación de la publicidad, los medios de comunicación que nos favorecen súper bien todo este tipo de situaciones [como] las adicciones, y en particular en este caso yo me he encontrado aquí en la escuela, ya en el aspecto del programa de atención especializada, problemas de abuso sexual, que viven en la infancia, pero como que viene la crisis ahorita en la adolescencia, es lo que yo me he percatado, a lo que me he enfrentado básicamente.

R: Como que se reactualiza [la experiencia del abuso sexual] ¿no?

G: Si, y llega la situación, o lo resuelvo, o me quedo con mi bronca ¿no?, y la sigo arrastrando, es..., es la adolescencia, yo creo que es un momento fundamental para ese tipo de cosas, para decir "bueno, me ha pasado o traigo cargando esto desde la infancia, y ahorita me decido, no soporto más" y está en la elección del chico, de su personalidad, decir "¿sabes qué?, ya no la quiero tener [la situación conflictiva] y busco como arreglarla, como zafarme, como ponerle fin a esto", o me clavo en la idea de "pobrecito de mí, como sufro", y me la sigo llevando, pasa la adolescencia y me la llevo a otra etapa, me llevo a otra etapa el problema, entonces es algo importante, que yo creo que trae muchas cosas rescatables, si podemos trabajar con el alumno de esta manera, como lo estamos haciendo, porque nos da la posibilidad de darnos cuenta de que es lo que está sucediendo, [y pensar] ¿cómo le podemos entrar?, ¿qué podemos hacer?"

31

Me parece muy importante considerar que a la figura del docente se agrega también, siempre, la de la persona que asume dicha función, la que definitivamente cuenta con una visión elaborada a lo largo de su vida personal, profesional, social y cultural, y que por lo tanto, cuenta con una forma de interpretar el mundo la cual es puesta en juego en dicha función docente. En la cita anterior, podemos observar cómo, por ejemplo, en el caso de la maestra Gaby, se repite varias veces el vocablo *rebeldía*, como un significante asociado íntimamente al concepto de *adolescencia*. Incluso aparece en otro párrafo una interpretación acerca

³¹ CRUZ, R. *Entrevista a la orientadora Ana Gabriela Cuevas Gálvez*, Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Núm. 15 "Diódoro Antúnez Echeagaray", Milpa Alta, Distrito Federal, marzo de 2003.

del por qué de esta *rebeldía*, e incluso del hecho de que sea un fenómeno *normal* en este momento de transición. Lo que me pareció muy importante, es que no sólo existe un manejo de la adolescencia como “definición” (en este caso “la transición de niño a adulto”), sino inclusive, la idea de la adolescencia como “momento fundamental” en que el sujeto **decide** mantenerse con ciertas cualidades, características o problemas asociados a su infancia, o bien dejarlos atrás³². ¿Llegarán estas significaciones a formar parte de las significaciones de los alumnos y alumnas?, ¿de ser así, cómo se realiza este proceso? La respuesta a estas preguntas es el complemento ideal a esta investigación, pues abordarían precisamente el asunto relativo a las formas de transmisión y creación de las representaciones sociales, y los sistemas de creencias. Finalmente, resalta que las apreciaciones que tuvo en relación con los jóvenes de dicha institución, coincidan con la idea general expuesta por otros profesores y por los prefectos, las cuales atribuye al medio cultural en que viven.

En el caso de la preparatoria, también tuve la oportunidad de entrevistar al orientador Miguel Ángel Velazco López, quien es licenciado en psicología y tiene siete años de trabajar en dicha escuela, en donde imparte las materias de Orientación Educativa para cuarto y quinto años. En cuanto al lugar que la asignatura tiene en el currículo, resalta que, si bien forma parte de éste y es necesario acreditarla para “salir” de la prepa, no tiene créditos, ni la calificación se expresa numéricamente, por lo tanto, no se promedia; asimismo, en sexto año ya no se cursa, únicamente en los dos grados mencionados.

El profesor Velazco también tiene la función de brindar apoyo psicoterapéutico a los alumnos que lo requieren, y junto con otros compañeros orientadores, se hace cargo de un “Taller para padres” que busca orientar a los progenitores en relación a los “problemas” que tienen

³² Las expresiones relacionadas con *el concepto de adolescencia*, están resaltadas en “cursivas”, mientras que las expresiones que, según yo, pueden dar cuenta de **su percepción acerca de los alumnos del plantel**, se resaltaron con “negritas”.

con sus hijos, así como prevenir situaciones al interior de los hogares o respecto al desempeño escolar de sus vástagos. Al igual que la maestra Gaby en el Cecyt, el profesor Velazco tiene una idea general sobre los alumnos de la Prepa, la que reproduzco a continuación:

"R: En su desempeño [como profesor de esta escuela] ¿cómo caracterizaría o describiría [a] los chicos que ha visto, de las distintas generaciones.

M: En un principio **marcaría una diferencia entre los alumnos de cuarto y los alumnos de quinto año. Los de cuarto año, están en una edad entre catorce, quince años, muy raro [es] el caso de dieciséis o más años, pero en esta etapa, el joven estudiante, se caracteriza todavía por tener rasgos de niño, o de niña, aún los cambios [fisiológicos no se notan], no han madurado lo suficiente como para poder ya ser una transición entre la niñez y la adolescencia completamente.** En quinto año cuando ya los jóvenes están más desarrollados físicamente, y su manera de pensar está expresada de otra forma, a diferencia del de cuarto año, podemos ubicar a los jóvenes como personas que se van integrando a una nueva sociedad, que van adquiriendo nuevas responsabilidades, o en su defecto van ellos confrontando esta responsabilidad, tal vez situaciones familiares, personales, que le impiden a veces desarrollarse como estudiante, como uno quisiera que fuese el ideal del estudiante: bien portado, con calificación de diez, que cubriera todos los requisitos que uno pone en el papel, pero no es tanta la situación de esperar un estudiante ideal, y menos en esta etapa. *En donde ya los cambios verdaderamente se gestan, que se ven aquí en la preparatoria, [es] en el transcurso del cuarto año.* Entran pues, muy disciplinados el primer bimestre, pero en cuanto van conociendo a sus amigos, se van haciendo nuevas amistades, ven que su desarrollo físico, afectivo, cognitivo los lleva a otra etapa, pues ellos van ubicándose como personas mayores, ya se involucran con los de quinto, sexto año, y así van ubicándose los de cuarto año en un principio. Pero más adelante, *esto que caracteriza al adolescente de sus inquietudes, de sus motivaciones, pues le permite explorar, conocer nuevas formas de vida, y a veces como que se olvida del compromiso que tiene en cuanto al aspecto educativo* y en muchos de los casos tenemos que trabajar con ellos, no en todos, pero sí, en parte importante, que descuidan la escuela, que le dan prioridad a otras situaciones personales, afectivas, y se van olvidando de la escuela, van dejando atrás la escuela, entonces este cambio se va considerando como negativo, porque el joven no está desarrollando sus capacidades para enfrentar lo que tiene enfrente, que es la escuela, el compromiso familiar, que también va inmerso en esto, pues lo hace a veces ser una persona que no..., que no está de acuerdo con lo que le imponen los papás, lo que ellos quieren, esperan de él, es momento en que se comienza a rebelar, comienza pues a querer ser independiente, sin todavía poder manejar la independencia como tal, entonces *esta falta de madurez en el adolescente en cuanto a poder determinarse en su vida, poder manejar ciertos conceptos que debe aplicar y que en cierta forma no los aplica, pues está dando al traste con ellos, porque no permite que el adolescente pueda*

ubicarse realmente en lo que está llevando a cabo, en este proceso del adolescente, este cambio implica esto.

R: ¿Existen cambios que haya notado entre los chicos, digamos, de hace cinco o seis años, y los que están ingresando ahora, en cambio de actitudes, conductas o algún otro aspecto?

M: Bueno, a no ser por las modas, la forma de vestirse, que pues sí, en eso estaría más especificada la situación de poder discriminar un cambio, **en ellos las modas son diversas, y desde cinco años a la actualidad, es muy diferente la forma de vestir del adolescente, [en quien] predomina la mezclilla como una prenda fundamental, pero, en otro tipo de estilo, de moda, y bueno, aquí hay diversas expresiones de los jóvenes en cuanto a su manera de vestir, no sé, [se] puede ubicar, desde un estilo hippie hasta un dark, diversas expresiones que se manifiestan aquí en la preparatoria.** Todos los momentos en que el joven quiere, puede expresarse como el siente, fuera de eso, no encontraría un cambio significativo en cuanto a su forma de cómo concibe su manera de expresarse, su sexualidad, pues, es como se manifiesta.”

R: En las materias que usted imparte ¿se les da algún concepto de adolescencia?

M: Si, si, de hecho manejamos un tema que es *la etapa de la adolescencia*, y bueno, en esto *se les hace saber que es un proceso evolutivo, que es una etapa transitiva entre la niñez y la etapa adulta*, es una etapa fluctuante entre ambos niveles, y que bueno, pues *el debe de ir, pues adaptándose a los cambios, tanto físicos como emocionales, cognitivos, afectivos, sociales, que bueno, a través de la expresión de una sexualidad consciente puede él manifestarse como se vaya sintiendo respecto de lo que quiere emprender como hombre o como mujer, entonces esto lo manejamos como un proceso.*

R: Esta idea ¿es de algún autor en particular?

M: Bueno, manejamos diversos autores, ¿no?, manejamos diversos autores que, pues nos permiten retomar conceptos, pero también la aplicabilidad de la práctica que uno va teniendo, pues *va viendo uno la aplicabilidad de estos conceptos, porque pues conceptos hay infinidad, pero para que pueda uno aplicarlos a una realidad que se está viviendo, que la estamos sintiendo, pues hay que ser muy cautelosos en la elección de algún contexto, ¿no?, de algún tipo de concepto que pueda aplicarse a esta etapa.*³³

Lo que resalta en esta intervención, es la percepción del profesor respecto de la diferencia que se nota en los chicos y chicas, de cuando entran a

³³ CRUZ, R. *Entrevista al orientador Miguel Ángel Velazco López*, Escuela Nacional Preparatoria Núm. 6 “Antonio Caso”, Coyoacán, Distrito Federal, marzo de 2003.

cuarto, y el proceso que viven de cambios de actitud, de “maduración” durante este año, que los hace distintos cuando entran a quinto, cuando ya “adquieren más responsabilidades” o las encaran. Respecto al concepto de adolescencia, sobresale el manejo como *proceso evolutivo de transición entre la niñez y la adultez*.

Existe también la idea de la adolescencia como momento para la exploración, para conocer y saber más, e incluso el profesor menciona que debido a esta característica propia de la adolescencia, los jóvenes “se olvidan” de la escuela.³⁴ Otro punto que llamó mi atención es la idea de “la aplicabilidad” del concepto de adolescencia; sobre todo porque, como veremos más adelante, es una idea también muy presente entre los jóvenes entrevistados. Es decir, se supone que uno aprende qué es la adolescencia ¡y luego aplica ese conocimiento!, ¿qué quiere decir esto?, ¿qué entonces debo comportarme como se supone que lo hace un adolescente?, o bien, ¿el hecho de saber de la adolescencia me permitirá prevenir que las cosas sean de tal o cual manera?, es fascinante... De la misma manera, ya no me detuve en averiguar qué significaba que el profesor elige entre distintos conceptos “para que pueda aplicarlos a una realidad que se está viviendo”.

³⁴ Este tema ha sido recurrente cuando he charlado con profesores de distintos niveles del sistema educativo, quienes mencionan opiniones muy semejantes. Al respecto ya no incluí aquí la entrevista con otra profesora de la Prepa (que imparte “Literatura universal”), quien mencionó también su percepción de que cada vez más a los jóvenes “les importa menos la escuela”, y comentó el impacto que le generó la primera vez que un chico le respondió que quería ser abogado porque ser abogado significaba “tener licencia para robar”, además mencionó lo siguiente: “[los jóvenes tienen] mucha falta de interés por sí mismos en cuanto a su preparación, [sólo] les interesa el mundo exterior. El mundo exterior son la diversión, los amigos, eso definitivamente, los amigos siguen siendo muy importantes, lo que se obtiene primero de los compañeros que luego se hacen amigos, y además, el dinero, el dinero se ha convertido en un elemento fundamental en la persecución de los fines que los chicos tienen en este momento, ¿por qué?, porque el dinero les permite tener mejores estee... (se escucha la voz de uno de los chicos [allí presentes] que dice “amigos”) amigos ¿ya ves? (refiriéndose a lo que el chico dijo) mejores amigos, computadoras, compact disc, o sea, acceder a todo lo que serían los elementos de la nueva cultura, la cultura de la tecnología, entonces les importa mucho el dinero.” CRUZ, R. *Entrevista a la profesora Ma. del Carmen Lucía Ramírez y Coronado*, Escuela Nacional Preparatoria Núm. 6 “Antonio Caso”, Coyoacán, Distrito Federal, marzo de 2003.

Los prefectos.

Un grupo de personajes importantes en la vida de los centros escolares, son los prefectos.³⁵ En el Cecyt, los prefectos se encargan de mantener el orden del plantel en general, y entre los alumnos en particular, por tanto todos los días recorren las distintas áreas de la escuela, conocen de vista, o por lo menos tienen la capacidad de identificar a casi todos los chicos del turno en el que trabajan, así como a los profesores. Como entre sus funciones tienen la de conocer y asignar las aulas a los docentes, saben muy bien qué maestros de cuáles semestres y, por lo tanto, qué alumnos deberían estar en clase a ciertas horas. Sin embargo, ni ellos mismos, ni los alumnos los ubican como “enemigos”, sino que están allí para cuidar que “las cosas vayan bien”.

Una experiencia interesante fue que, para la segunda vez que asistí al Cecyt a iniciar mis entrevistas con alumnos, todos los prefectos estaban avisados y sabían mi nombre, lo que iba a hacer y el tema del trabajo, e incluso al recibirme con sonrisas y por las miradas que me dirigieron me percaté que sabían de mí, antes de que la coordinadora de prefectos me lo mencionara abiertamente. Esta presencia de los prefectos fortaleció mi idea de su importancia para mi trabajo, pues son ellos quienes están todo el día en contacto directo con los chicos, en los momentos y situaciones fuera del salón de clase, lo cual constaté después.

En el caso de la Prepa 6 fue difícil establecer este contacto con los prefectos, sin embargo lo que pude observar es que efectivamente, ellos se mueven permanentemente por la escuela, principalmente por los pasillos, las canchas y los lugares en donde hay mayor concentración de alumnos, y que sí volteaban a mirarme, aunque no con mucha desconfianza, pues como pude comprobar después, es frecuente que acudan padres de familia a pedir informes sobre sus hijos, o bien a “supervisar” a sus hijos

³⁵ Según el Diccionario de la Lengua Española, ‘Prefecto’ es “la persona a quien compete cuidar de que se desempeñen debidamente ciertos cargos”.

e hijas, y por lo tanto, pueden hallarse algunos papás en el interior del plantel, sobre todo en los pasillos de los edificios donde se concentran las aulas; incluso en una ocasión que acudí a la “sala de profesores” a preguntar por una profesora en particular, la pregunta de otra docente —para poder ubicar a la persona en cuestión— fue: “en que año va su hijo señora”, lo cual me dejó ver que están familiarizados con estos personajes extraños a la prepa.³⁶

Sobre las opiniones de los prefectos del turno matutino del Cecyt acerca de los alumnos, reproduzco aquí algunos segmentos de las entrevistas que amablemente me concedieron, tanto la actual coordinadora de prefectura, señora Ma. Guadalupe Velásquez Logroño, que tiene doce años de laborar en la escuela; como el señor Refugio Corona Cigala, prefecto que tiene veintitrés años trabajando en el mismo centro escolar, y que hasta hace poco dejó el cargo de coordinador de prefectura:

R: [Doña Lupita], en el tiempo que ha estado aquí, ¿cómo ve a los muchachos?, ¿cómo los podría definir o caracterizar?

M: Pues, **son traviosos e inquietos, como una gente normal**, o sea, por lo menos aquí en el plantel..., [no tienen] vicios, así, muy arraigados; si hay allá afuera ¿no?, pero aquí adentro, [se portan] como cualquier persona.

R: O sea, ¿no se ve que fumen mucho, o que tomen, o cosas así?

M: Mmm... fumar sí, chicas y chicos, tomar..., pues..., no es..., o sea no es continuo, no, por lo regular, aquí adentro no, por lo menos en el turno matutino.

R: ¿Cree que el comportamiento de los muchachos va de acuerdo a la edad que tienen?

M: Pues..., sí, sí, *están en la edad de que todo..., todo es fantasía, y [también] todo al “ahí se va” y [todo lo dejan] al mañana, y después vemos que al final de cuentas, pues los únicos que se fastidian son ellos.*

R: De los, chicos que ha visto en las generaciones que han pasado ¿ha notado cambios entre ellos, o sea por ejemplo que lleguen con algún tipo de diferencia, o no?

³⁶ Aunque también, como ya mencioné, en el momento en que empecé a grabar las entrevistas con los alumnos, la reacción de una prefecta fue inmediata ante esta “conducta extraña”.

M: Ahí no le entendí.

R: Sí, la pregunta es si ha notado en las distintas generaciones que han entrado cambios en los muchachos, que se comporten de otra manera, o que se vistan de otra manera, o...

M: No, pues eso sí, hay **cambios en la forma de vestir, porque, pues ya sabe, como jóvenes, van de acuerdo a la moda**, y se dio un tiempo, por ejemplo [en que se usaban] los pantalones esos "cholos", que los traían a mitad de cadera, el pelo largo, o en alguna ocasión que venía alguno con esas "rastas", o como se llamen, eso sí, si se dio y ahorita [ya] no [lo] tenemos, el pelo largo, pues..., ya, por ahí [hay] un chiquillo de segundo, pero creo ya se lo cortó, o sea, si ha cambiado. **Como que ya [vienen vestidos] más formal; y en las chiquillas pues así [que se vistan] muy extravagantes, no, nada más lo que es normal, pantalones, si acaso un poco de escotado, pero está tranquilo...**³⁷

Y en el caso de don Refugio:

"R: ¿Ha notado a lo largo de todos estos años, algunas generaciones más rebeldes que otras, más tranquilas, o cómo [ha sido]?"

Re: Sí, sí, bueno, le voy a hablar, **me voy a remontar un poquito al año de mil novecientos ochenta y cuatro, ochenta y cinco, [cuando] había chicos [cuya] edad fluctuaba entre veinte y veintidós, veintitrés [y] hasta veinticuatro años, eran rebeldes, muy rebeldes ¿no?, se autonombraban más que nada como "porros", ahora en la actualidad, a través de los años hemos notado que en el turno matutino, la edad de los chicos fluctúa entre quince, y los más grandes podríamos decir que tienen dieciocho años.**

R: O sea, ha disminuido la edad.

Re: Sí, ha disminuido más que nada, la edad.

R: Qué interesante, y estos muchachos, ¿eran difíciles de manejar, el trato era duro, cómo era?"

Re: Sí, sí, si era un poquito difícil, más que nada eran chicos que **eran rechazados en las diferentes vocacionales**, y nada más los recopilaban [sic] aquí en esta escuela, por lo mismo que no era reconocida esta escuela dentro del Politécnico, no era muy conocida, y **traían otras costumbres esos chicos, es por esto que yo creo que eran más rebeldes, se notaban mucho más rebeldes.**

R: ¿Y las chicas?, ¿ha notado cambios importantes en ellas?"

Re: Sí, también, le vuelvo a repetir, yo creo que por la forma de vestir las chicas, yo creo que también, pues..., que **copiamos la cultura extranjera**

³⁷ CRUZ, R. *Entrevista a la coordinadora de prefectura, señora Ma. Guadalupe Velásquez Logroño*, Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Núm. 15 "Diódoro Antúnez Echegaray", Milpa Alta, Distrito Federal, marzo de 2003.

más que nada, también las chicas son..., pues no tan rebeldes, pero sí, hay algunas [que sí lo son], que yo creo que por su lugar de origen, es difícil vivir por donde ellas están, tienen otras costumbres.

R: ¿Cómo describiría usted a los chicos de esta escuela?

Re: ¿Ahorita en la actualidad?

R: Sí, en la actualidad.

Re: Pues un tanto **desubicados más que nada. Rebeldes..., pues no, no, no le podría llamar así rebeldes.** Yo creo que del cien por ciento de la escuela, de los chicos, de rebeldes de rebeldes, yo creo que habría un dos por ciento.

R: Son pocos...

Re: Sí, es muy poco, definitivamente la cifra. **Desubicados pues sí, por lo mismo, por los problemas socioculturales que tienen más que nada.**

R: ¿Cómo de qué tipo?

Re: **Problemas familiares, más que nada es eso. Yo creo que vienen aquí a desahogarse, pues lo que no hacen en su casa lo vienen a hacer aquí con nosotros, yo creo que sería eso más que nada.**

R: Y en términos de..., cómo decirle, de su conducta ¿es tranquila?, en relación pienso por ejemplo con otras escuelas más del centro [del D. F.] donde sí se les nota más...

Re: Ah..., ajá los ámbitos. No, **definitivamente la conducta de los chicos sí es supertranquila, haciendo comparaciones con otros chicos de otras vocacionales yo le puedo asegurar y afirmar el cien por ciento que nuestra escuela está limpia, super libre de, de... pues de lo malo.** Sí, comparando, porque he ido a tomar algunos cursos a diferentes vocacionales, yo los comparo [a los chicos] de esta escuela con los de la Voca 7 y n'hombre, está supertremendo, la Voca 5, "Ciudadela", por lo mismo, la otra Voca "Jacarandas" está para llorar, Vocacional 1, bueno...

R: ¿Qué encontró?

Re: Porrismo más que nada existe allí en ellos [los centros]. Entonces aquí yo creo que se les plasma las costumbres [a los jóvenes], más que nada se guía al muchacho. Yo creo que nosotros jugamos un papel importante para [la] formación de ellos más que nada ¿no? Y pues sí los muchachos a base de pláticas, a base de enseñarles el reglamento, a base... pues de tener acercamiento con ellos, de no agredirlos, de hacerlos sentir que somos sus amigos, no sus enemigos ¿no?, o sea cambiarles muchas formas.

R: ¿No los ve a los muchachos de ahora más infantiles en relación con los que llegaban antes?

Re: Bueno, así como infantiles, infantiles pues no, no tanto. **Yo creo que vienen pues más despiertos estos niños ¿no? Los de antes hago una comparación, eran, no sé, más infantiles los de antes a pesar de su rebeldía, que los de ahoy, no sé por qué, pero ahoy no, no los noto así infantiles, infantiles.**

R: O sea como que eran, por decirlo de alguna manera, más duros antes, pero ya en el momento de relacionarse, ¿más dóciles...?

Re: Sí, más que nada, más dóciles, exactamente.

R: Y estos se ven más tranquilos...

Re: Sí

R: ...pero muy despiertos.

Re: Sí muy despiertos, exactamente.

R: ¿En qué notaría más ese estar despierto de ellos?

Re: Bueno, realmente, pues **ya no se les puede engañar, ya no se les puede mentir, ya no se les puede manejar... como anteriormente sí. Anteriormente, si la autoridad [decía] “pues estas son las reglas” o “este es el reglamento, se aplica”, y se aplicaba, aunque no fuera siempre. Ahora no, los chicos están despiertos y ya no aceptan que sean manejados, yo creo que eso está bien, ¿no? Yo comparo esas cosas ¿no?”**³⁸

En estas palabras, se nota cómo los prefectos identifican los cambios que se presentan en los jóvenes, sobre todo relacionados con la moda —las maneras de vestir y arreglarse— y con su comportamiento, y se percatan de la influencia que tienen en estos cambios los aspectos culturales, los medios de difusión, incluso “los problemas socioculturales” que tanto chicas como chicos enfrentan en su casa, y que pueden ser causantes de algunas de sus actitudes. Doña Lupita mencionó también la idea de que los jóvenes están en una edad en la que “todo es fantasía”, pero también en la que dejan todo al “ahí se va”, opinión que es frecuente escuchar, incluso entre los mismos alumnos.

³⁸ CRUZ, R. *Entrevista al señor prefecto Refugio Corona Cigala*, Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Núm. 15 “Diódoro Antúnez Echegaray”, Milpa Alta, Distrito Federal, marzo de 2003.

Asimismo, resalta sobre todo en la entrevista a don Refugio, la visión que relaciona el hecho del cambio de edades que se dio de los ochenta para acá en la población del Cecyt, la cual pudiera estar vinculada con el hecho que él mismo menciona de que en esta escuela se albergaba a jóvenes “rechazados” de otros planteles; pero también nos habla de otro tipo de circunstancias que en nuestro país han sido “pan de todos los días”, y es el uso político —o mejor dicho “politiquero”— que hacen autoridades de los más altos niveles institucionales, de los jóvenes, creando así grupos “de choque” que a su vez se convierten en grupos de coerción y presión de otros jóvenes.

Finalmente, las dos versiones están de acuerdo en las características “tranquilas” y “normales” de los chicos que hoy acuden al Cecyt, pero también están conscientes de que ha habido cambios en los cuales estos jóvenes ya no se dejan manipular como los de antaño, y que “vienen más despiertos”, aunque son de edades más cortas que los chicos y chicas de antes. También es interesante que para don Refugio, los chicos y chicas no sean “rebeldes”, sino más bien “desubicados”, interpretación que se acerca más a nuestro planteamiento, y que me hizo preguntarme si —ahora sí— la edad de don Refugio, que le ha permitido observar más cosas durante más tiempo, es la causante de esta interpretación, o si serán otros factores.

Como sea, lo que podemos observar en esta parte —y en lo que resta de este capítulo—, es que existen en los adultos que conviven con los muchachos, un conjunto de ideas y concepciones acerca de lo que es la adolescencia, así como de algunos cambios que los adolescentes pueden presentar a lo largo de las generaciones, y que estas ideas están siendo puestas en juego en todo momento de su desempeño profesional, y tienen repercusiones en las formas de pensar y actuar de los jóvenes.

La adolescencia dicha por los adolescentes

*"Cuando empecé a tenerle más importancia a mis amigos y a querer estar más con ellos que en la casa, y dije, "no, pues creo que ya."
(Rodrigo, Prepa 6)*

*"Había muchas cosas en las que me sentía rara, no normal, no me gustaban las mismas cosas que antes como jugar con niños chiquitos."
(Angélica, Prepa 6)*

*"Empecé a cuestionar a todo mundo, a preguntarme el por qué de las cosas y el por qué tengo que seguir algunas reglas."
(Nicolai, Prepa 6)*

*"Los pensamientos cambian, y así fue como me di cuenta."
(Erik Omar, Cecyt 15)*

*"En la manera de arreglarme, uno piensa en otras cosas como "ese muchacho está simpático".
(Ana Laura, Cecyt 15)*

*"Porque ya no hacía lo mismo que en la secundaria, que un niño, o sea de jugar correteadas y todo eso."
(Juan Andrés, Cecyt 15)*

Como he mencionado, esta primera aproximación al tema de la adolescencia se restringió al estudio inicial del concepto, su aparición, sus principales teorías, y las diferentes maneras en que éste se presenta en jóvenes de ambos sexos y algunos de los adultos que conviven con ellos en el ámbito escolar. Evidentemente, quedaron fuera muchísimas líneas de investigación que quizá podrían servir para elaborar futuros bosquejos a quienes les interese este amplísimo asunto.

Por las características del proyecto, y el limitado tiempo para realizarlo, decidí enfocar mi atención exclusivamente a *la manera como se define el concepto*, tanto en los textos escritos, como en los que fueron resultado de las entrevistas efectuadas en la Prepa y el Cecyt, para de esta manera comenzar a delinear las formas que adquiere culturalmente una noción como la que nos interesa aquí aclarar. De esta manera, la guía de entrevista se elaboró tomando en cuenta este objetivo, y aunque estoy

consciente de que *pudo haber sido mejor*, presento a continuación los resultados obtenidos en el breve trabajo de campo.

Como ya vimos, el estudio se llevó a cabo en dos centros educativos que mostraron contextos diferentes, en los siguientes sentidos:

- Los centros educativos pertenecen a diferentes instituciones educativas de nivel nacional, la UNAM (el caso de la Prepa) y el Politécnico (el caso del Cecyt), cuya enseñanza se centra en el primer caso, en el ámbito de las humanidades, mientras que en el segundo, se dirige principalmente a ofrecer una formación técnica.³⁹
- La Prepa está ubicada en Coyoacán, zona céntrica del Distrito Federal, que además se considera habitada por población de clase media y media alta, y la población estudiantil generalmente, o vive en esa zona, o en las colonias aledañas que también cuentan con las mismas características de nivel socioeconómico (ej. Del Valle, Narvarte, etc.); mientras que el Cecyt se ubica en San Antonio Tecómitl, delegación Milpa Alta, que es una zona periférica del D. F., cuya población es fundamentalmente de clase media y media baja, con actividades enfocadas principalmente a la agricultura y el comercio de productos del campo, y donde los alumnos viven en la misma zona, o bien pertenecen a lugares que cuentan con características socioeconómicas del mismo nivel o de nivel más bajo (ej. Chalco, Cd. Nezahualcóyotl, Tláhuac). De allí que podríamos ubicar, *en lo general* poblaciones estudiantiles con marcadas diferencias socioeconómicas.

Las entrevistas fueron realizadas a los alumnos que se encontraban en las jardineras y placitas (Cecyt), o bien a los que pasaban por la zona de

³⁹ Un elemento que no desarrollaré aquí pero que me parece muy importante, es el que se refiere al manejo de la enseñanza arriba mencionado, y su relación con el hecho de que la UNAM es una instancia autónoma, mientras que el Politécnico es un organismo dependiente del gobierno federal, lo cual, si hablásemos de políticas educativas y de la pregunta ¿qué tipo de hombres y mujeres se están formando en estos espacios?, sería un asunto obligado para abordar.

entrada y salida hacia la escuela (Prepa), y que es donde se me permitió trabajar.⁴⁰ En el Cecyt entrevisté en total a 26 jóvenes, de los cuales 15 fueron del sexo femenino y 11 del masculino. Las edades de las chicas fluctuaron entre 15 y 18 años, y en los varones entre 15 y 20, aunque en las mujeres el mayor porcentaje (70% aprox.) de entrevistadas tuvieron entre 16 y 17 años, mientras que en los varones, la mayor parte de los entrevistados (60% aprox.) tenían entre 15 y 17 años.

Por su lado, en la Prepa entrevisté a 37 jóvenes, de los cuales 20 fueron del sexo femenino y 17 del masculino, y sus edades fluctuaron, en el primer caso, entre los 14 y los 19 años, y en el segundo, entre los 15 y los 18. Sin embargo, la mayoría de las entrevistadas (70% aprox.), y de los entrevistados (80% aprox.) tenían entre 15 y 17 años. Cabe resaltar que tanto en el caso de la Prepa como del Cecyt, la edad que se repitió con mayor frecuencia (la moda estadística) fue la de 17 años; es decir, de un total de 63 entrevistados, casi el 35% tenían 17 años.

Asimismo, a la pregunta de si tenían un trabajo remunerado además del trabajo escolar, 14 chicas del Cecyt respondieron que no, y en un caso no pregunté, y en la Prepa 16 chicas respondieron que no, 2 que sí, y 2 no pregunté. Salta a la vista el caso de los varones, en donde respondieron afirmativamente en mayor número, pues en el Cecyt, 7 jóvenes dijeron no tener un trabajo remunerado y 3 sí (no pregunté en un caso); mientras que en la Prepa, curiosamente, 9 jóvenes no trabajaban, mientras que 5 sí lo hacen, y olvidé preguntar en 3 casos.

⁴⁰ Como el diseño no fue pensado en términos cuantitativos (estadísticos), no fue necesario plantear una muestra representativa por edad y sexo, ni por grado escolar, sino que se trabajó con aquellos alumnos que se encontraban fuera de las aulas, en los espacios señalados, y que accedieron a platicar conmigo y después a contestar mis preguntas. Es decir, la investigación cualitativa no depende de procedimientos de cómputo que sirven para "universalizar" los resultados, sino de métodos que den cuenta de las particularidades de un fenómeno en pequeños grupos o individuos de una comunidad. Debo aclarar que en la Prepa encontré mayor negativa a contestar las preguntas, y a alargar las entrevistas, mientras que en el Cecyt hubo mayor disposición para profundizar más en la entrevista, y prácticamente no hubo alguien que se negara a ser entrevistado.

Es decir, hay una diferencia en este rubro, que incluso se incrementa, pues en el caso de una de las dos chicas de la Prepa que dijeron trabajar, una respondió que lo hacía “por hobby”, mientras que en la misma escuela, uno de los chicos dijo: “No, pero pienso conseguir uno pronto”. Al respecto, sería interesante una investigación que profundizara en: 1) si es cierta esta apreciación —es decir, que los chicos tienen una actividad laboral en mayor grado que las chicas—, y 2) cuáles son las razones de que así sea, en caso de que la respuesta al planteamiento anterior fuera afirmativa; e incluso, 3) si tiene que ver la repetición de patrones familiares —y por tanto socioculturales—, en el hecho de que, por ejemplo, ninguna de las mujeres del Cecyt tiene un trabajo remunerado, mientras que en la Prepa al menos dos dijeron sí tenerlo—. Esto a su vez nos llevaría a averiguar las percepciones que tienen sobre las relaciones entre una actividad remunerada y la condición “adolescente”, en ambos sexos.

Con este marco general, expondré a continuación los resultados referidos a las preguntas que interrogaron por la significación de lo adolescente. Para ello debo mencionar que como un primer acercamiento —después de los datos de identificación—, la guía de entrevista tenía la siguiente pregunta: “Si te pido que te describas, ¿cómo lo harías?”, la cual entre otras razones pretendía no sesgar de entrada la respuesta introduciendo el significante “adolescente”, sin antes saber si en una percepción sobre sí mismos, estaba presente.

De hecho pensé que quizá las respuestas a esta pregunta podrían haber empezado diciendo algo así como: “Como un(a) adolescente que.....”, y vale la pena mencionar que sólo una jovencita de la Prepa me respondió en ese sentido, expresando:

*“Soy una adolescente de quince años,
normal, con una vida feliz, y ya” (Itzel, Prepa 6)*

La mayoría de las respuestas iniciaron diciendo “Como una persona...”, y también hubo quienes dijeron “Como alguien...”, “como un chavo...” “como una chica...”, “como una niña...” y hasta quien dijo:

*“Como una florecita que apenas
está creciendo, o algo así”* (Ave María, Cecyt 15)

o bien,

*“Como un güey así, bien desastroso, alegre,
que le gusta el desmadre”* (Leonardo, Prepa 6)

El otro gran grupo de respuestas inició directamente con adjetivos, entre los cuales estuvieron: intelectual, deportista, tranquilo, alta, morena, chaparrita, cotorra, sincera, sociable, comprensivo, pasivo, callada, analista, desastroso (o también desastrosa), alocada, estudiosa, seria, “güevona”, irresponsable, independiente, calmada, impulsiva, creativa, simpático, segura de mí misma, autosuficiente, normal, hiperactiva, alegre, realizada, inestable, extraña, excéntrica, responsable, inteligente, centrado, perseverante, honesto, amigable, agresivo, caballeroso, apasionado, voluble, enojona, aprehensiva, afortunada, indecisa, inmadura, flexible, graciosa, delgada, sensible, cursi, sentimental, feliz, cariñosa, no muy guapo y amable, entre otros.

En este punto quiero destacar que los adjetivos que se repitieron con mayor frecuencia fueron: amigable, alocada (sólo en las chicas), honesto (sólo en los chicos), irresponsable, hiperactivo(a) y desastroso(a). En relación con éste último —y novedoso para mí— adjetivo, sobresale el hecho de que es de uso más común en el Cecyt que en la Prepa, y más entre los chicos que entre las chicas, y cuando pregunté que quería decir obtuve lo siguiente:

*“¿Desastroso?, pues no sé, me gusta [...] como **hacer cosas raras**⁴¹ o que a lo mejor algunos **adultos dicen que estoy mal**, pero pues **[es] divertido** ¿no?... ¡claro, **sin pasarse de los límites!** [...] pero no sé, echar..., **echar cotorreo** y..., y ya.”* (Leonardo, Prepa 6)

*“¿Para mí que es ser desastroso?, bueno por ejemplo como ahorita, **no entrar a clases**, mmm..., **andar en la calle cuando puedo**, nada más.”* (Abraham, Cecyt 15)

*“Porque hay veces que **actúo como no debiera** y hago algunas cosas, **armo relajo** con mis compañeros a veces en clases, [*y*] **se supone que ya no debo de hacer eso**.”* (Valeria, Cecyt 15)

*“Pues aquí lo que hago en la escuela, de **no entrar a mis clases**, de **reprobar cada semestre** una o dos [*materias*], **si no es que más**.”* (Juan Andrés, Cecyt 15)

A partir de estas expresiones, se podría decir que una persona *desastrosa* podría ser alguien que le gusta cotorrear, echar relajo o divertirse pero sin pasarse de los límites, lo cual implica también no entrar a clases y reprobar algunas materias; pero a sabiendas de que esas acciones son juzgadas por los adultos como algo mal hecho (¿hacer cosas raras?) o que no debería hacerse (como andar en la calle en lugar de estar en su casa).

En seguida, y ya haciendo la pregunta abiertamente, indagué si los entrevistados se consideraban “adolescentes”, a lo cual respondieron de la forma como se muestra en el Cuadro 2, donde destaca que aproximadamente un 70% de los jóvenes —43 de un total de 63—, si se concibieron como adolescentes; un 20% se consideraron adolescentes pero titubearon en la respuesta (“sí, creo que sí”; “depende del concepto, sí”; “pues sí, todavía en algunas situaciones”; “sí, en ciertos aspectos”; “sí, se supone”; “ssssí...”; “mmm..., pues sí”; “pues un poco, sí”); casi el 8% no se consideraron adolescentes; y finalmente, una chica dijo “Sí y no”, y un chico dijo “Más o menos”.

⁴¹ Todas las negritas son de la autora, y buscan resaltar las expresiones (o interpretantes) que dan cuenta del significado de la palabra en cuestión.

**Cuadro 2. Respuestas a la pregunta
“¿Te consideras adolescente?”**

	CECyT 15		PREPA 6	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
SÍ	9	9	14	11
Sí con duda	4	1	5	3
NO	1	1	1	2
Sí y no	1	---	---	---
Más o menos	---	---	---	1
SUBTOTAL:	15	11	20	17
TOTAL:	26		37	

FUENTE: CRUZ, R. Entrevistas a alumnos del Cecyt 15 "Diódoro Antúnez Echegaray" del IPN., y de la Preparatoria 6 "Antonio Caso", de la UNAM, México, D.F., febrero-marzo de 2003.

La pregunta obligada, asociada a la anterior fue ¿por qué?, y las respuestas comienzan a acercarse al objetivo central del trabajo, es decir, a los elementos constituyentes del concepto "adolescencia". En este caso, sobresalen distintos componentes que a continuación señalo (Cuadro 3), de acuerdo con la respuesta obtenida, para lo cual decidí poner énfasis en la oposición Sí/No, con el fin de facilitar el análisis.⁴²

⁴² Tanto para el cuadro 2, como para algunos de los que siguen en donde se busca trabajar el significado y el sentido de los textos obtenidos, utilicé la técnica de análisis semántico denominada "análisis de componentes", la cual "...es una técnica que puede prestar un significativo apoyo en la dilucidación de la dimensión ideológica. Es un procedimiento sencillo destinado a esclarecer el significado o interpretación dada por un autor a términos de significado dudoso y consiste en buscar en el texto los componentes de la definición." Cfr. COLLE, Raymond "Técnicas de análisis de contenido", en *Análisis de contenido* documento obtenido en la página de internet: http://www.puc.cl/curso_dist/conocer/analcon/tecnic.html, el 8 de noviembre de 2003. p. 9 de 23. Es decir, los cuadros no contienen las respuestas por individuo, sino por lo que dijeron los individuos, de esta forma, un joven pudo haber manifestado uno, dos o más componentes en una sola intervención, p. ej. si se dice "Tengo cambios físicos y psicológicos", este texto tiene dos componentes: "cambios físicos" y "cambios psicológicos", que se anotan por separado.

Cuadro 3. Análisis de componentes de las respuestas dadas por los alumnos del Cecyt 15 a la pregunta ¿Por qué te consideras adolescente?

Cuando la respuesta a la pregunta anterior fue: "Sí (me considero adolescente)"			
MUJERES	No. de veces	HOMBRES	No. de veces
Cambios emocionales, del carácter (caprichosos, enojones, volubles, extraño)	4	Cambio de estado de ánimo, carácter (extraño)	3
Cambios en la manera de pensar (pensar diferente que antes)	3		
Cambios físicos (fisiológicos)	2		
Cambios de la adolescencia (en general)	2		
Por la edad	2	Por la edad, no tener edad suficiente para tomar mis decisiones	2
Etapas	1	Son etapas, es una etapa que vivimos todos	2
Actitudes	1	Hago cosas que caracterizan a los adolescentes	1
Actuar más como niña que como adulto	1	No actuar como gente madura y adulta	1
Estoy experimentando	1		
Las decisiones que tomo	1	No sé lo que quiero	1
Un adolescente está en esas contradicciones de la vida	1	Adolecer de algo, faltarme algo	1
Rebelarse ante todo	1		
Luchar por ideales	1		
Hacer locuras	1	Cometo los errores de los adolescentes	1
Dejarse llevar por el momento	1		
No pensar consecuencias de los actos	1	No pienso las consecuencias	1
No estar de acuerdo, ni con personas mayores ni con menores	1		
Tu puedes todo, los demás como que no te importan	1		
Ser más centrado	1		
No centralizar las ideas	1	No tenemos centrado qué queremos ser en un futuro	1

FUENTE: CRUZ, R. Entrevistas a alumnos del Cecyt 15 "Diódoro Antúnez Echegaray" del IPN., y de la Preparatoria 6 "Antonio Caso", de la UNAM, México, D.F., febrero-marzo de 2003.

Lo primero que se observa en este cuadro es cómo, entre las chicas, se concentran las referencias a los “cambios”, sobre todo físicos, psíquicos y emocionales (no se mencionan los sociales), pero con un énfasis particular en los relacionados a las emociones, el carácter y la forma de pensar, elementos que en el discurso se asocian también a la frecuencia de aparición del componente (o interpretante) “edad”. Por su lado, los chicos también refieren con mayor frecuencia el “cambio” de estado de ánimo o carácter (no hubieron referencias a la manera de pensar ni a los cambios físicos), asociado preferentemente con interpretantes como “edad” y “etapa”. De esta manera, en el Cecyt aparece una relación entre los componentes “*cambios-edad-etapa*” que nos obliga a relacionar —un poco más adelante— este eje de significación a algunas nociones trabajadas en el capítulo 2.

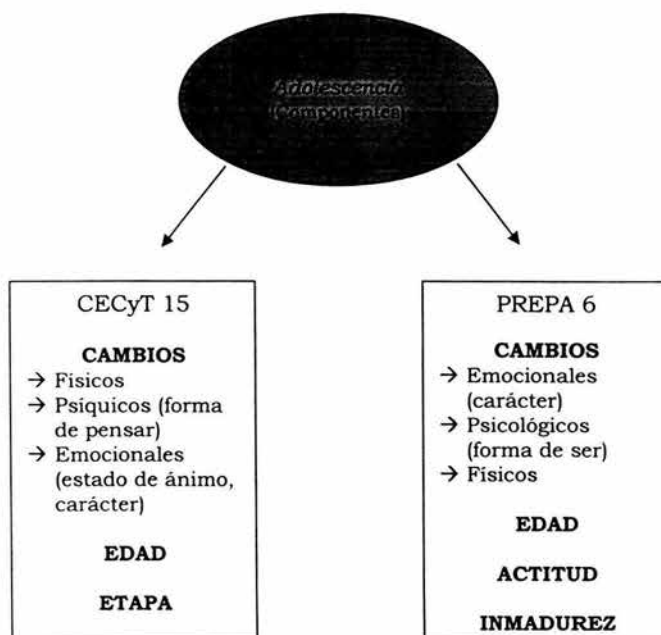
Por su lado, las respuestas de los chicos de la Prepa fueron las que se marcan en el Cuadro 4, donde, para el caso de las chicas, destaca el énfasis en el elemento “edad”, muy cercano al componente “actitud”, aunque también aparecen los “cambios” sobre todo de carácter, psicológicos y físicos, que si los sumáramos en un único rubro, nos darían la mayor frecuencia de aparición. De esta manera, tendríamos un eje “cambios-edad-actitud”, que sería complementado con el componente “inmadurez”, que también se repitió. En cuanto a los varones, y al contrario de lo que observamos para el caso del Cecyt, existió una mayor frecuencia en señalar los cambios físicos, asociados a los cambios en la forma de ser, los mentales y de carácter; lo cual, en conjunto, nos da también la mayor frecuencia al componente “cambios”, seguido de la frecuencia de aparición de los elementos “edad” e “inmadurez”. Por lo que, en el caso de la Prepa, tendríamos el eje compuesto por los componentes “*cambios-edad-actitud-inmadurez*”, como los principales referentes en la respuesta a la pregunta ¿Por qué te consideras adolescente? (Figura 3)

Cuadro 4. Análisis de componentes de las respuestas dadas por los alumnos de la Preparatoria 6 a la pregunta ¿Por qué te consideras adolescente?

Cuando la respuesta a la pregunta anterior fue: "Sí (me considero adolescente)"			
MUJERES	No. de veces	HOMBRES	No. de veces
Por la edad (según lo marcan los cánones, tengo 15 años)	6	Por la edad (tengo 17 a., soy adolescente aún)	2
Actitudes de adolescente (manera de comportarse, de actuar, de hacer y pensar)	5	Por las actitudes	1
Etapas	3	Es la etapa que estoy viviendo	1
Soy inmadura (para mi edad, me falta madurar, crecer)	3	Me falta madurar, soy inmaduro	2
Cambios en carácter (voluble, cambios alocados de la personalidad)	3	Cambios de carácter	1
		Cambié mi forma de ser	1
Cambios psicológicos	2	Cambios mentales	1
Cambios físicos	2	Cambios físicos	4
Llevo el ritmo de vida de un adolescente (muy activos)	2	Tengo características de adolescente	1
Estoy en pleno desarrollo	2		
No soy muy infantil	1	Me comporto como niño chiquito	1
Cambio en pensamientos, sobre todo manera de ver el mundo	1	Ideas propias	1
Experimento nuevas cosas	1	Me falta experimentar	1
Estoy conociendo lo que va a venir después	1	Me falta comprender	1
Tengo problemas típicos del adolescente	1	Decisiones tontas o rápidas	1
No sé controlar mis impulsos o emociones	1	Tengo dudas de lo que va a pasar	1
Rebeldía (no estás de acuerdo con muchas normas)	1	Rebeldía	1
Hago locuras	1	Ganas de hacer tonterías	1
Buscarte una identidad	1	No soy autosuficiente	1
Se deprimen	1		
Como me tratan en mi casa	1	Otros no te entienden	1
No sé	1	No sé	1

FUENTE: CRUZ, R. Entrevistas a alumnos del Cecyt 15 "Diódoro Antúnez Echegaray" del IPN., y de la Preparatoria 6 "Antonio Caso", de la UNAM, México, D.F., febrero-marzo de 2003.

Figura 3. Principales componentes del concepto “adolescencia” emitido por jóvenes del Cecyt 15 y la Preparatoria 6.



Es interesante señalar que no existieron referencias —considerando también que la entrevista fue muy superficial—, a los “cambios sociales”, los cuales quizá podrían dilucidarse un poco en dos respuestas que refirieron: “Cómo me tratan en mi casa”, y “Como que de repente sale eso de que: ‘no, es que tú no me entiendes’, que quién sabe qué”; por lo que sería interesante investigar en otro momento este aspecto.

Por otro lado, tenemos las respuestas negativas, que también es fundamental considerar, puesto que en todos los casos (hombres y mujeres de ambos centros educativos) al menos hubo una respuesta en este sentido. (Cuadros 5 y 6)

Cuadro 5. Análisis de componentes de las respuestas dadas por los alumnos del Cecyt 15 a la pregunta ¿Por qué no te consideras adolescente?

Quando la respuesta a la pregunta anterior fue: "NO (me considero adolescente)"			
MUJERES	No. de veces	HOMBRES	No. de veces
Porque no adolezco	1	Porque se necesitan muchos pasos para llegar a la adolescencia	1
Me considero joven	1	Soy un poco infantil	1

FUENTE: CRUZ, R. Entrevistas a alumnos del Cecyt 15 "Diódoro Antúnez Echegaray" del IPN., y de la Preparatoria 6 "Antonio Caso", de la UNAM, México, D.F., febrero-marzo de 2003.

Respecto a estos datos, es muy interesante que aparezca como razón para no considerarse adolescente, una referencia a la noción "adolescer", la cual, como vimos en el capítulo 1, nos conduce a un sentido muy alejado de "adolescencia", pues ADOLESCER significa 'caer enfermo', término que deriva de la raíz latina DŌLERE 'doler'; y que en la actualidad significa también 'carecer de algo'⁴³.

Al respecto me surge la pregunta de cómo es que apareció en el tiempo la relación entre estos dos significantes "adolescente" y "adolescer", que

⁴³ Cfr. *EL PEQUEÑO LAROUSSE ILUSTRADO*. 1999, 5ª edición, Colombia, 1998.

aunque de orígenes etimológicos tan diversos, hoy se presentan juntos en una gran cantidad de discursos.

Quizá, aunque habría que investigarlo, una buena parte de responsabilidad en este fenómeno la tengan los “hacedores” de diccionarios (¿y/o la Real Academia de la Lengua Española al aceptar, por ejemplo que se pierda en la escritura la raíz etimológica de una palabra? ¿o será éste un ejemplo de la forma “natural” en que se va modificando una lengua por el uso hablado y escrito?), pues p. ej., en 1975, en el *Diccionario de uso del español* de María Moliner, se mencionó como primera entrada a la voz ‘adolecer’:

“1 adolecer. (1) (<<de>>). Caer enfermo. (2) (<<de>>). <<Padecer>> una *enfermedad crónica. (3) (<<de>>). Tener cierta *imperfección que se expresa con un nombre o con <<ser>> y un adjetivo: ‘La novela adolece de falta de originalidad. Ese chico adolece de ser apático’. (4) (ant.) *Causar a alguien una dolencia o enfermedad.*”.

Mientras que la segunda entrada de esta palabra, escrita con letras más pequeñas, dice lo siguiente:

“2 adolecer. (Del lat. <<adoléscere>>, desarrollarse; v. <<adulto, indole>>.) *Crecer.”⁴⁴

En donde, en primer lugar, no se menciona la *raíz diferente* de adolecer (DÔLÈRE), sino que además se maneja como *una misma voz*, pues se *escribe igual* que la otra voz (¿por qué no se escribe ‘adolescer’, para referirse al segundo sentido, el de ‘crecer’?).

Si a esto agregamos que, por ejemplo, en el texto del documento usado para el ya mencionado “Diplomado en Desarrollo Humano” que se imparte en el Cecyt 15 a los alumnos, aparece en la página 14, como “VIVENCIA” a analizar (en el apartado “1.1. Ser persona”) el concepto ‘Adolecer’, imaginemos qué pasará cuando un chico (o un adulto)

⁴⁴ MOLINER, M. *Diccionario de uso del español*. A-G Editorial Gredos, Madrid, 1975.

consulta uno de estos diccionarios para indagar el significado de esta palabra... ¡Una confusión de sentidos!, pues el diccionario *me dice* que el concepto que está usando el texto del Diplomado que estoy estudiando, *quiere decir*: desde que es algo referido a “padecer”, a “enfermedad”, a “tener cierta imperfección” e inclusive a “causarle a alguien una dolencia” (¡Órale!); o bien, si consulto el pequeño Larousse, pues me encuentro con que la tercera acepción de ‘adolescer’ —después de “Caer enfermo o padecer alguna enfermedad: *adolescer de asma*” y de “Tener algún defecto o vicio”—, es “carecer de algo: *adolescer de originalidad*.” Sólo así puedo entender un poco este enredo tan frecuente incluso en ámbitos “intelectuales”.⁴⁵

Regresando al cuadro 5, me interesa plantear también, aunque no al detalle, otro elemento que se manifestó en la respuesta de la misma persona, y que es la expresión “Me considero joven”, lo cual nos conduce a otras preguntas —y a otra posible línea de investigación— que es la siguiente: ¿es lo mismo ‘joven’ que ‘adolescente’?, ¿por qué se ha empleado en algunos lugares como sinónimo?, ¿existe alguna diferencia en el ámbito ideológico para usar uno u otro término?

Sobre este punto tengo algunas palabras. En primer lugar, me parece que en la constante modificación histórica de las denominaciones que integran la clasificación de los seres humanos *por edad*, han existido confusiones en la construcción de las taxonomías, pues se han mezclado conceptos cuyos referentes no son exactamente la edad; veamos:

- ‘Joven’ se refiere a una voz que según el diccionario etimológico de Corominas, sólo comenzó a usarse en el siglo XVII, y en su lugar se empleó durante la Edad Media y todo el Siglo de Oro la expresión ‘*mozo*’. Estos datos coinciden con la interpretación de Philippe

⁴⁵ Sobre este aspecto del problema estudiado, se me había ocurrido hacer un seguimiento diacrónico en diferentes diccionarios, desde aproximadamente 1900 a la fecha, para tratar de localizar si hubo un momento en el que se presentó este cambio, o bien, si la confusión viene desde el principio; sin embargo, la realidad de los tiempos de la investigación me hizo dejar a un lado este propósito.

Ariés, quien en su texto *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, señala:

“Parece como si a cada época le correspondiese una edad privilegiada y una periodicidad particular de la vida humana: la <<juventud>> es la edad privilegiada del siglo XVII; la infancia, del siglo XIX, y la adolescencia, del siglo XX.”⁴⁶

- La noción de ‘juventud’ significaba una *cualidad o estado* que se aplicaba a seres vivos (sobre todo animales) *de poca edad*⁴⁷, pero de ninguna manera se consideraba una *etapa* “entre” la infancia y la adultez, pues para empezar *no existía la noción de infancia o niñez* como lo muestra Ariés en el texto citado, y no será sino hasta el siglo XIX en que aparecerá esta última concepción⁴⁸. En este sentido, el referente opuesto de juventud (o sea, la cualidad de ‘mozo’ o ‘muchacho de pocos años’) era el concepto de vejez⁴⁹, o en su caso, de madurez⁵⁰, aunque ésta última palabra se relaciona mejor con la de adultez. Cabe hacer notar otro elemento importante que nos remite al significado más amplio de la noción de ‘juventud’, y es que la voz latina IUNIORES, se refiere a “los más jóvenes [ciudadanos de 17 a 45 años destinados a constituir el ejército activo; ciudadanos capaces de empuñar las armas].”⁵¹
- Pero, como ya vimos, ‘adolescente’ y ‘adulto’ son la voz activa y la pasiva de otra que a su vez quiere decir *crecer*, es decir, que en el caso de la palabra ‘juventud’ se está hablando de una *cualidad*

⁴⁶ ARIÉS, Ph. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* Taurus, México, 2001. pp. 56.

⁴⁷ Por ejemplo, *IUVENCA* tiene como significado ‘ternera’ y también ‘jovencita’; mientras que *IUVENCULUS* significa ‘joven’, ‘hombre joven’ y ‘ternero’. Cfr. VOX. *Diccionario ilustrado. Latino-español. Español-latino*. Prólogo de Don Vicente García de Diego. Editorial REI-México, 1ª edición, México, 1990.

⁴⁸ Para el caso de la noción de etapa, ver el capítulo 2 de este texto.

⁴⁹ Derivado de ‘viejo’, del lat. *vētŭlus* ‘de cierta edad, algo viejo’. Cfr. COROMINAS J., PASCUAL J.A. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Vol. V, Gredos, Madrid, 1997. pp. 805.

⁵⁰ Del lat. *matŭrāre*, *matŭresco*, ‘madurar, llegar a la sazón’, ‘alcanzar su pleno desarrollo’. Cfr. VOX. *Diccionario ilustrado. Latino-español. Español-latino*. Op. cit.

⁵¹ Cfr. VOX. *Diccionario ilustrado. Latino-español. Español-latino*. Op. cit.

(tener pocos años), mientras que en éste caso, de ‘adolescencia’, la referencia se hace a un *proceso* (el crecimiento). Mientras que por su lado, la infancia refiere una *condición*, pues viene del latín *INFANS*, que significa ‘incapaz de hablar’, ‘niño de mantillas, niño pequeño’.⁵² Sería interesante en este punto, averiguar cómo y por qué las <<edades de la vida>> o <<edades del hombre>> se han clasificado usando tan distintas lógicas; así como cuáles han sido los usos que se han hecho de estas taxonomías.

Todo lo anterior nos lleva, en segundo término, a afirmar la imposibilidad de hablar de un elemento de la lengua, sin hacer referencia a otro, generalmente contrario, que nos ayude a entender el significado del primero, siempre en el contexto más amplio de la sociedad y la cultura. Por lo tanto, no podemos hablar, en nuestro caso, de *adolescencia*, sin referirnos a todos los otros términos asociados, por lo menos en la experiencia común, y que son: juventud, infancia o niñez, adultez o madurez, vejez, e incluso, como ya vimos en el capítulo 2, pubertad.

Después de esta amplia disertación a la que nos llevó el contenido del Cuadro 5, continuemos con las respuestas de los jóvenes de la Prepa 6. En el Cuadro 6, podemos apreciar que la percepción de la chica —que respondió negativamente—, acerca de la idea en juego, la llevó a ubicar la palabra ‘adolescente’ como “despectiva”, pues según su opinión conduce a *calificar* al individuo como “inmaduro”, y ella no se consideraba en estos términos.

Al respecto, algunos jóvenes se quejaron de que los adultos generalmente los “califiquen”. En una de las entrevistas con un chico del Cecyt 15, dijo lo siguiente sobre la acción de *clasificar* a los jóvenes, la cual deviene de la manera de calificarlos o caracterizarlos:

“R: ¿Tu concepto de adolescencia, lo aprendiste en algún lado?”

⁵² COROMINAS J., PASCUAL J.A. *Op. cit.*

A: Si.

R: ¿Dónde?

A: Aquí en las clases de orientación.

R: Y lo que te han dicho en las clases de orientación ¿se parece a lo que tú vives?

A: Si.

R: ¿En qué?

A: Pues digamos en los esquemas que se hacen a raíz de cómo te clasifican, un determinado grupo por la forma en que te vistes o cómo hablas, cómo te expresas más bien sería.

R: ¿Quién te clasifica?

A: Primero, mi familia, [...] porque no les gusta mi forma de vestir.

R: ¿Qué dicen?

A: "Pareces..., pareces vago, pareces drogadicto", todo eso.

R: ¿Y es cierto?

A: No.

R: ¿Tú que piensas de eso?

A: **Que está mal ¿no?, que te clasifiquen nada más por tu forma de vestir o de expresarte.**

R: Ehh, ¿nada más a ti te lo dicen o también...? ¿tienes hermanos?

A: Si

R: ¿o también a tus hermanos?

A: No, pues nada más a mí porque soy el más..., más alocado de mis hermanos.

R: ¿En qué te distinguirías tú de tus hermanos?

A: Yo, de que por ejemplo, soy un poco más rebelde que ellos, que a ellos si les dicen ya estate en paz, se quedan, pero pues si a mí me dicen así, yo hago más, lo hago más para llevarles la contraria.

R: ¿Nada más para eso?

A: Si (risas)⁵³

⁵³ CRUZ, R. *Entrevista a Abraham* Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Núm. 15 "Diódoro Antúnez Echeagaray", Milpa Alta, Distrito Federal, febrero de 2003.

O también pude encontrar otras expresiones como las siguientes, en donde llama la atención que todas provengan de mujeres:

“...ellos [mis papás] creen que un adolescente es irresponsable, y yo creo que no que todos vamos teniendo responsabilidades, ellos también y yo, pero diferentes” (Dulce I., Prepa 6)

“Ellos creen que hago lo que quiero y no me tomo las cosas en serio, pero no, hay cosas que obviamente te las tienes que tomar en serio, como la escuela, y también a uno le gusta divertirse.” (Erika, Prepa 6)

“Los papás dicen “¡ay no, los adolescentes son muy volubles, a cada rato se enojan!”, pero es un enfoque erróneo que tienen. Digamos que ellos ven un poco más el aspecto negativo.” (Verónica, Cecyt 15)

“Los papás creen que un adolescente es una gente que no sabe ni lo que hace piensan que hacemos las cosas así como que ahí se van, tienen una forma de pensar de [lo que es] un adolescente, diferente de lo que [ahora] se está viviendo.” (Guadalupe, Cecyt 15)

“[Ellos piensan] que es así como en los libros, que me la voy a pasar peleando todo el día. [...] Nada más están esperando a que cumpla 18 o 19 para que madure, pero pues yo no veo que a esa edad maduremos todos.” (Ave Maria, Cecyt 15)

Cuadro 6. Análisis de componentes de las respuestas dadas por los alumnos de la Preparatoria 6 a la pregunta ¿Por qué no te consideras adolescente?

Cuando la respuesta a la pregunta anterior fue: “NO (me considero adolescente)”			
MUJERES	No. de veces	HOMBRES	No. de veces
Me parece una palabra un tanto despectiva	1	Porque ya viví la adolescencia	1
Como que no tienes madurez y no creo que sea inmadura	1	Pero ¿adolescente de qué?	1

FUENTE: CRUZ, R. Entrevistas a alumnos del Cecyt 15 “Diódoro Antúnez Echegaray” del IPN., y de la Preparatoria 6 “Antonio Caso”, de la UNAM, México, D.F., febrero-marzo de 2003.

Asimismo, en estas opiniones vuelve a aparecer la idea de adolecer como “faltar algo”, y en este caso, el chico en cuestión dijo después:

“Bueno igual y si soy adolescente porque en realidad **no tengo muchas cosas...**, no sé, que todavía **faltan** por experimentar.” (Roberto Q., Prepa 6)

Por último, otro chico mencionó que ya había vivido la adolescencia, por lo cual no se consideraba adolescente, y al preguntarle que en qué momento la había vivido respondió “Como de catorce a dieciséis”, y además consideró la adolescencia como “un período de transición”, “breve”.

Otra de las preguntas se refirió a si el (la) entrevistado(a) se percató de que ya era adolescente, y más o menos en qué momento; a lo que en el Cecyt las chicas respondieron en su mayoría que sí se percataron, aproximadamente entre los 10 y quince años; aunque también una dijo que fue cuando entró a la vocacional, otra más dijo que en la secundaria, otra que no tenía idea de cuándo había comenzado a ser adolescente, y finalmente una dijo que no se dio cuenta. Por su lado, los chicos dijeron en su mayoría que sí se percataron, y que fue entre los 12 y los 17 años, y de la misma manera, uno dijo que fue en la vocacional, otro que en la secundaria, y uno más que se percató “Hasta que usted ahorita me lo acaba de preguntar”.⁵⁴

En la Prepa no fue muy diferente, pues las chicas mencionaron haberse percatado en su mayoría, entre los 12 y los 14 años, aunque en mayor cantidad (4 chicas) refirieron que había sido en la secundaria, o entrando a la prepa (2); y también dos mencionaron que no hay un momento, y una más que te vas dando cuenta con el tiempo. Los muchachos

⁵⁴ Este último caso llamó mi atención, pues el entrevistado fue un chico de 18 años, que efectivamente se quedaba muy pensativo con las preguntas que le hice, y al final se veía tan cerca de la preocupación, pues en sus respuestas saltaba a cada momento el término “responsabilidad”, “aumento de responsabilidades”, etc., que hasta se me olvidó preguntarle su definición sobre *adolescencia*.

también se dieron cuenta de que empezaron a ser adolescentes entre los 11 y 16 años; cinco dijeron que en la secundaria y sólo uno que cuando entró a la prepa, y finalmente uno dijo que no hay un momento para ello.

Por supuesto, esta pregunta tuvo otra complementaria que interrogó sobre *¿cómo y/o por qué se dio cuenta que comenzó a ser adolescente?*, y en los cuadros 7 y 8 presento las respuestas; y aunque vuelven a aparecer de manera reiterativa el impacto de los cambios —ahora sí sobre todo físicos y en la forma de pensar—, aparecen nuevos elementos, como fijarse en el *sexo opuesto* (las chicas), o bien el asunto de los cambios de *responsabilidad* al pasar de secundaria a bachillerato, o el hecho de haber dejado atrás la niñez, aunado al interés de convivir con otras personas mayores y externas al *núcleo familiar, el cual a su vez comienza a ser cuestionado*, y ello lleva a que el joven se cuestione a sí mismo:

“Me di cuenta que no encajaba bien con mis papás, me dije “chin, ya estoy cambiando” (Omar R., Prepa 6)

Aparecen también algunas situaciones que desconciertan a los muchachos, desconcierto que se manifiesta como molestia o sentirse “raro”, e incluso percibir las incoherencias de la vida, lo cual trae como resultado el cuestionamiento:

“Empecé a cuestionar a todo mundo, a preguntarme el por qué de las cosas y por qué tengo que seguir ciertas reglas” (Nicolai L., Prepa 6)

Cuadro 7. Análisis de componentes de las respuestas dadas por los alumnos del Cecyt 15 a la pregunta ¿Cómo te diste cuenta que ya eras adolescente?

MUJERES	No. de veces	HOMBRES	No. de veces
Empecé a ver cambios físicos en mí (en mi cuerpo)	6	Empecé a ver cambios físicos en mí (cambios sexuales secundarios como crecimiento de vello y cambio de voz)	4
Cambios en mi forma de pensar	2	Los pensamientos cambian	2
Uno se empieza a fijar en los chavos	2		
Empecé a ver cambios psicológicos en mí	1		
Empecé a ver cambios en mi carácter	1		
Cambios de actitud	1		
Cambios emocionales	1		
Me di cuenta que lo que pasaba en la pubertad me estaba pasando a mí	1		
Vi el grado de responsabilidad de la vocacional	1	Mis responsabilidades aumentaron	1
Conviví con personas más grandes que yo	1	Empecé a relacionarme más con gente externa a mi familia (amigos de la calle)	1
Vi que ya no soy una niña	1	Ya no hacía lo mismo que en la secundaria, que un niño, o sea jugar correteadas y todo eso	1
Comencé a arreglarme	1		
Quería imponer mi criterio	1		
A partir de que todo me molestaba	1	No sé, circunstancias que han pasado	1
Empecé a pelearme con mi mamá por tonterías	1		

FUENTE: CRUZ, R. Entrevistas a alumnos del Cecyt 15 "Diódoro Antúnez Echeagaray" del IPN., y de la Preparatoria 6 "Antonio Caso", de la UNAM, México, D.F., febrero-marzo de 2003.

Cuadro 8. Análisis de componentes de las respuestas dadas por los alumnos de la Preparatoria 6 a la pregunta ¿Cómo te diste cuenta que ya eras adolescente?

MUJERES	No. de veces	HOMBRES	No. de veces
Por los cambios físicos que sufrí (en mi cuerpo)	3	Por los cambios en el cuerpo	2
Cambios en mi forma de pensar (ya no pensaba como niña, en los juguetes)	3	Cambios en mi manera de pensar	2
Cambios en las acciones	2	Cambié la forma que era de la secundaria a la prepa	1
Cambios emocionales (Si no te habla el chavo o algo así, creas un conflicto, cambios de humor bastante drásticos)	2		
Acepté la responsabilidad de la prepa (adquieres más responsabilidades)	2		
Lo que va pasando en tu vida (conforme vas creciendo)	2		
Por los cambios psicológicos en mí	1		
No me gustaban las mismas cosas que antes (como jugar con niños chiquitos)	1	Cambiaron mis gustos sobre las cosas y todo eso	1
Comienzas a ver las cosas de otra manera (más seria)	1	Cambios en la forma de ver las cosas	1
Me empecé a rebelar mucho	1	Empecé a cuestionar a todo mundo, a preguntarme el por qué de las cosas y por qué tengo que seguir ciertas reglas	1
No podía controlarme, dije "Ah por Dios, algo pasa!"	1	Me di cuenta que no encajaba bien con mis papás, me dije "chin, ya estoy cambiando"	1
Sé que a cierta edad ya eres adolescente, pero no me di cuenta	1	Por lo que te enseñan en la escuela de la situación en la que estás	1
Como que la realidad no es muy coherente con lo que estás viviendo	1		
Ya no era tan ingenua	1		
Me sentía rara	1		
		Empecé a ir a fiestas y a hacer todo mi desmadre	1
		Cambios en mis relaciones con las demás personas	1
		Empecé a darle más importancia a mis amigos y a querer estar más con ellos que en la casa, y dije "No, pues creo que ya"	1
		Acabó mi niñez	1
		Cuando sentí que era un adolescente	1

FUENTE: CRUZ, R. Entrevistas a alumnos del Cecyt 15 "Diódoro Antúnez Echegaray" del IPN., y de la Preparatoria 6 "Antonio Caso", de la UNAM, México, D.F., febrero-marzo de 2003.

Aparece aquí otro elemento esencial, que nos introduce a la siguiente pregunta, y que se refiere a la relación que establecieron un joven y una chica respecto a que su saber sobre la adolescencia está ahí, saben “lo que va a pasar”, y uno de ellos sabe que *lo que sabe es porque se lo enseñaron en la escuela*.

Considerando que una de las hipótesis de este trabajo planteaba la posibilidad de que las ideas que se transmiten a través de los libros especializados permean los significados populares (del sentido común), y que muy probablemente, los significados del concepto de adolescencia de los estudiantes y profesores de bachillerato de las escuelas estudiadas en el Distrito Federal, serían coherentes con los significados expresados en los textos escritos revisados, entonces indagué si los jóvenes entrevistados consideraban si habían aprendido, o no, la idea de adolescencia; y lo que obtuve fue interesante, pues en su mayoría (40 chicos) consideraron que sí la aprendieron, aunque también 14 dijeron que no la habían aprendido, 2 dijeron que no sabían, uno que “a lo mejor”, y 6 no contestaron o no pregunté.

Pero lo más relevante para mí fue lo que manifestaron con la pregunta asociada, que fue “¿Cómo aprendiste tu idea/concepto de adolescencia?” en donde pienso que se prueba en parte la tercera hipótesis del trabajo, que rezaba así: “Los conceptos de adolescencia de los textos escritos revisados posiblemente influirán las concepciones de los sujetos de estudio; es decir, se piensa que es probable que los sujetos sociales incorporen algunos de los significados de *adolescencia* construidos por los autores de los textos, y a partir de ellos y de significados del sentido común, reelaboren su propio concepto”. (Ver cuadros 9 y 10)

En el caso del Cecyt 15, lo primero que salta a la vista, es la importancia que tiene la escuela en el aprendizaje u obtención del concepto de adolescencia, seguida inmediatamente, en igualdad de frecuencias tanto

en mujeres como en hombres, por las ideas de que ellos solos —con distintas expresiones—, adquirieron la idea que tienen de adolescencia, y en tercer lugar, el hecho de que la familia (padres, hermanas —en el caso de las chicas únicamente—) también aportó algo a esta concepción/idea de adolescencia.

Cuadro 9. Análisis de componentes de las respuestas dadas por los alumnos del Cecyt 15 a la pregunta ¿Cómo aprendiste tu idea de adolescencia?

MUJERES	No. de veces	HOMBRES	No. de veces
En la escuela	8	En la escuela, en biología, en clases de orientación, en la primaria, en la secundaria	7
Lo que yo fui deduciendo, ya viene de uno, los cambios que viví, le llega a cada quien, en la vida personal	5	Es más empírico, los cambios propios, yo mismo me la fui creando, formando, forjando	5
En la casa, en mi familia, mis papás, mi mamá, observando hermanas mayores	5	Lo que te dice tu familia, lo que te platican tus papás	5
Las cosas que te dicen, tomas cosas de otros y las vas juntando con lo tuyo	3		
Se va adquiriendo, se va dando	2	Con el tiempo	1
Con los amigos	2		
Influye tu medio	1	Inconscientemente	1
Los medios (televisión, radio)	1		
Lo que dicen los libros	1	Lo que dicen los maestros	1
En la vida social	1		

FUENTE: CRUZ, R. Entrevistas a alumnos del Cecyt 15 "Diódoro Antúnez Echegaray" del IPN., y de la Preparatoria 6 "Antonio Caso", de la UNAM, México, D.F., febrero-marzo de 2003.

Una expresión que me parece esencial es la que refiere el hecho de que "tomas cosas de otros y las vas juntando con lo tuyo" (Dinora, Cecyt 15), pues precisamente nos habla del mecanismo a través del cual los sujetos

van configurando y creando su idea propia de algún aspecto, siempre en el contexto social, es decir, en la relación con otros, ya sea que esos otros “le digan cosas” a través de la relación “cara a cara”, o por otros medios, como los libros, la televisión, el radio, y también de manera directa o indirecta (“lo que oyes”).

Cuadro 10. Análisis de componentes de las respuestas dadas por los alumnos de la Preparatoria 6 a la pregunta ¿Cómo aprendiste tu idea de adolescencia?

MUJERES	No. de veces	HOMBRES	No. de veces
En la escuela, en la secundaria, en la primaria (la parte biológica), en clases de orientación (el concepto general)	16	En la escuela, en la secundaria, en la primaria	7
Uno se da cuenta, con el paso del tiempo te vas dando cuenta, lo que vas viviendo, mi idea la aprendí yo, mi criterio propio, en cabeza propia	7	Yo la construí, ya viene en el paquete, se me fue formando	3
Los padres, una hermana mayor	3	Mi mamá	1
Lo que he oído, te van diciendo	2	El entorno, aprendí en la calle, en un taller de teatro	3
Con los amigos, compañeros	2	Con los amigos	2
En los libros	1	En los libros	2
Módulos de ayuda, de psicología	1	Maestros	3
Mercadotecnia	1	Como que siempre la he tenido, alguien me la ha inculcado sin que me diera cuenta	1

FUENTE: CRUZ, R. Entrevistas a alumnos del Cecyt 15 “Diódoro Antúnez Echegaray” del IPN., y de la Preparatoria 6 “Antonio Caso”, de la UNAM, México, D.F., febrero-marzo de 2003.

Asimismo, las expresiones “se va adquiriendo”, “se va dando”, “con el tiempo”, muy bien podrían añadirse a la categoría de “lo aprendí yo”, pero me pareció que sería relevante separarlas para dar cuenta de otro

elemento que está en juego, y que es el *paso del tiempo*, lo cual nos habla de un *proceso de adquisición paulatino*, y no inmediato como parecería; pues podría decirse que si en las clases les hablan de este tema, todos los chicos deberían tenerlo presente, sin embargo, ya vimos arriba que algunos —quizá pocos— chicos pueden tardar más tiempo en asimilar el hecho de vivirse como adolescentes.

Finalmente, llama mi atención un hecho que me permite relacionar la dimensión de la cultura, y se relaciona con las expresiones: “Como que siempre la he tenido, mi mamá o alguien me la ha inculcado sin que me diera cuenta” (Roberto Q., Prepa 6), y también, “Inconscientemente en parte, pero también yo mismo me la he formado” (Leonardo Martín, Cecyt 15), pues en primer lugar, quienes las mencionaron fueron hombres los dos, y sería interesante saber si este hecho es importante o no; y en segundo lugar, y lo más trascendente para nuestro estudio, es que nos remiten a la muy tradicional discusión acerca de los mecanismos a través de los cuales los sujetos incorporan la cultura.

Al respecto, ya Herskovitz, en su estudio denominado *El hombre y sus obras*, señalaba las tres paradojas que había que enfrentar de manera ineludible para “entender la naturaleza esencial de la cultura”, que eran:

1. *La cultura es universal en la experiencia del hombre; sin embargo, cada manifestación local o regional de aquélla es única.*
2. *La cultura es estable, y no obstante, la cultura es dinámica también, y manifiesta continuo y constante cambio.*
3. *La cultura llena y determina ampliamente el curso de nuestras vidas, y, sin embargo, raramente se entremete en el pensamiento consciente.*⁵⁵

En su disertación sobre estas paradojas, Herskovitz menciona que el asunto no se puede abordar sin referirnos a los aspectos filosóficos y psicológicos que están en juego, y que son necesarios para resolverlas. Sin embargo, señala que para evitar caer en una “culturización” (es decir,

⁵⁵ HERSKOVITZ, M. J. *El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural*. Fondo de Cultura Económica, México, 1995. pp. 30-41. Las cursivas son del autor.

hablar de la cultura en sí misma), se requiere referir siempre al ser humano; y en su opinión, existe la posibilidad de aclarar este punto si acudimos a la siguiente definición —en términos psicológicos— de “cultura”: “cultura es la porción aprendida de la conducta humana”, en donde la palabra clave es *aprendida*, porque “todos reconocen que cualesquiera sean las formas, susceptibles de descripción objetiva, que constituyen una cultura, deben ser aprendidas por las sucesivas generaciones de una población si no se han de perder.”⁵⁶ Sin embargo, aclara que el aprendizaje dista mucho de ser consciente y dirigido (como lo sería la transmisión de conocimientos en la escuela —que no de actitudes—), sino que “se adquiere mediante un proceso que se denomina indistintamente habituación, imitación, acaso mejor *condicionamiento* inconsciente, expresión que pone en relación esta forma de aprender con los otros tipos donde se aplica el condicionamiento consciente (preparación)”.⁵⁷

Como podemos ver, en este punto, existen elementos que nos permiten acercarnos nuevamente a lo dicho por los jóvenes entrevistados, y que nos explica un poco el hecho de que ellos distinguen muy bien lo que aprenden en la escuela, que en algunos casos refieren que se trata de los contenidos biológicos —cambios físicos y fisiológicos—; mientras que por otro lado señalan claramente la diferencia con lo que aprenden y construyen *ellos mismos*, “en cabeza [experiencia] propia”.

En este sentido, el autor señala otro aspecto crucial, que se refiera a la posibilidad de *elección* del individuo en este marco cultural:

“Hay que observar sin embargo, que *lo que se transmite no es jamás una prescripción de conducta tan rígida que no deje ninguna elección al individuo. Uno de los factores primarios del cambio cultural es, como veremos, la variación en un determinado modo de conducta que toda la sociedad acepta.* Así ocurre que la gente, en nuestra propia cultura, habitualmente descansa sentándose en sillas. Pero unas sillas son blandas y otras duras, algunas se mecen y otras no, algunas tienen el

⁵⁶ *Ibidem.*

⁵⁷ *Ibidem.*

respaldo derecho y otras son redondas. Ordinariamente, nosotros no nos sentamos delante de mesas bajas, con las piernas cruzadas, ni en taburetes, ni descansamos apoyados en una sola pierna.”

Y más adelante señala:

*“En toda cultura hay lugar siempre para la elección, hasta, no lo olvidemos, entre los grupos más simples y más conservadores. Pues aunque pueda afirmarse que mucha de la conducta del hombre es de tipo automático, no se puede concluir de ello que el hombre es un autómeta.”*⁵⁸

El autor concluye afirmando que “la cultura está llena de sentido”, y menciona que “la experiencia se define culturalmente”, lo cual “implica que la cultura tiene un significado para los que viven de acuerdo con ella”, y que la conducta humana ha sido definida como “conducta simbólica”. Por supuesto, llegado este nivel, introduce la importancia del simbolismo, para lo cual cita a Ernst Cassirer cuando argumenta que:

*“El hombre [...] vive en un universo simbólico. Lenguaje, mito, arte y religión son parte de este universo. Constituyen los diversos hilos que tejen la red simbólica, la complicada trama de la experiencia humana... El hombre ya no puede enfrentarse con la realidad directamente; no puede verla, como si dijéramos, cara a cara. La realidad física parece retroceder en la medida en que avanza la actividad simbólica del hombre. En lugar de tratar con las cosas mismas, el hombre está, en cierto sentido, conversando constantemente consigo mismo. Se ha envuelto de tal modo en formas lingüísticas, en imágenes artísticas, en símbolos míticos o en ritos religiosos, que no puede ver o conocer nada si no es por la interposición de este medio artificial. Su situación es la misma en la esfera teórica que en la práctica. Tampoco en ésta vive el hombre en un mundo de hechos brutos o de acuerdo con sus necesidades y deseos inmediatos. Vive más bien en la niebla de emociones imaginarias, entre esperanzas y temores, en ilusiones y desilusiones, en sus fantasías y sueños.”*⁵⁹

Hasta aquí nuestro acercamiento en la interpretación sobre la significación del concepto de adolescencia que hicieron los jóvenes entrevistados, y algunas disertaciones iniciales relacionadas con éste. Concluiré este capítulo con una pequeña elaboración acerca de la función

⁵⁸ HERSKOVITZ, M. J. *Op. cit.* Pág. 39.

⁵⁹ *Ibidem.*

social de la *escuela* en este proceso de significación sociocultural del concepto revisado.

La escuela como espacio social privilegiado para la transmisión del orden adolescente.

Como vimos en el capítulo I, la conjugación de diferentes procesos de desestructuración social, culminaron en la desaparición de una forma de organización sociocultural, que propició a su vez mecanismos de reorganización de las partes involucradas a fin de mantener vivo el sistema en juego. Estos procesos, hartos complejos, dieron origen, entre otros elementos, al fenómeno que denominamos *adolescencia*, y que podemos ubicar socialmente en un grupo humano al que denominamos *adolescentes*.

Si repasamos algunas de las ideas expuestas en los capítulos precedentes, recordaremos que una de las circunstancias que propiciaron la emergencia del concepto de adolescencia fue el desdibujamiento del espacio social que los albergaba, y que funcionaba *al mismo tiempo*, como espacio doméstico y espacio para la producción económica; es decir, nos referimos al espacio familiar. Con este desvanecimiento de dicho espacio, se diluyeron también las diferentes formas sociales y culturales que fundamentaban su existencia.

Se perdieron entonces las formas conocidas de relación familiar, tanto entre padres e hijos, como entre esposos y entre hermanos, y con ellas las formas familiares y productivas asociadas. Es decir, *la razón de ser de estas formas, el eje organizador, se diluyó dejando sin articulación a los elementos que las conformaban; y por lo tanto, se requería buscar novedosas maneras de articulación a fin de mantener vivo el sistema social.*

De esta manera, *una* forma —entre muchas otras—, que apareció como facilitadora del proceso articulador fue la institución escolar, que venía existiendo desde hacía ya varios siglos, pero que no fue sino hasta este momento que adquirió una nueva estructura y con ella, la función que conocemos hoy día.

Por lo tanto, es necesario adentrarnos en una relación que nos permitirá entender mejor la forma como la escuela adquirió la importancia que hoy tiene: nos referimos a la relación sujeto-aprendizaje. Para ello recurriremos nuevamente a las interpretaciones históricas de Philippe Ariés, a fin de hacer un muy breve recorrido sobre este punto.

En primer lugar, el autor menciona en su obra central *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, que durante la Edad Media y el siglo XVI, la familia no garantizaba la educación para los niños, ya que éstos eran generalmente “lanzados” de ella al cumplir los siete años, pues “en cuanto [el niño] podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y juegos”.

Pero definitivamente era *la convivencia con los adultos*, el espacio donde el niño adquiría los valores y conocimientos que le permitirían vivir en sociedad; es decir, el proceso de *socialización* se realizaba vinculándose con los mayores en el aprendizaje de un oficio o en la realización de tareas domésticas, aunque no necesariamente en el contexto de la familia.⁶⁰

⁶⁰ Entenderemos aquí por “educación”, el sentido que le dan al término Abbagnanno y Visalberghi en su *Historia de la pedagogía*, en donde mencionan lo siguiente: “El carácter más general y fundamental de una cultura es que debe ser *aprendida*, o sea transmitida en alguna forma. Como sin su cultura un grupo humano no puede sobrevivir (a menos que asuma una cultura diversa, más o igualmente eficaz, caso en el que mutará concomitantemente su naturaleza toda) es en interés del grupo que dicha cultura no se disperse ni se olvide, sino que se *transmita* de las generaciones adultas a las más jóvenes a fin de que éstas se vuelvan igualmente hábiles para manejar los instrumentos culturales y hagan así posible que continúe la vida del grupo. **Esta transmisión es la educación.**”, y más adelante señalan: “La educación es pues un fenómeno que puede asumir las formas y las modalidades más diversas, según sean los distintos grupos humanos y sus correspondientes grados de desarrollo; pero **en esencia es siempre la misma cosa, esto es, la transmisión de la cultura del grupo de una generación a la otra**, merced a lo cual las nuevas generaciones adquieren la habilidad necesaria para manejar las técnicas

De esta manera, nos dice Ariés:

“Esta antigua familia tenía como misión profunda la conservación de bienes, la práctica de un oficio común, la mutua ayuda cotidiana en un mundo en donde un hombre y aun más una mujer aislados no podrían sobrevivir, y en los casos de crisis, la protección del honor y de las vidas. La familia no tenía una función afectiva, lo que no significa que el amor faltara siempre; al contrario, suele manifestarse a veces desde los esponsales, y en general, después del matrimonio, creado y sustentado por la vida común, como en el caso del duque de San Simón. Pero, y esto es lo que importa, el sentimiento entre esposos, entre padres e hijos no era indispensable para la existencia, ni para el equilibrio de la familia: tanto mejor si venía por añadidura.”

Las relaciones afectivas y las comunicaciones sociales se consolidaban pues fuera de la familia, en un <<círculo>> denso y muy afectuoso, integrado por vecinos, amigos, amos y criados, niños y ancianos, mujeres y hombres, en donde el afecto no era fruto de la obligación, y en el que se diluían las familias conyugales.⁶¹”

Posteriormente, en el siglo XVII, se observó un cambio radical en esta situación, en dos sentidos fundamentales; en primer lugar, *la escuela sustituyó al aprendizaje como medio de educación*, lo cual implicó la separación del niño en su convivencia con los adultos, y con ello cesó también el aprendizaje, por esta vía, de las cosas importantes de la vida, y el autor menciona que comenzó un “largo período de reclusión de los niños (así como los locos, los pobres y las prostitutas) que no dejará de progresar hasta nuestros días, y que se llama *escolarización*.”⁶²

que condicionan la supervivencia del grupo. Desde este punto de vista, la educación se llama *educación cultural* en cuanto es precisamente la transmisión de la cultura del grupo, o bien educación *institucional*, en cuanto tiene como fin llevar las nuevas generaciones al nivel de las *instituciones*, o sea, de los modos de vida o las técnicas propias del grupo.” ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. *Historia de la pedagogía* Primera edición, Décimo sexta reimpresión, Fondo de Cultura Económica, México, 2003.

⁶¹ ARIÉS, Ph. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* Taurus, México, 2001. Pp. 10-11

⁶² Salta inmediatamente a la vista la relación que establece Ariés de la reclusión de los niños con otros grupos de población que eran considerados “un peligro” para el orden social como los locos, los pobres y las prostitutas, a los que agregaría también los enfermos (de lepra, de peste y otras enfermedades contagiosas que mermaban constantemente las poblaciones de esas épocas al convertirse en epidemias), sería muy interesante saber cuál era el “peligro” que representaban los pequeños para dicho orden. La diferencia significativa, era que el periodo de reclusión finalizaba cuando el sujeto *dejaba de ser niño* y entonces estaba preparado para la vida social. ¿Acaso no nos suena familiar este asunto si lo relacionamos con los adolescentes?

En segundo lugar, señala que la familia se convirtió en un lugar de afecto *necesario* entre todos sus miembros, el cual se manifestó, sobre todo, a través de la importancia que se dio a la educación. Aunque no me detendré sobre este punto de los sentimientos⁶³ —quienes se interesen pueden remitirse a la obra mencionada—, si me parece importante dejar claro que existió un proceso semejante al que nos ocupa en este trabajo, en el cual el niño adquirió un nuevo lugar social, en el marco de los procesos transformadores de la familia y la sociedad, y que la escuela apareció como un lugar importante para el aislamiento de los niños, y tomó en sus manos la función de socialización por medio de la enseñanza y el aprendizaje.

Pero si este proceso ya se había presentado de una manera semejante antes de la época que nos interesa estudiar (siglos XVIII y XIX), ¿qué es lo que va a distinguir este proceso del que después se vivió con la población adolescente?, la respuesta la obtenemos si distinguimos entre “educación primaria” y “segunda enseñanza”, conceptos que muy probablemente —habría que indagarlo con mayor detalle— fueron apareciendo conforme fue siendo necesario en los diferentes momentos históricos de desorganización-reorganización del orden social.

De esta manera, la enseñanza primaria “sólo tenía por cometido principal el aprendizaje de los rudimentos necesarios para toda la vida social”, mientras que “la segunda enseñanza, eventualmente completada por estudios superiores, tenía asimismo el deber de educar moralmente al futuro adulto.”⁶⁴ Lo cual explica que en sus inicios, las instituciones escolares estuvieron a cargo de, o respaldados por la Iglesia.

⁶³ El cual es muy interesante por las relaciones que tiene con las nuevas formas de ocupación del espacio habitacional, que a su vez generan el concepto y el sentimiento de “intimidad”.

⁶⁴ CARON, J. C. “La segunda enseñanza en Francia y en Europa, desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: colegios religiosos e institutos.”, en LÉVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude *Historia de los Jóvenes*, vol. II La edad contemporánea. 1ª edición, Taurus, España, 1996.

¿Qué estaba en juego en este proceso de sustitución de la convivencia con los adultos por la escuela, como medio de aprendizaje? En un primer momento, estuvo en juego el asunto de la manutención de un orden social fuertemente sostenido por principios morales religiosos; por lo tanto, se buscaba apartar a los jóvenes de los placeres mundanos (sexualidad) y el pecado, y para ello, *era necesario* apartarlos de los adultos; en ese momento de separación, lo que se hace también es iniciar un proceso de “clasificación por edades” de los individuos, lo cual, nos dice Ariés, es un mecanismo que *forzosamente* tiende a destruir el mecanismo de aprendizaje citado, pues éste se basa en una relación estrecha entre los adultos y los niños. Al respecto nos dice el autor:

“Ahora bien, no cabe duda de que estas clasificaciones han persistido para vigilar la sexualidad y para la organización de fiestas y todos sabemos la importancia que tenían las fiestas en la vida cotidiana de nuestras antiguas sociedades.”⁶⁵

Pero conforme se fueron transformando también los modos de organización para la producción económica, y se fue introduciendo *la técnica* en estos procesos,⁶⁶ se hizo también evidente que los conocimientos empíricos que antes habían sido suficientes para realizar la producción artesanal, así como sus condiciones de aprendizaje —que como ya vimos, se asentaban sobre la relación estrecha y cotidiana de los

⁶⁵ ARIÉS, Ph. *Op. cit.* p. 17. Al respecto es preciso decir que la sexualidad es un elemento importante y recurrente cuando se habla de los adolescentes, pues *biológicamente* hablando, es el momento en el que se concretan todas las condiciones fisiológicas para la reproducción, y este instinto o inclinación a poner en juego estas capacidades, ha sido históricamente limitado, conformado y organizado deliberadamente por la cultura. Sobre este punto hay un dato interesante que se refiere al “descubrimiento” de la *pubertad*. Como se recordará, en el segundo capítulo se mencionó que la noción de ‘pubertad’ tenía entre sus derivaciones *pubertas* que quiere decir “edad viril”, y este sentido surgió porque los largos procesos de reclusión que se han comentado en este apartado, estaban destinados a los *varones*, y precisamente una de las observaciones hechas por los encargados de dirigir las actividades en estos centros que con frecuencia funcionaron como internados, fue la aparición, a *cierta edad*, de actividades como la masturbación, las cuales se asociaron a los cambios físicos que presentaban los individuos involucrados en ellas (como la aparición del “vello viril”, otra de las acepciones derivadas de la noción de “pubertad”).

⁶⁶ Situación que se incrementó sobre todo después de la época del Renacimiento.

aprendices (niños) con los maestros artesanos (adultos)—, dejaron de ser los adecuados para hacer funcionar la nueva maquinaria industrial. En este momento, la escuela inició su función de transmisora de otro tipo de conocimientos, los conocimientos especializados, indispensables para los sujetos que aspiraban a ingresar en las fábricas.

Sin embargo, es preciso hacer aquí una distinción. La institución escolar, contra lo que se cree, atendió desde los siglos XII y XIII, a estudiantes pobres, y no fue sino hasta después del siglo XV, y sobre todo durante el siglo XVII y XVIII, que la escolarización alcanzó a los hijos de las clases nobles, y sobre todo ya a finales del XVIII y durante todo el siglo XIX, a los hijos de la burguesía. Por lo tanto, se deja ver tanto en el texto de Ariés como en el de Perinat,⁶⁷ la existencia histórica de dos tipos diferentes de educación, en los cuales se vislumbraba ya la diferencia que hoy tenemos claramente definida entre “educación humanística”, y “educación técnica”. Esta diferenciación se hace evidente cuando Perinat señala que los hijos de la burguesía se preparaban sobre todo para actividades como la gestión, la administración y la dirección de la producción de bienes materiales; mientras que los hijos de los estratos más pobres sólo adquirían los conocimientos básicos (leer, escribir, aritmética), y técnicos necesarios para hacer funcionar correctamente las máquinas y repararlas en caso de descompostura.

Ahora bien, en forma paralela, durante el siglo XVIII y XIX se vivió otro fenómeno que hemos podido observar nuevamente apenas a principios del siglo XX, y que consistió en la necesidad de crear más espacios para “contener” a los hijos de los trabajadores que, por diversas circunstancias —sobre todo laborales—, debían mantenerse ausentes del hogar. Perinat explica este proceso de la siguiente manera:

“El mundillo popular de las ciudades experimenta un notable crecimiento en el siglo XVII y siguientes. **Los niños pululan por las calles,**

⁶⁷ PERINAT, A. (coordinador), *et. al. Los adolescentes en el siglo XXI*. 1ª edición, Editorial UOC, Barcelona, 2003.

perturbando la vida pública, a la espera de poder situarse en la vida. Aparecen, en este contexto social y en las ciudades importantes, las escuelas parroquiales en que se enseña a los *hijos de los artesanos y de los pobres* rudimentos de lectura, escritura y aritmética (que si eran de algún interés para los burgueses, en absoluto lo eran para estos chicos); pero, sobre todo, se les adoctrina en la religión y se les inculcan los principios morales y de buena conducta social. [...] Ni que decir tiene que estos chicos abandonan la escuela apenas sus padres encuentran una colocación para ellos como criados, aprendices o jornaleros.⁶⁸

La gran diferencia que aparece ya a fines del siglo XIX, y que será definitiva para darle su cualidad actual a la escuela, es que este espacio deja de ser el espacio privilegiado para los niños y jóvenes *varones*, y que se inicia la participación de las *mujeres* en este proceso social de escolarización de la población. Esto nos habla también de un proceso de transformación de los valores sociales, en donde *saber* se convierte en una forma de prestigio social que ostenta la burguesía europea, y por lo tanto busca ofrecer a sus hijos e hijas.

Esta inclusión seguramente fue elemento fundamental para el desarrollo de los movimientos feministas en muchas partes del mundo, y para la transformación radical de la estructura social y cultural y las formas de organización política y económica del mundo capitalista.

Como vemos, *la escuela* ha ido asumiendo, desde hace siglos, diferentes formas que han servido socialmente para cubrir un vacío que de muchas maneras, por diversas circunstancias y en distintos momentos históricos, no han sido cubiertos por otras instancias sociales. En este sentido, me parece muy interesante escuchar cada vez más cómo los padres “apuestan” su vida y “se sacrifican” por brindarles a sus hijos “la mejor educación”, y por ella se entiende con mucha frecuencia “la mejor escuela”, demostrando de esta manera que se ha perdido — ¿o quizá nunca se tuvo?—, el sentido original de lo que es la educación, en primer

⁶⁸ PERINAT, A. *Op. cit.* p. 39 Las negritas son mías, y resaltan la situación actual, si en el lugar donde dice “niños” colocamos cualquiera de los siguientes vocablos: “adolescentes”, “jóvenes”, “desempleados”.

lugar como proceso de transmisión —inculcación— de los elementos necesarios para la vida social y cultural; y en segundo como transmisión de los conocimientos que hoy se requieren para garantizar la producción social y la reproducción biológica,⁶⁹ los cuales cada vez son más numerosos y, por lo tanto, más especializados.

Ahora bien, si todo lo anterior lo relacionamos con la primera parte de este capítulo, no debe sorprendernos entonces que sea precisamente la escuela el espacio donde los jóvenes “aprenden” o por lo menos “entran en contacto” con una serie de conocimientos que les permiten comprender el mundo en que viven; pero además, les permiten “entender” —a través de estos procesos de inculcación—, que muchas de estas cosas que viven son “normales” (es decir, que le suceden a todo mundo), y por tanto “se espera” que acontezcan de la manera ya “establecida por los especialistas” y quizá también que se “conformen” con esta situación que “ya pasará” cuando “maduren” y “sean adultos”; mientras tanto, la primera obligación de un adolescente es “salir bien en la escuela”, pues es la posibilidad social por excelencia para “tener un buen trabajo” y ya no depender de sus padres.⁷⁰

Lo anterior nos lleva a pensar una vez más, en varias circunstancias y a preguntarnos: ¿cuáles son las consecuencias e implicaciones que tiene la transmisión social de conceptos como el de “adolescencia” o el de “pubertad”?; ¿quién y cómo se deciden los contenidos educativos en una sociedad?; y finalmente, ¿para qué y a quién sirven estos contenidos?

⁶⁹ Porque es impresionante cómo ahora se necesita *saber* hasta para tener una relación sexual “exitosa” y “no peligrosa”. Al respecto, también me impacta el hecho de que cada vez con mayor frecuencia conozco gente, hombres y mujeres, que *no saben los elementos más básicos necesarios para la crianza de los hijos* (como que se les debe enseñar a vestirse, a bañarse, a comer, a mantenerse limpios, a peinarse, etc.), pero eso sí, existe toda una parafernalia social en la cual, por ejemplo, la opinión de los pediatras, los psicólogos los pedagogos y los médicos y maestros en general se ha constituido en “la voz autorizada” de lo que *se debe hacer o no con los hijos*, cuando este saber durante muchos años fue ostentado por la gente común y corriente, prioritariamente por las mujeres.

⁷⁰ Hace poco uno de mis hijos me hizo un comentario que he escuchado innumerables veces de boca de otros tantos chicos y chicas: “Qué triste es que los hijos *deban* depender de los padres”; y me pregunto ¿realmente *deben* ser dependientes? ¿o los hemos acostumbrado a pensar que así *debe ser* (“por su bien”)?

Son ya muchas las interpretaciones que nos hablan de la función social de “contención” que tiene la escuela, y de la manera como retrasa y frena las aspiraciones de la población joven a fin de evitar que se lancen a buscar y exigir trabajo en un sistema donde cada vez más se requiere menos de las personas para efectuar los procesos productivos, y quizá a ello se deba también el hecho de que la mayor parte de la población económicamente activa se dedica —de manera formal o informal— al “sector terciario” de la producción, es decir a los servicios.

¿Cuál es el mensaje social que se transmite?, no lo sé exactamente, pero probablemente el asunto apunte, como ya vimos, a que los jóvenes digan “estoy en crecimiento, algo me falta todavía que no me permite incorporarme al mundo de los adultos, por lo que me siento muy extraño, confundido y molesto, pero es normal, ya se me pasará”. Es decir, si estos fueran los resultados que se han obtenido al transmitir a los jóvenes que asisten a las escuelas, realmente se está cumpliendo con la manutención del orden social, *por lo menos en este sector*.

Finalmente, lo que no debemos perder de vista es que estas interpretaciones nunca nos refieren *todo lo que sucede* en una sociedad, sino sólo los acontecimientos de una parte que puede o no ser representativa de las tendencias generales; y como la antropología se enfoca sobre todo al estudio de lo que acontece en grupos específicos, este tipo de apreciaciones no deben considerarse sino como *marcos conceptuales e históricos* en los que se organiza la interpretación del hecho estudiado; así, en un diálogo entre nuestra interpretación y la propia de los sujetos involucrados en los hechos sociales, se va construyendo y modificando el saber antropológico.

CAPÍTULO IV.
**APROXIMACIONES A UNA INTERPRETACIÓN ANTROPOLÓGICA
DEL CONCEPTO “ADOLESCENCIA”.**

Introducción.

Para cerrar este trabajo, haré una breve síntesis de lo revisado en el capítulo III y posteriormente realizaré una mención somera de diversos elementos que no fueron incluidos en la exploración del concepto durante el trabajo de campo realizado —debido a las razones ya expuestas en la Introducción—, pero que según mi punto de vista, es necesario incluir como vetas esenciales para abordar el concepto de adolescencia desde una perspectiva transdisciplinaria. De esta manera, me referiré en este capítulo únicamente a los datos del trabajo de campo que sean útiles para ilustrar las ideas vertidas. Asimismo, redundaré en la necesidad de referir *el contexto* desde el cual se significa este fenómeno de lo adolescente, y haré un esfuerzo final, a manera de conclusión, para proponer un acercamiento conceptual distinto al comúnmente usado, que sea de utilidad para estudiar la adolescencia desde las disciplinas antropológicas y sociales.

Sobre la construcción del significado del concepto *adolescencia*.

Este trabajo en general, y el capítulo anterior en particular, buscan ser un ejemplo de aproximación antropológica al concepto de *adolescencia* y a los procesos de significación asociados. En este caso específico, es pertinente tener presente que los grupos poblacionales escogidos, no son representativos de *toda* la población adolescente, pues cuentan con ciertas características distintivas, entre las que sobresale la escolaridad (nivel bachillerato), las cuales no son propias de todos los adolescentes. Es por ello que sería importante investigar considerando otras variables como el nivel socioeconómico, su pertenencia a zonas urbanas, rurales o

semirurales, los diferentes niveles de escolaridad, la actividad productiva, el estado civil, y otras más, a fin de ir conformando una idea sólida y particular de lo que significa la adolescencia en nuestro país, tanto para los jóvenes como para las generaciones que hace ya tiempo pasaron por este momento de su vida, pero que tienen qué decir al respecto.

En el caso específico de las comunidades escolares estudiadas, pudimos observar un pequeño aspecto de los componentes y mecanismos que configuran el significado del concepto *adolescencia*, entre los cuales debemos resaltar el hecho de que incorporan una buena cantidad de las ideas y elementos de significación presentes en las definiciones originales elaboradas por los primeros teóricos de lo adolescente (“cambio”, “etapa”, “edad”, “transición”, etc.) así como un acuerdo en el hecho de que la mayoría de estos significantes fueron aprendidos, y que el lugar de aprendizaje fue principalmente la institución escolar.

Otro aspecto sobresaliente es el que se refiere a la cualidad “compuesta” del significado, en donde éste se conforma, por un lado, a partir de los elementos citados en el párrafo anterior, es decir, las definiciones y significantes usadas por los expertos; y por el otro, con los elementos que surgen de su vivencia propia, es decir de su vida como adolescentes “lo que oyen”, “lo que les aconsejan”, “lo que les pasa”, “lo que piensan”, “me dejo llevar”, “hago locuras”, “tengo ideas propias”, etc. Sobre este significado compuesto que se encontró, sería muy necesario explorar la parte que se refiere a las percepciones, experiencias e interpretaciones subjetivas, para después contrastarlas con sus acciones o su actuar “adolescente”, o incluso explorar si existe este “actuar adolescente”.

El otro elemento significativo de este trabajo, se refiere a las ideas que sobre la adolescencia tienen los adultos que conviven con los jóvenes, ya sea como orientadores-profesores, o como prefectos, situación que únicamente nos permitió saber de la existencia e importancia de la relación profesor-alumno o adulto-adolescente, en el proceso de

transmisión y construcción de los significados, pues también mencioné, que aunque ya no me detuve a explorar ese punto, los familiares cercanos *de mayor edad* (padres, hermanos, tíos, primos) son importantes en este sentido.

Finalmente, debo señalar que hace falta explorar también, por un lado, acerca de los manejos que se han venido haciendo sobre la noción de *adolescencia* en los diversos medios de comunicación y difusión: libros, revistas, periódicos, cine, radio, televisión, anuncios espectaculares, etc., sobre todo en la segunda mitad del siglo XX; pero por otro lado, sobre las expresiones populares o de grupos y bandas juveniles que surgieron y se difundieron en el mismo periodo, y que constituyen lo que algunos llaman “movimientos contraculturales” o “subculturas”, y que han tenido una presencia importante y una participación muy activa en la configuración del significado de la adolescencia en nuestro país.¹

En los siguientes apartados presentaré algunas ideas breves sobre posibilidades de investigación para seguir construyendo alrededor del concepto de *adolescencia*.

Lo que generalmente no se dice del proceso de crecimiento-desarrollo.

Como hemos visto, hablar de *adolescencia* desde una perspectiva antropológica nos ha llevado más allá de los límites que nos imponen los significados que se han adjudicado hasta ahora a este concepto, pues, además de considerar los elementos significantes característicos que diversos textos biológicos y psicológicos han difundido ampliamente desde hace ya varias décadas, hemos debido considerar los contextos en los que dichos elementos adquieren su significado, su sentido.

¹ De los cuales sí existe mayor producción, aunque se reduce a la dimensión etnográfica y se olvidan de trabajar los problemas teóricos que derivan de este concepto.

Este punto de vista contrasta, como hemos visto, con las prácticas comunes de transmisión del concepto de adolescencia, en donde, si bien se señalan como importantes los aspectos sociales y culturales, también es cierto que son considerados secundarios, y ello se pudo constatar también en las expresiones de los chicos, pues ese elemento no apareció como parte fundamental de su discurso.

Sin embargo, vale la pena preguntarse enfáticamente por qué se han presentado como privilegiados los elementos arriba mencionados, los cuales *aparentemente* sólo nos hablan de fenómenos biológicos y psicológicos. Quizá habría que ir coligiendo, a partir de las distintas piezas que hemos proporcionado a lo largo del trabajo, la idea de que es impensable que un proceso biológico se encuentre completamente desarticulado de otros procesos físico-químicos, socioculturales y psicológicos, y también sería necesario mencionar algunas de estas posibles articulaciones que, finalmente, nos permitirán organizar una posición diferente respecto al concepto en cuestión.²

El primer nudo³ que debemos encarar, es el compuesto por el proceso biológico y su relación con los procesos socioculturales, los cuales, según parece, han quedado disimulados al resaltar el primero. La pregunta que sobreviene es: ¿qué es lo que se esconde tras el fenómeno del crecimiento?, o bien —para no sugerir la idea de una acción maquiavélica—, ¿cuáles son las partes, procesos y relaciones implicadas y no evidentes en dicho fenómeno?

Para intentar una respuesta, recordaré que en otro lugar dije que llamaba la atención que los cambios fisiológicos y físicos que se presentan en este

² Sin embargo, y por lo general, este discurso de cuestionamiento al reduccionismo que conllevan los estudios científicos, no se había ocupado —hasta hace muy poco—, de mostrar con ejemplos claros cómo es que se pueden establecer relaciones entre los elementos que aparecen separados, desarticulados; lo cual fue uno de los retos que me convocaron con más fuerza para intentar este tipo de trabajo.

³ Del lat. **nudus*, por *nodus*. 1. m. Lazo que se estrecha y cierra de modo que con dificultad se pueda soltar por sí solo, y que cuanto más se tira de cualquiera de los dos cabos, más se aprieta. Cfr. *Diccionario de la Lengua Española* Edición electrónica, versión 21.2.0 Espasa Calpe, S. A., 1998.

momento de la vida del sujeto hayan sido considerablemente valorados en —al parecer— la mayoría de las culturas, aún más —y a veces *por encima*— de los cambios que se viven en otras épocas de la existencia que presentan también cambios vertiginosos e impactantes (como en el caso del primer año de vida del niño); y mencionamos también que muy posiblemente esta valoración se debía al hecho de que el sujeto alcanzaba la capacidad biológica para el ejercicio pleno de la sexualidad genital, y con ello para la *reproducción de la especie* —biológica también—, con las implicaciones sociales, políticas y culturales que esta capacidad conlleva entre los seres humanos. Es decir, estamos hablando de la importancia del sujeto, en tanto que contribuye a la producción de otros sujetos que garanticen la permanencia del grupo social.⁴

Sin embargo, también aparece otro elemento primordial que complementa las condiciones de la producción social, y nos referimos a la *capacidad física para el trabajo*, para la producción económica.⁵ Estos dos aspectos —reproducción biológica y capacidad para el trabajo—, juntos, son determinantes para la vida en general, y para la vida humana, en particular.⁶

Como veremos adelante, adentrarnos en cualquiera de estos aspectos nos conduce siempre a considerar otros nuevos que entran a formar parte del

⁴ La cual, por supuesto, no es considerada por el grupo social como “reproducción de la especie humana”; ésta última idea es una interpretación desde la biología.

⁵ Evidentemente me refiero aquí a la primera noción de trabajo humano en el sentido que Marx lo planteó: “Como creador de valores de uso, es decir, como *trabajo útil*, el **trabajo es**, por tanto, condición de vida del hombre, y condición independiente de todas las formas de sociedad, **una necesidad perenne, y natural sin la que no se concebiría el intercambio orgánico entre el hombre y la naturaleza** ni, por consiguiente, la vida humana.” Cfr. MARX, K. *El capital. Crítica de la economía política*. Tomo I. 2ª edición en español, 16ª reimpresión, Fondo de Cultura Económica, México, 1980. p. 10. Las cursivas son del autor.

⁶ Vale pena destacar aquí que la biología no ha podido definir aún lo que es la vida, aunque sí ha mencionado algunos “signos de la vida”, entre los que se encuentran: 1) Los seres vivos están organizados de una manera compleja, 2) Son homeostáticos, es decir, mantienen su medio interno particular, estable; 3) **Se reproducen a sí mismos**; 4) **Crece y se desarrollan**; 5) **Adquieren y usan —transformándola— energía del ambiente**; 6) Responden a estímulos; 7) Mueve por lo menos parte de su cuerpo, y 8) Poseen adaptaciones a su ambiente local. Cfr. BERNSTEIN, R. *Biología* Mc. Graw Hill, 10ma. Edición, Colombia 1998, y CURTIS, H. y BARNES, N. *Biología* Editorial Médica Panamericana, 5ª edición, Colombia, 1997.

juego interpretativo; por lo que lo difícil es buscar los puentes que conectan un elemento con otro.

La relación del crecimiento biológico con la actividad productiva.

No debe pasar desapercibido el hecho de que el crecimiento físico y el desarrollo fisiológico están estrechamente relacionados con los dos aspectos señalados arriba, ya que ello nos permitiría explicarnos por qué, como ya vimos en el segundo capítulo, en algunas culturas no necesariamente se aprecian respuestas del grupo social (ritos de paso, sobre todo, y cambios de actitud) ante la presencia de los signos de la madurez sexual —por ejemplo la menstruación—.

Es decir, debemos pensar que quizá estas respuestas sociales, anticipadas o posteriores a los signos externos de madurez sexual —los más evidentes—, se relacionen más bien con otro proceso, es decir, que lo que realmente se esté evaluando o *valorando*, en dichos grupos, podría estar más relacionado con las capacidades físicas para el trabajo que con la capacidad reproductiva. Esto nos lleva a considerar la dimensión de los valores, los cuales cambian culturalmente dependiendo de la relación que dicha cultura tenga, entre otras cosas, con los procesos básicos para la supervivencia, es decir, con las características de la actividad económica que realiza el grupo para vivir (agricultura, ganadería, pesca, producción textil, etc.). Es decir, habría que investigar acerca de cómo se valoran las diferentes capacidades físicas del individuo, en relación con la organización social a la que pertenece, para poder especificar cómo dicho grupo determina si un sujeto es o no apto para incorporarse a la población que realiza las actividades productivas.⁷

⁷ Como vemos, sería muy interesante saber en nuestro caso, si para los jóvenes de hoy es importante el desarrollo físico para la incorporación a las actividades productivas, y si es trascendente la pertenencia a una clase social para valorar diferencialmente este aspecto. De la misma forma hay que investigar cuáles son los elementos que se valoran en las culturas en las que las manifestaciones de maduración sexual son los "disparadores" de las acciones sociales con los individuos que las presentan.

En este contexto, llama la atención que en la actualidad y con mucha frecuencia, se califique a los jóvenes de “vagos” —aún cuando sean chicos con intereses intelectuales—, debido a que con frecuencia se les observa dedicados a actividades “ociosas” (“se la pasan en la calle”), o bien, “sin hacer nada”. La pregunta es ¿qué es hacer nada para los adultos?, muy probablemente la respuesta sea “no tener un trabajo remunerado”; pero también habría que explorar si no será que los adultos vemos en los jóvenes “cuerpos fuertes” capaces ya de trabajar y sin embargo “desperdiciados” por andar “de flojos” o “de güevones”.⁸

Así, podemos regresar a Mead y reclamarle que no haya abundado en descripciones como la siguiente:

“La adolescente en Samoa difería de su hermana que no había llegado a la pubertad, en un aspecto esencial: **en la muchacha mayor se presentaban ciertos cambios corporales ausentes en la más joven.** [...] **Si una joven que ya ha pasado la pubertad es de estatura menor que la normal, mientras su prima es alta y puede realizar tareas más pesadas, habrá una diferencia entre ellas debido a sus dotes físicas, que será mucho mayor que la causada por la pubertad. La joven alta y fuerte será aislada de sus compañeras, obligada a realizar tareas más prolongadas y propias de una adulta, se la hará sentir tímida mediante un cambio de vestimenta,** mientras su prima, más lenta en su desarrollo, **será tratada aún como una niña** y tendrá que resolver sólo los problemas algo menos importantes de la infancia.”⁹

O bien esta otra:

“**Las tareas están graduadas de acuerdo con un justo reconocimiento de la capacidad, la cual difiere con la edad,** y salvo en el caso de individuos de jerarquía muy alta, **cuando se desecha una tarea es porque una persona más joven tiene habilidad suficiente para llevarla a cabo,** y no porque esté por debajo de la dignidad del adulto.”¹⁰

Como vemos, lo que salta a la vista en estos párrafos, es la valoración que —en el momento de la investigación de Mead—, hacía dicho grupo sociocultural de la **estatura** y la **fortaleza** físicas de las jovencitas, más

⁸ Esto nos remite a las ideas y creencias que uno arrastra por generaciones.

⁹ MEAD, M. *Adolescencia y cultura en Samoa* Paidós, México, 1994, pp. 208-209.

¹⁰ MEAD, M. *Op. cit.* p. 80.

que de los cambios asociados a la madurez sexual, así como a la **habilidad o capacidad** de una persona joven para asumir una tarea.

Así, lo que debemos indagar para saber más de esta relación entre crecimiento y actividad productiva, es cómo en una determinada cultura o grupo social, se entiende “el momento en el que un sujeto es apto para el trabajo”, ¿cuáles son los indicios —si es que los hay—, que hacen que un padre diga “mi hijo, o mi hija ya están listos para trabajar”, es más ¿qué se entiende por ‘trabajo’? (porque es posible que traer leña o agua del pozo no sea considerado *realmente* un trabajo). Este asunto se complejiza si el grupo que estudiamos pertenece a las grandes urbes, pues éstas se caracterizan por contar con procesos de sincretismo cultural que producen formas culturales disímbolas y de difícil estudio, pues además, son formas que no necesariamente *corresponden* a la organización social de base.¹¹ Dejo aquí esta aproximación, pues veremos posteriormente que se liga con otros elementos.

La relación del crecimiento con la alimentación.

No obstante, no debemos perder de vista que para el observador podrían pasar desapercibidas, o confundirse, las valoraciones que se hacen en un grupo social, de los caracteres que determinan la aptitud para el trabajo, con las valoraciones que determinan la aptitud para la reproducción biológica. ¿Por qué?, porque frecuentemente aparecen las primeras manifestaciones sexuales *en el momento* en que se alcanza un determinado peso corporal, el cual también se relaciona estrechamente

¹¹ Un ejemplo de esto podría ser la exigencia que hacen a sus hijos muchos padres de familia para que consigan un trabajo *remunerado* al alcanzar cierta edad, argumentando que “nosotros a tu edad ya nos ganábamos la vida solos”, pero sin considerar que los contextos sociales, económicos y políticos se modifican vertiginosamente, y por lo tanto, las condiciones no permiten que lo que se *acostumbraba* en otra época, muy bien puede ya no *usarse* en otra —sencillamente porque *no se puede, no hay condiciones para hacerlo*—, y todo ello debido a que los contextos sociales cambian más rápidamente que las formas culturales que los sujetos poseen. Estas situaciones pueden ser interpretadas por los padres como signos de “descomposición social”, pues las cosas “ya no son como eran antes”, son incomprensibles, inciertas, los jóvenes “son flojos”, “no les gusta trabajar”, “son parásitos sociales”, y confirman la validez de algunos dichos populares como “los tiempos pasados fueron mejores”.

con la talla (estatura) del individuo (relación peso/talla) y con una determinada fortaleza física y desarrollo motor. Por lo tanto, podríamos decir que afortunadamente Mead tuvo las condiciones apropiadas —y seguramente la formación y habilidad precisas— para observar situaciones en las cuales se podía distinguir el comportamiento cultural en torno a un fenómeno que, en otras circunstancias, podría haberse relacionado mecánicamente con la llegada de la pubertad.

Sobre la relación peso/talla quiero mostrar un ejemplo detectado comúnmente en el ámbito médico de nuestro país, en el cual se observan las implicaciones más allá de los ámbitos físico-fisiológicos que tiene este fenómeno del crecimiento. Para ello, reproduzco un fragmento de la entrevista que amablemente nos otorgó la médica Enriqueta Sumano Avendaño, especialista en ginecología pediátrica, y pionera —en México—, en el campo de la medicina de adolescentes, especialmente en el área de embarazo en adolescentes:

“R: Ahorita que mencionaste esto de lo demográfico, me acordé que hay una interpretación que nos dice que también no sólo está disminuyendo la edad de inicio en la sexualidad de los jóvenes sino que inclusive estamos hablando de una disminución en la edad de inicio de los cambios del cuerpo, o sea de la pubertad. ¿Eso cómo lo ves tú en el país?

E: Sí fíjate, **en la consulta del diario uno lo ve**. Antes nos llegaban niñas de doce años que iniciaban su desarrollo puberal, ahora nos están llegando niñas de nueve años que han presentado su primer menstruación, y la menarquia es un evento tardío dentro del proceso puberal; cuando las niñas presentan su primera menstruación están en un desarrollo tres del desarrollo sexual, y son cinco. Entonces cuando las mamás nos llevaban a las niñas porque acababan de reglar y comenzaba, según ellas, su desarrollo puberal, pues ya estaba muy avanzado. Entonces **ahora lo estamos viendo desde los nueve años, que ya han menstruado, y por lo tanto, comenzamos a revisar a las niñas desde los siete, ocho años, cuando ya empieza a verse algún punto de cambios puberales en su cuerpecito**. Claro que si uno les hace estudios hormonales, ya va a encontrar algunos datos que nos indican que si se están produciendo.

R: Y eso ¿a qué crees que se deba?

E: Bueno, **yo lo atribuyo, en primer lugar a los cambios en la nutrición**, porque una niña que alcanza un determinado peso tiene también una determinada composición corporal en su organismo, que hace que sus huesitos se aceleren y que sus hormonas empiecen a fluir

más rápidamente. La nutrición en un determinado estrato socioeconómico ha mejorado, pues pueden comer más proteínas. Es muy importante este tipo de nutrición más completa, pero en los estratos bajos no ha mejorado. Sin embargo, si comen más comida “chatarra”, que tiene más grasas y frituras y este tipo de cosas que hacen que se aumente el peso corporal, y **al aumentar el peso corporal, aunque no estén bien nutridas, hay un cambio metabólico, y eso desencadena —o empieza a despertar— el proceso hormonal en todo su organismo.** La otra cosa es el ejercicio, lo mismo, también podemos decir que en los estratos medios y superiores las niñas hacen ejercicio, y una niña que hace ejercicio intenso va manteniendo su peso y va creciendo en forma lineal. En cambio en los estratos medios inferiores, o en los estratos en los que, aunque sea superior, pero que no hacen ejercicio, la grasa corporal se acumula y tiene que ver mucho con esta composición bioquímica del cuerpo para que se presente todo el proceso hormonal.

R: O sea que hay una relación entre el aumento de peso y la respuesta que el organismo empieza a darle a ese aumento de peso...

E: Sí, sí, se necesita un determinado porcentaje de grasa en el cuerpo para que se presenten los cambios hormonales. Si la niña se mantiene delgadita, si no tiene un aumento de su grasa corporal, la pubertad es más tardía; de tal manera que **las niñas que son delgadas, crecen, lentamente pero alcanzan una talla mayor; en cambio las niñas que son gorditas, crecen muy rápido, alcanzan rápidamente su talla final, y finalmente son más bajitas que las que presentan su menarquía más tardía**, sí, es interesante.¹²

Como podemos observar, esta situación nos habla de la relación entre los ámbitos biológico y social, en donde el primero (la pubertad) está en parte determinado por los factores sociales (alimentación), los cuales a su vez (en este caso incluimos al nivel social de las políticas de atención médica) son determinados por los procesos biológicos (la aparición temprana de la menstruación).

Detengámonos un poco en la primera relación, entre pubertad y tipo de alimentación, que a su vez está determinada social y culturalmente. Socialmente, si consideramos la capacidad de acceso a los alimentos, y nutrientes en general, que habitualmente se relaciona con la pertenencia a determinada clase o estrato social; y culturalmente, cuando consideramos que *además* de contar con cierto tipo de capacidad de

¹² CRUZ, R. *Entrevista a la Méd. Esp. Enriqueta Sumano Avendaño*, Hospital General del Centro Médico Nacional “La Raza”, del IMSS, Distrito Federal, febrero de 2003.

acceso a los alimentos, también se nos enseña a comer y gustar, o no, de cierto tipo de alimentos; es decir, que también se debe mirar lo que es considerado como alimento en cada cultura, y sobre todo como alimento “nutritivo” o “apropiado” para cada rango de edad; y finalmente, no podemos dejar de lado la importancia que culturalmente tiene el consumo de determinado tipo de alimentos, con fines de prestigio social.

Por ejemplo, sería muy interesante saber, desde un punto de vista antropológico, qué sucedió en el cambio de alimentación que sufrió la población mexicana en los años cuarenta a sesenta aproximadamente, en donde se pasó a consumir grandes cantidades de grasas animales en forma de leche, carne y huevos (“aliméntate sanamente”, decían los promocionales),¹³ y todos sus derivados que alcanzaron una popularidad insospechada (v. gr. mantequilla, crema, jamón, salchichas, y demás embutidos), debido, entre otras cosas, al prestigio que daba poder consumirlas —en un principio—, pero con el tiempo, y al abaratarse la calidad y el precio de estos productos, también fueron muy socorridos por las ventajas que representaban estos ingredientes para la preparación de la *fast food*, la cual facilitaba las responsabilidades de las mujeres que debían salir a trabajar y no les quedaba tiempo de preparar “la comida”.¹⁴ Esta situación propició que muchas madres alimentaran a sus hijos e hijas con este tipo de alimentos, de tal forma que los mandaban a la escuela con su “sándwich”, o les daban dinero para que “en el recreo” se compraran golosinas o alimentos industrializados que “les quitara el hambre” mientras llegaban a sus casas.

¹³ Alimentos que paradójicamente, hoy se sabe, alteraron dramáticamente los índices de mortalidad por enfermedades cardiovasculares, diabetes y cánceres, en todas las edades. De allí que, a partir de los años ochenta, se invirtió la pirámide de la alimentación saludable y la política de alimentación que fomentara la Secretaría de Salud, la cual, actualmente, tiene como base de la alimentación saludable el consumo de verduras, frutas y cereales.

¹⁴ Sobre este asunto, me parece muy interesante que en la actualidad existan ya organizaciones que defienden el concepto de *slow food*, con los argumentos de que las “comidas tradicionales”, no sólo son nutritivas, sino que permiten mantener vivas las tradiciones culinarias de diferentes culturas, y la unión familiar; y además se enfrentan a la lógica del “*time is money*”, pugnando por la saludable masticación lenta y la charla durante la preparación de las comidas, durante la ingestión de los alimentos y, por supuesto, en la sobremesa. El problema sigue siendo para las mujeres trabajadoras, que, o cocinan “rico” y “sano”, o van a trabajar.

Ciertamente, a todo esto hay que agregarle el asunto del ejercicio, que hoy es una actividad necesaria para sustituir la vida de trabajo y desgaste físico tan comunes en otros tiempos, y que dejó de ser habitual, *en la mayoría de las ciudades*. Por lo tanto, los jóvenes de hoy permanecen con el cuerpo en actitud pasiva la mayor parte del día, *pero se les enseña a consumir una cantidad de alimentos como si mantuvieran la actividad física de sus antepasados (por ejemplo, campesinos)*. Es decir, parece que se mantuvieron los patrones de alimentación que culturalmente correspondieron a otro momento histórico, y que se relacionaban con el tipo de actividad que los sujetos realizaban entonces, principalmente en actividades agrícolas, ganaderas o pesqueras. Hoy vemos muchos adultos, y sobre todo una cantidad alarmantemente de niños y jóvenes cuyo peso corporal es exagerado, generándoles diversas enfermedades —muchas de ellas mortales—, y cambios en el metabolismo y, por lo tanto, en su crecimiento y desarrollo; los cuales, a su vez, ya vimos, modifican las respuestas sociales ante estos fenómenos.¹⁵ Pasemos ahora a otro punto.

¹⁵ A lo anterior podemos agregar otro fenómeno que está investigándose actualmente en relación con la alimentación y la llegada precoz de la pubertad; nos referimos a la relación entre las formas que ha adquirido en las últimas décadas la producción de alimentos animales (leche, carnes, huevo) —en el contexto de la lógica capitalista de la ganancia— y las consecuencias para los organismos que los consumimos (o sea los organismos humanos). Lo que se observa es que en la constante lucha por obtener más cantidad de producto a menores costos, la ética es un asunto que ha quedado de lado; y por lo tanto desde hace ya varios años se utilizan de manera abierta y sostenida, grandes cantidades de sustancias naturales y sintéticas, e incluso manipuladas genéticamente —entre ellas *hormonas*— para que, por ejemplo, las vacas produzcan más cantidad de leche. La pregunta es ¿qué repercusiones tienen estas prácticas? Pues bien, aunque no existen investigaciones que puedan afirmar definitivamente que existe una relación entre el consumo de estos productos y la pubertad precoz, o el incremento de cáncer, o la contaminación de la leche materna que sirve para alimentar a los bebés, sí existen casos muy sorprendentes en los hospitales, que hacen dudar al personal médico, y por ejemplo, en el caso del Hospital Infantil “Federico Gómez” del Distrito Federal, se ha encontrado una relación entre el consumo de pollo alimentado con hormonas, y manifestaciones de pubertad precoz. Todo lo anterior nos habla de la forma en que lo social incide en lo biológico, que a su vez incide en las respuestas sociales. Para mayor información al respecto, consultar la siguiente dirección en Internet: <http://www.cimacnoticias.com/noticias/02ene/s02012902.html>.

La relación con los sentimientos.

*“Me **siento** como una gran solitaria en el estómago de mis padres”.
(Omar, 20 años)¹⁶*

Otra línea de examen de gran alcance se refiere a los sentimientos asociados al *ser adolescente*. Si nuevamente recurrimos a Margaret Mead, descubrimos que también observó las repercusiones que, en materia de *sentimientos*, tenían ciertos procesos en los sujetos sociales que estudiaba, por ejemplo, describió lo siguiente:

“...Fitu trabajaba con su madre en las plantaciones, o realizaba largas expediciones en busca de corteza de hibisco o de peces. Llevaba la ropa de la familia al mar y ayudaba a atender el horno en los días de cocina. A veces, al atardecer, se deslizaba hacia el claro para jugar con sus antiguas compañeras, pero por lo común **estaba demasiado cansada por el pesado e inusitado trabajo**, y además notaba un leve alejamiento. **Sentía que sus actividades de adulta la separaban del resto del grupo con el cual se había hallado tan cómoda el otoño anterior. Realizó algunos esfuerzos, que fracasaron, para asociarse con los jóvenes mayores de la vecindad.** Su madre la envió a dormir a la cercana casa del pastor, pero ella regresó después de tres días. **Esas muchachas eran demasiado grandes, dijo: “Laititi au” (“Yo soy joven aún”)** Y no obstante, estaba perdida para su antiguo grupo.”¹⁷

Es triste —tristísimo, como dicen algunos chicos— que en el texto de Mead podamos hallar una comparación tan rica en ejemplos, entre la joven que crecía en EE.UU. en esa época, y la que crecía en Samoa, pero asombrosamente contar tan solo con un análisis final en el cual la autora sólo consideró la “vida sin conflictos” de las chicas samoanas como resultado de que no tenían una presión social para realizar elecciones, ni represión sexual, etc.; pero no dijo ni una palabra de lo que ella misma señaló como una diferencia fundamental entre la joven samoana y la estadounidense: su aptitud para incorporarse a las actividades productivas del grupo!

¹⁶ Frase escuchada azarosamente, cuando alguien le preguntó al joven si seguía trabajando, y el dijo que ya no, entonces otro chico le comentó que en ese momento era un parásito de sus padres, y Omar contestó con la frase de nuestro epigrafe. (Distrito Federal, agosto de 2001)

¹⁷ MEAD, M. *Op. cit.* p. 94.

En esta segunda cita, Mead muestra —según yo claramente—, que era muy posible que el conflicto si existiera entonces en Samoa, pero que quizá *no pudo verlo* porque tenía una idea preconcebida de lo que andaba buscando, y por tanto, de lo que significaba “conflicto”¹⁸. El ejemplo es de una jovencita (Fitu) que ha cambiado *de tareas* —y de ubicación social— al incorporarse al trabajo de las adultas, y aunque ella desea y busca estar con sus antiguas compañeras —consideradas niñas aún, por el grupo—, hay algo que la hace *sentir* diferente. Asimismo, en la cita de más arriba se lee (en relación con la chica que comienza a desarrollar actividades de adulta): “se la hará *sentir* tímida mediante un cambio de vestimenta”.

Al respecto me parece importante señalar que entre las observaciones hechas en las escuelas estudiadas, sobresale el fenómeno de *la moda* en el vestir como un elemento que marca los cambios en cada generación. Sería muy bueno saber si a cada forma de vestir corresponde una manera de sentir y sentir-se; pues es claro que no es lo mismo usar tenis que zapatos con tacón alto, o bien ¿será lo mismo para un chico usar cabello corto o largo? ¿cuál será la diferencia, subjetivamente expresada?

Como se puede ver, no es posible hacer a un lado la interrogación sobre los sentimientos, pues si recordamos la caracterización que los adolescentes hicieron de sí mismos en el capítulo anterior, se incluye constantemente *lo que sienten* en este proceso de crecer. Según Agnes Heller, en su obra *Teoría de los sentimientos*, esto que sucede estaría relacionado con ***el cambio de tarea y los sentimientos y valores asociados a ella***; dice Heller:

¹⁸ Aún cuando el diccionario de la Lengua Española nos dice que ‘conflicto’ significa, entre otras cosas, para la psicología: “*Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos.*” Es decir, existencia, en un mismo individuo, de —al menos dos— tendencias contrapuestas que le generan una respuesta emocional *que puede ser, pero no necesariamente se expresa con fuerza produciendo angustia o “trastornos neuróticos”*. Pero sí puede ser causante de otros sentimientos como tristeza, irritación y hasta resignación.

“En todas las épocas, los seres humanos tienen tareas. Deben producir según las prescripciones y posibilidades de un modo de producción particular, deben reproducirse a sí mismos y al organismo social en el que nacieron, y, dentro de todo esto, deben resolver más o menos tareas individuales. Es primariamente función de esas tareas qué tipos de sentimientos se forman, con qué intensidad y cuándo, y cuáles de ellos vienen a ser dominantes.”¹⁹

No es extraño, entonces, que los chicos entrevistados hayan mencionado entre los elementos más significativos de lo que es la adolescencia para ellos, el cambio en lo que ellos denominaron abarcadoramente “carácter”, el cual estaba asociado a “ser volubles”, “sentirse extraños”, “ser caprichosos”, “ser enojones”, “cambiar de estado de ánimo”, “tener cambios alocados en la personalidad”, “deprimirse”, etc., asociados a la idea de *aumento de responsabilidades*, o *nuevas responsabilidades*, que aceptan o enfrentan como adolescentes; o a las distintas y nuevas formas de ser tratados en su familia o en la escuela.²⁰

Me pregunto si la cita anterior podría servir para elaborar la idea —aún incipiente— de que uno de los principales determinantes de diversas situaciones, acciones, conductas y sentimientos de los adolescentes, considerados “problemáticos” por la sociedad, es justamente la manera en que ésta los ha ubicado en relación con las actividades productivas —o sea, el trabajo—, y la producción sociocultural, junto con las *tareas* que deben cumplir como adolescentes —*también impuestas por la sociedad y la cultura*— y en las cuales los sujetos se sienten implicados de maneras diferentes.²¹

¹⁹ HELLER, A. *Teoría de los sentimientos*, Col. Filosofía y cultura contemporánea núm. 6, Ediciones Coyoacán, 1ª ed., México, 1999. pp. 227.

²⁰ Desgraciadamente, esta línea de trabajo no fue investigada a fondo, pues prioricé la elucidación del concepto de adolescencia; sin embargo, puede ser una excelente manera de articular la relación entre el mundo de los adolescentes y el de los adultos; o bien indagar sobre los “cambios emocionales” que reportaron tan frecuentemente, lo que nos llevaría también a trabajar la dimensión psíquica del asunto.

²¹ Tareas que muchas veces pueden no ser valoradas ampliamente, como acontece, por ejemplo, en muchos estratos sociales en los cuales “estudiar” es una pérdida de tiempo o “hacerse tonto”, pues impide al sujeto trabajar y “ganarse la vida”.

Para detallar esta suposición, es necesario regresar a algunas ideas del primer capítulo. Allí mencioné cómo las transformaciones sufridas en las formas de organización social (económicas, políticas y sociales) de los siglos XVIII y XIX, generaron a su vez momentos de desorganización, que probablemente se vivieron como procesos de descomposición de las maneras de relación social vigentes, y que se manifestaron como la disolución de las relaciones sociales de producción basadas en la actividad agrícola y artesanal de carácter doméstico, en las cuales, todos los individuos del grupo que constituía la familia, tenían participación en alguna medida, cubriendo *tareas adecuadas a sus capacidades físicas* y a sus habilidades, lo cual les daba un lugar importante en el proceso de la producción social del grupo, y un *sentimiento de pertenencia*, entre otros.²²

Sin embargo, con el proceso de industrialización y complejización de la organización social —y por ende, de la vida humana en las grandes urbes—, aconteció lo inesperado: de un solo golpe, los siervos y los campesinos libres perdieron su lugar en el sistema productivo, pues no sólo desapareció la estructura feudal que daba consistencia a los primeros, sino que además se realizaron procesos de despojo de tierras que dejaron a los segundos “en el arroyo”, como dice Marx en el capítulo XXIV de *El Capital*, convirtiéndolos a todos en simple *fuerza de trabajo* (¿se sentirá algo en estas coyunturas?, puede haber quien lo dude...)

Lo que no debemos olvidar es que la mayoría de la población que vivió estas circunstancias —que por supuesto no fue la nobleza ni la incipiente burguesía—, quedó automáticamente en “el limbo”, pues los lugares

²² Estos elementos propios de las sociedades no industriales pueden apreciarse, por ejemplo, en la obra de Mead que venimos desmenuzando, en la cual se aprecia cómo hasta las niñas más pequeñas tenían una tarea asignada *de alto valor para el grupo*, pues se encargaban de criar a los bebés y niños muy pequeños (menores de siete años). Y si volteamos la mirada a nuestro país, sabemos que en algunas comunidades rurales los niños pequeños (que para nosotros deberían estar en la escuela), realizan pequeñas tareas que coadyuvan al funcionamiento de la vida familiar, como traer agua, dar de comer a las gallinas, quitar las “malas yerbas” de los cultivos, etcétera, que son importantes como base para otras actividades de mayor complejidad, que realizan otros miembros del grupo, de mayor edad.

sociales que los vinculaban al antiguo orden sencillamente dejaron de existir. Marx nos recuerda que lo anterior inició ya desde el siglo XV y XVI, momento en que se realizó lo que el denominó la “acumulación originaria del capital”, y en ese momento, esta población despojada de sus tierras e instrumentos para la producción se convirtió en lo que se dio en llamar “los pobres” o “los vagabundos”, de cuyas filas habrían de surgir, poco a poco, los futuros obreros (fuerza de trabajo “libre” —de los medios de producción—, lista para ser absorbida por las nacientes industrias, aunque no con la misma rapidez en que eran despojados). Vemos pues que, en este proceso de desorganización, la mayoría de la población —independientemente de su edad y sexo—, quedó sin lugar; y no fue sino con el paso del tiempo, y con diferentes procesos reguladores y ordenadores de las nuevas condiciones vividas, que fueron apareciendo los espacios sociales que dieran cabida a los “*sin lugar*”.²³

Pero este proceso ostentó una gran complejidad, por lo que debemos suponer que hubieron momentos de avance y de retroceso que, conjugados con diferentes elementos políticos y sociales —como las llamadas “revoluciones burguesas” que trajeron nuevas formas de gobierno, la aparición y fortalecimiento de nuevos tipos de familia, o la aparición de la idea de niñez²⁴—, permitieron que aquellos sujetos que habían logrado acceder a un lugar de trabajo en las fábricas, fueran quedando de nuevo, y paulatinamente, fuera de las fábricas, lugar social

²³ Desde este punto de vista se podría decir que hubo uno o varios momentos de la historia en que la gran mayoría de la población se vio confrontada al sentimiento de ambigüedad que hoy es característico de la población llamada “adolescente”, pues el grado de incertidumbre y confusión respecto de su lugar social, su existencia y su futuro, seguramente alcanzó niveles críticos, y como describe Marx, la única salida que tuvieron fue la de delinquir, de allí la serie de leyes “*persiguiendo a sangre y fuego el vagabundaje*”. Cfr. MARX, K. *El capital. Crítica de la economía política*. Tomo I. 2ª edición en español, 16ª reimpresión, Fondo de Cultura Económica, México, 1980. pp. 607-649

²⁴ Que de acuerdo con Philippe Ariés, trajo aparejados un conjunto de sentimientos relacionados con los niños que antes no eran importantes, socialmente hablando, como el sentimiento de protección, de ternura y de propiedad, todos ellos asociados a las ideas de ingenuidad, pureza y gracia. Cfr. ARIÉS, Ph. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* Taurus, México, 2001.

que se fue constituyendo para los adultos varones y dejó fuera, con el paso del tiempo a niños, jóvenes y mujeres.²⁵

Ahora bien, ¿qué tiene que ver todo esto con la adolescencia? Tiene que ver, sobre todo, porque en este ir y venir histórico, se fueron configurando los contextos que, como vimos en el primer capítulo, le dieron origen. Es decir, pensemos que en esta estructura familiar agrícola y artesanal que fue quedando atrás *pero no del todo*, el ser adulto se alcanzaba a una edad aproximada de quince años, puesto que los hijos empezaban a trabajar entre los siete y ocho años, a esta edad de quince ya *conocían todo el proceso productivo que les permitía ser y sentirse autosuficientes*, de esta forma, adquirirían su independencia de la familia rápidamente, y los conflictos se relacionaban sobre todo con la posibilidad de obtener o no un pedazo de tierra para cultivar; es decir, con este ejemplo se observa claramente el paso de la niñez a la adultez, sin que exista una etapa o fase como nuestra adolescencia porque... ¡no se necesitaba!, la existencia del sujeto estaba regida por otra lógica.

Pero cuando todo cambió, el orden conocido desapareció y se debieron enfrentar nuevas situaciones, por ejemplo, al quedar todos sin tierras y sin posibilidades de ejercer su *ser campesinos* o *ser artesanos*, y enfrentarse al mercado como simple *fuerza de trabajo abstracta*, se presentaron también situaciones como la posibilidad de que los hijos compitieran con el padre por un salario igual o mayor que el de éste (con

²⁵ Aunque sabemos que existieron periodos en los que la explotación del trabajo infantil, juvenil y femenino alcanzaron límites insospechados hoy día —como el hecho de hacer trabajar a esta población hasta morir—, y que fueron perfectamente descritos por diversos autores de la época, podríamos decir que estos momentos son precisamente los que manifiestan lo que llamamos "desorganización" o "desorden", y que fueron necesarios varias decenas de años y movimientos políticos y sociales para "ordenar" u "organizar", con base en las leyes y normatividades sociales, estas situaciones en apariencia incomprensibles de la historia humana, a fin de crear lo que hoy llamamos el "orden mundial", o sea, las formas como se hacen las cosas en la actualidad. Sin embargo que estas regulaciones aparecieron muy tardíamente, comparando con las fechas en las que los abusos empezaron, de esta manera, encontramos en Inglaterra, en 1860, las primeras leyes que regirían el trabajo obrero, cuando los abusos del denominado "capitalismo salvaje" iniciaron en el siglo XVI. Actualmente, tenemos leyes del trabajo que prohíben que los niños de cierta edad, por lo menos en el papel, sean contratados para trabajar, y que las mujeres y los jóvenes gocen de ciertas prerrogativas al ejercer su derecho de trabajar, pero habría que preguntarse ¿a favor de quién funcionan realmente estas legislaciones?

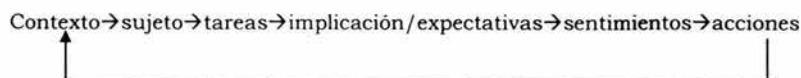
los respectivos sentimientos asociados); así, un hijo podía independizarse de la familia, independientemente de que existiera o no la posibilidad de tener una parcela propia, e incluso el conocimiento completo de la actividad agrícola, pues en la precaria fábrica sólo se requería “aguantar” el trabajo.

El siguiente momento, el de la reorganización y ordenamiento, —*del que partimos en este trabajo*—, nos muestra un mundo en el que se hablaba ya de los “Derechos del hombre y el ciudadano”, de la existencia de la niñez, de la importancia de la familia —*burguesa*, claro está—, y de la necesidad de contar con leyes que normaran la *nueva* vida social. Uno de los cambios más notables, ya vimos en el capítulo III, fue la necesidad que trajo consigo el avance tecnológico, el cual fue requiriendo a su vez mayor conocimiento para hacer funcionar las plantas productivas con sus grandes máquinas, y quizá de esta manera —habría que investigarlo—, se fue “echando” nuevamente fuera a los jóvenes para que se formaran en la escuela y hasta entonces pudieran incorporarse a las fábricas. Evidentemente que todo lo que se ha planteado hasta aquí, es el resultado de investigaciones hechas, sobre todo en Europa, de este proceso, las dudas que me surgen son: ¿qué pasó con la población que no se incorporó a estos procesos? (porque de alguien tenían que seguir comiendo y viviendo los nobles, el clero, los burgueses y los demás estratos privilegiados en cada momento histórico), ¿cuáles fueron los procesos de desorganización, reorganización y organización que vivieron?, ¿cómo se vinculan éstos con las maneras de concebir las “edades de la vida” en general, y particularmente de la “adolescencia”? Como vemos aún hay mucho por indagar.

Pero volvamos a nuestro asunto. Este tipo de situaciones repercute históricamente en las expectativas de los sujetos, las cuales se van modificando conforme cambian los contextos que los significan. Por ello, hoy nos enfrentamos a situaciones poco estudiadas sobre lo que se requiere para poder vivir independientemente del núcleo familiar, y las

maneras como el contexto histórico y social llevan a los jóvenes —a falta de espacios laborales, entre otras cosas—, a alargar y posponer el momento en el que pueden alcanzar la independencia de sus padres o su núcleo familiar, llegando a casos, como el europeo, en que la autonomía llega, en promedio, hasta los treinta años.²⁶

Este cambio de expectativas, asociado a las posibilidades —o imposibilidades— de actuar socialmente realizando tareas que les permitan ser autosuficientes o —quizá más francamente— *ser*, generan diversas manifestaciones de sentimientos, pues, como dice Agnes Heller, “sentir significa estar implicado en algo”, y ese *algo* “puede ser cualquier cosa: otro ser humano, un concepto, yo mismo, un proceso, un problema, una situación, otro sentimiento... otra implicación.”²⁷ Por lo tanto, las tareas implican al sujeto de diversas maneras y con diferentes alcances, pues hay tareas que si se cumplen —o no se cumplen— hacen que el sujeto *se sienta* “bien”/“mal”, “amado”/“rechazado”, “sereno”/“irritado”, “triunfador”/“perdedor”, “igual”/“diferente” “capaz”/“incapaz”, “feliz”/“triste”, “popular”/“impopular”, “atractivo”/“antipático”, “incluido”/“separado”, “inteligente”/“tonto”, “honesto”/“deshonesto”, “bueno”/“malo”, “trabajador”/“parásito”, etcétera, etcétera. *Pero además —por lo general—, hacen que el sujeto **actúe** con base en eso que siente.* Así obtenemos la siguiente línea relacional:



²⁶ Para mayores datos de lo que acontece con la “adolescencia” en Europa, revítese el texto que se convirtió en “la competencia” de mi trabajo, pues salió apenas este año y, aunque de manera diferente, recupera muchas de las líneas de investigación que he planteado aquí. La ficha del libro es: PERINAT, A. (coordinador), *et. al. Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial*. 1ª edición, Editorial UOC, Barcelona, abril de 2003.

²⁷ HELLER, A. *Op. cit.* Pp. 15-16. Quizá el asunto quede más claro si mencionamos que cuando se dice que “el sujeto está implicado en algo”, se está diciendo que el sujeto está *significado* en algo, que ese “algo”, significa al sujeto, le da sentido de alguna manera.

En este sentido, no debemos olvidar que precisamente la forma que usaron los chicos que entrevisté para dar cuenta de su *ser*, fue describiéndose con muchos de los adjetivos arriba señalados. La pregunta que queda en el aire es ¿cuáles son las acciones asociadas a ellas?

Pero además de los sentimientos, generalmente se han dejado de lado en la mayoría de los estudios, la dimensión de las *emociones*, debido a que la emoción pertenece a un campo demasiado poco “objetivo”. En este sentido me parece que es urgente realizar trabajos que, sin perder de vista los elementos que hemos mencionado hasta ahora, consideren de manera primordial los aspectos que se relacionan más con el *ser* del sujeto, y acercarse así a lo que los (nos) hace alegrarse, llorar, sufrir, odiar, amar... De esta manera tendremos la posibilidad de alejarnos lo suficiente de la lógica racional privativa del mundo occidental, y *sin perderla de vista*, explorar en una lógica de lo *irracional*, de lo emocional tan condenado en el ámbito de la ciencia.

Aunque no es el objetivo primordial de este trabajo, hemos estado viendo cómo, hablar de “adolescencia” implica hablar de un sinnúmero de hechos asociados, pero casi nunca explicitados o investigados al detalle, los cuales nos llevan, por ejemplo, en el caso de este apartado, a pensar las relaciones de heteronomía/autonomía en las que viven los sujetos adolescentes; lo cual a su vez nos conduce directamente a las formas que adquiere la independencia, las cuales pasan necesariamente por la autosuficiencia económica, y con ello se requiere abordar los problemas vinculados con el contexto laboral y las leyes que lo rigen.

Asimismo, otro elemento básico en este análisis sería el compuesto por las relaciones de poder que se establecen con los padres y con otros adultos, y que nos manda a hablar también de las familias, y de las normas sociales que se imponen a los jóvenes para regular su

comportamiento, tanto desde el hogar, como en la escuela. O bien, se requiere pensar detenidamente en las *tareas* que en distintos niveles sociales —familia, escuela, amigos, clubes deportivos, etc.—, se les imponen a los jóvenes, con las consiguientes reacciones de sentimientos que éstas generan.²⁸

Finalmente quiero recordar aquí a Van Gennep, cuando decía que “La vida individual, cualquiera que sea el tipo de sociedad, consiste en *pasar sucesivamente de una edad a otra y de una ocupación a otra.*”²⁹ ¿Podríamos agregar también “y de un sentimiento a otro”? De esta manera quedarían anudadas las nociones de edad-crecimiento-ocupación-sentimiento que estuvieron presentes en las respuestas de los chicos y chicas entrevistados, aunque no hubo tiempo de profundizar en ellas.

²⁸ A veces he pensado, con base en lo que he escuchado decir a muchos chicos y chicas, cómo las tareas que se les imponen a los jóvenes en casa, lejos de hacerlos sentir importantes o necesarios para la supervivencia del núcleo familiar, los hacen sentir “esclavos” de sus padres, pues si no hacen “el quehacer” son cuestionados y hasta reprimidos, y si lo hacen no hay ningún tipo de estímulo, porque “es lo que les toca”, “no es nada extraordinario”. Esto nos habla de una incapacidad social para valorar esas actividades “manuales” (barrer, trapear, lavar trastos, lavar ropa, planchar, etc.), y para hacer sentir importantes a los sujetos que las realizan, pues definitivamente, sin la realización de estas tareas no se podrían realizar otro tipo de quehaceres. Evidentemente que aquí entrarían puentes para conectar esta situación con la del trabajo doméstico femenino, pues es innegable que, al incorporarse al trabajo asalariado, las mujeres deben delegar en otros (u otras, generalmente) sus actividades en casa, ¿y quién más sino los hijos (las hijas) que “no tienen más responsabilidades” que ir a la escuela? A su vez, esto último nos permite pensar acerca de las relaciones madre-hijos, la cual es necesariamente distinta de la relación padre-hijos o padres-hijos. Es una situación complicada que hace falta abordar con mucho cuidado.

²⁹ VAN GENNEP, A. *Los ritos de paso. Estudio sistemático de las ceremonias de la puerta y del umbral, de la hospitalidad, de la adopción, del embarazo y del parto, del nacimiento, de la infancia, de la pubertad, de la iniciación, de la ordenación, de la coronación, del noviazgo y del matrimonio, de las funerales, de las estaciones, etc.* Taurus, Madrid, 1986. p. 12.

La relación con la ambigüedad.

*“A veces [...] si me conviene, pues decir que todavía soy niño,
o [...] ya decir que soy grande porque ya me quiero ir a tal lado.
Esa es una de las características [por las que me considero adolescente]”
(Leyton, Prepa 6)*

Otro elemento a considerar es la relación del crecimiento y el desarrollo con la ambigüedad a la que son lanzados los sujetos, la ubicación ambigua —no definida, no clara, confusa—, entre fronteras, “con un pie aquí y otro allá”, “flotando entre dos mundos” (como decía Van Gennepe), donde no se es ni chico ni grande, ni niño ni adulto..., “yo soy joven aún” (“*Laititi au*”), será una frase que se encuentra repetidamente en el libro de Mead, la cual manifestaban las chicas con las que trabajó —e incluso algunos chicos también—, para justificar o explicar conductas relacionadas con este periodo de ambigüedad, que Mead no menciona en el texto aunque da valiosos y varios ejemplos de esta situación:

*“A través de este periodo de educación más o menos sistemática, las jóvenes mantienen un equilibrio muy delicado entre la reputación que les da el poseer un minimum necesario de conocimientos y un virtuosismo que plantearía exigencias demasiado gravosas. Las oportunidades de matrimonio de una muchacha se ven muy disminuidas si por la aldea circula el rumor de que es perezosa e inepta para las tareas domésticas. [...] Ayuda en el trabajo de la plantación y la cocina, teje un poquito de su estera fina. **Pero desecha el virtuosismo así como toda otra clase de responsabilidad, con el invariable comentario “Laititi a’u” (“Pero soy muy joven aún”)**”³⁰*

O bien este otro:

*“De modo que el muchacho considera un dilema mucho más difícil que la muchacha. **Le disgusta la responsabilidad, pero desea destacarse en su grupo;** la habilidad manual anticipará el día en que lo nombren jefe; no obstante, es objeto de censura y ridículo si disminuye sus esfuerzos; pero será reprendido si procede con demasiada presteza; sin embargo, si quiere ganar una novia debe gozar de prestigio entre sus amigos. Y recíprocamente, su prestigio social aumenta con sus hazañas amorosas.”³¹*

³⁰ MEAD, M. *Op. cit.* p. 65.

³¹ MEAD, M. *Op. cit.* p. 69.

Esta situación de ambigüedad que viven la mayoría de los adolescentes, es algo así como decirles: “Está bien, reconocemos (los adultos, el grupo social) que tienen (ustedes, los adolescentes) tanto las capacidades físicas e intelectuales para ejercer plenamente su sexualidad, como para incorporarse a la vida productiva, *sin embargo* no lo permitiremos”, es abiertamente una manera de mantenerlos incluidos/excluidos de un mundo que *promete* el acceso a... ¿a qué?, ¿a las mujeres y hombres? (mmm...), ¿a la riqueza? (MMM...), o más bien... ¡al poder!, *poder ser*, *poder hacer*, *poder decir* o, en lenguaje más común: “poder coger”, “poder trabajar”, “poder defender mis derechos”, “poder vestirme como quiera”, “poder hacer lo que quiera”, “poder tomarme una cerveza”, etc.³²

¿Qué es lo que estará en juego en esta relación de ambigüedad que viven los jóvenes durante su crecimiento? Independientemente de muchas otras posibilidades, me llama la atención sobre todo *el ejercicio de un poder* que tendría como objetivo principal *mantener “a raya” a los jóvenes* el mayor tiempo que se pueda, a fin de que no peleen un lugar “antes de tiempo”. Aunque este “antes de tiempo” pueda significar sobre todo, “antes de que yo, adulto, termine mi vida productiva útil, y deje el espacio libre para que otro, joven, acceda a él”. Esta manera de “mantener a raya”, *marginados*, a los jóvenes puede ser mediante la imposición de formas de ser, o de normas que exijan cumplir con una cantidad cada vez mayor de requisitos para acceder al mundo de los adultos: edad, buena salud, nivel de escolaridad, grados académicos, exámenes, estado civil —“casado”, por supuesto—, madurez, responsabilidad, buenas maneras, experiencia, etcétera, etcétera.

Parece entonces que el orden que se ha venido construyendo a lo largo de tres o cuatro siglos (o quizá más), requiere forzosamente que los adolescentes no tengan un *lugar preciso*, sino un *lugar ambiguo*, es decir,

³² Al respecto es curioso que apenas hasta fines de los sesenta y principios de los setenta, se disminuyó la edad para votar en la mayoría de los países altamente industrializados, o en otras palabras, se logró alcanzar la “mayoría de edad” a los 18 años, pues antes los jóvenes tenían la obligación de luchar y morir por su país, pero no se les permitía tomarse tranquilamente una cerveza, o incluso, podían regresar —muy jóvenes aún— de guerras como las de Vietnam, pero no tenían el derecho de votar.

su lugar es un *no lugar*, y el paso de ese lugar indeterminado —ni niño ni adulto— hacia otro más definido implica vivir un proceso cada vez más largo, o sea que el lugar debe irse “ganando” poco a poco, “dándole tiempo al tiempo”. Quizá el advenimiento a este lugar entre los adultos tenga más que ver con las condiciones sociales que cada sujeto posea, dependiendo del estrato o clase a la que pertenezca, pues es evidente que hay ciertos individuos jóvenes que logran alcanzar *antes que otros* un lugar en el mundo de los adultos, muchas veces sin que ellos mismos estén dispuestos a ocuparlo todavía.³³

En este sentido, *ser adolescente es ser marginado* del mundo de los adultos..., pero también del mundo infantil, pues tampoco se les permite que sigan actuando como niños. Aquí vale la pena recordar a Kurt Lewin, quien llevó más allá de lo adolescente el asunto de la ambigüedad como marginalidad y mencionó que los problemas psicológicos con que tropieza su “hombre marginal” son tanto internos —inestabilidad, *incertidumbre*, odio por sí mismo— como externos: el conflicto constante en torno a la determinación del grupo a que pertenece y el probable ostracismo a que lo condenarán quienes sí pertenecen a grupos mayoritarios. Por esta razón, nos dice Muuss, para este autor “se observa una conducta adolescente en los miembros de todo grupo minoritario. Lewin lleva aún más lejos esta analogía, para caracterizar al hombre marginal como “eterno adolescente”.³⁴

De nuevo traigo a cuenta a Van Gennep, cuando señala que “Todo cambio en la situación de un individuo comporta acciones y reacciones entre lo profano y lo sagrado, acciones y reacciones que deben ser reglamentadas

³³ También habría que cuestionar aquí la idea de que el mundo de los adultos es un mundo bien definido y sin ambigüedades, confusiones y/o incertidumbre. De hecho me parece que cuando se plantea que “la edad de la adolescencia se está incrementando”, es decir, que cada vez encontramos adolescentes que se acercan a los treinta y cuarenta años, nos estamos enfrentando más bien al hecho de que ese *no lugar* o lugar de ambigüedad del que hemos venido hablando (y que se caracteriza sobre todo por no ofrecer garantías de ningún tipo a los sujetos), va creciendo cada vez más, y nadie lo nota todavía. (Quizá se note hasta que, como en *La historia interminable* de Michel Ende, la “nada” —en nuestro caso la ambigüedad— se vaya “comiendo” todo a su paso, y necesitemos hacer “algo rápido” para salvarnos.

³⁴ MUUSS, R.E. *Teorías de la adolescencia* Paidós Studio núm. 43, México, 1997. P. 120

y vigiladas a fin de que la sociedad general no experimente *molestia ni perjuicio*.” ¿O sea que para evitar “molestias” (¿molesta no entender qué pasa?) y “perjuicios” (¿?) —a la sociedad gobernada por los adultos— los cambios de situación observados por una población bastante más numerosa que la adulta deben ser reglamentadas y vigiladas, *dentro de un espacio de marginación* hasta que “estén listos” para acceder a ella? Parecería que esta configuración que hemos descrito coincide con otras maneras de organización social animal, por ejemplo, en grupos de primates:

“En el seno de estas diversas sociedades (babuinos, macacos, chimpancés) se delinean una serie de separaciones muy nítidas entre machos adultos, hembras y animales jóvenes, que impulsan incluso la constitución de castas (machos adultos), pandillas o bandas (jóvenes) y gineceos. **No se trata de una simple diferenciación jerárquica, sino que también se hallan implicadas diferencias de estatuto, de función, de actividades, etc.**, lo cual nos indica que estamos en presencia de un embrión de clases biosociales. *Los machos* protegen el territorio, dirigen la lucha contra los depredadores, guían al grupo y *sostienen la estructura jerárquica (manteniendo a distancia a los jóvenes, confinándoles durante el mayor tiempo posible en su estatuto de menores y privándoles a menudo del libre acceso a las hembras)*. Las hembras tienen a su cargo no sólo los cuidados maternos a los pequeños, sino también la socialización de los niños. *Los jóvenes, marginados, juegan, aprenden, exploran y, de vez en cuando, introducen innovaciones*; las hembras constituyen el núcleo de estabilidad y cohesión sociales. Por el contrario, en la cima del poder hay inestabilidad y competencia, sea larvada o abierta. Tarde o temprano un macho que ejerza el cargo de jefe del grupo perderá su rango y será reemplazado por un nuevo jefe. **Los jóvenes marginados gozan, por otra parte de un estatuto inestable entre la exclusión y la integración.**”³⁵

Sin embargo, en nuestras sociedades humanas, esta configuración política adquiere matices dependiendo de la cultura que les acompañe, y por lo tanto, no podríamos decir que es *la misma* que la que encontramos en las sociedades de primates descritas.

Lo que sobresale es el hecho de emplear la marginación como parte del mecanismo que mantiene la estructura jerárquica del grupo, asociado

³⁵ MORIN, E. *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Ed. Kairós, Barcelona, 1996. p. 38.

esto último al hecho de que la marginación incluye la privación a los jóvenes “del libre acceso a las hembras”, es decir, encontramos relacionados la jerarquía, el poder, con la sexualidad. La pregunta que aparece inmediatamente es la siguiente: ¿Cómo es que en los comportamientos etológicos —más que estudiados hoy día—, los jóvenes marginados *son los machos*, mientras que LAS JÓVENES se mantienen incluidas en el grupo de las hembras, aunque también “sufren” la jerarquía de las adultas.?, ¿acaso no encontramos estructuras familiares que mantienen aparentemente una organización semejante? Habría que verlo.

Existe, no obstante, otra posibilidad complementaria y paradójica de leer el asunto, la que nos remitiría a las nociones de orden y desorden que hemos buscado incluir en este trabajo. Para Edgar Morin, los estudios etológicos pueden ayudar a entender cuál es la relación que tienen los jóvenes en el proceso de desorganización, reorganización y organización sociocultural. Recurramos entonces a otro apartado de *El paradigma perdido*:

“El surgimiento de una protocultura.

En estos procesos emergen timidamente una serie de pequeñas innovaciones que pueden ser integradas en el comportamiento social y a las que se puede considerar como antecedentes de los fenómenos de innovación, integración y transmisión culturales propios de las sociedades humanas. Un estudio continuado de los macacos de la isla de Kyushu ha permitido detectar algunos de ellos. Un grupo de macacos que vivía en el lindero del bosque tenía la costumbre de alimentarse de tubérculos que limpiaban con las manos una vez desenterrados. Incidentalmente un joven se aproximó a la orilla del mar y dejó caer en él uno de tales tubérculos. Lo recogió, y descubrió de esta forma que no sólo el agua de mar le evitaba limpiarlos manualmente, sino que le proporcionaba la ventaja de devolvérselos sazonados. Tomó el hábito de sumergir en el mar los tubérculos que se comía y su actitud pronto fue imitada por otros jóvenes del grupo, **pero no por los viejos**; sin embargo, la nueva costumbre se extendió a lo largo de la siguiente generación. [...] El proceso de innovación había partido de un joven y se había extendido rápidamente entre el grupo marginal de sus compañeros. La innovación integrada se convirtió en costumbre en el momento en que los jóvenes alcanzaron la madurez y se integraron a la clase formada por los adultos, entrañando a un mismo tiempo una cascada de pequeñas innovaciones que acabarían convirtiéndose también en costumbres. Ciertamente se trata de un fenómeno de escasa importancia y las modificaciones de este

orden de la vida social de los primates, incluso entre los más evolucionados, son sin duda alguna bastante escasas en un nicho ecológico dado. Sin embargo, **no dejará de constatarse que la existencia de un grupo de jóvenes curiosos, con afán de juego y exploración, a la vez que marginales y alejados de los centros de poder del grupo, constituyen una frontera abierta para la globalidad social en la que se integran, a través de la cual pueden surgir elementos nuevos susceptibles de desencadenar un cambio.** [...] Las condiciones de innovación son las conductas que se desvían de la norma general de un modo fortuito y que tienen normalmente su origen entre los jóvenes, es decir, desde el punto de vista de la integración social, del <<ruido>> o desorden.³⁶

¿Acaso no nos habla esta cita de los mecanismos a través de los cuales una cultura se mantiene estable, pero a la vez dinámica?, es decir, ¿no nos habla de las formas en que coexisten orden y desorden en un precario equilibrio, y de los sujetos que las hacen posibles? Desde este punto de vista quedaría más o menos claro que los adultos buscan mantener un cierto orden de cosas que les permita *dominar* ese mundo, y al mismo tiempo les ofrece cierto grado de “certidumbre” —o al menos eso se les ha hecho creer—, pues conocen y saben qué hacer y cómo, para que las cosas funcionen de tal o cual manera (con cierta organización). Este *orden* es confiable porque hasta cierto punto fue creado por ellos, de la misma manera en que los jóvenes que coexisten con ellos crean también un mundo marginal, que a la larga —y aprovechando la ley de la vida, que es la muerte de las generaciones—, ese mundo marginal se convertirá en el nuevo orden social, y la historia volverá a repetirse una y otra vez hasta que aparezca “algo” en el horizonte que cambie drásticamente los ciclos.³⁷

Lo impactante de la ambigüedad es que coloca a los sujetos *entre dos espacios* que se rigen por leyes distintas, las cuales, además, se aplican

³⁶ MORIN, E. *Op. cit.* pp. 50-51.

³⁷ Por supuesto que se trata aquí de un ejercicio de especulación necesario en cualquier proceso de investigación, y como tal, carece *aquí* de una constatación con la realidad social; sin embargo, no deja de ser interesante pensar que es justamente de los elementos considerados “desorden” en el contexto de la organización social, de donde surjan con mucha frecuencia los cambios que permitirán las transformaciones culturales. En el caso que nos ocupa, pensemos en las modificaciones que los jóvenes de distintas épocas han promovido en elementos culturales como la música, la manera de vestir, de gobernar, de bailar, de expresarse, de moverse, de gesticular, de educar, de hacer el amor...

discrecionalmente dependiendo a veces, de las conveniencias de los adultos; y otras (como hemos visto con la frase *Laititi a'u*, o en nuestro epígrafe), de los jóvenes, pues éstos han aprendido a usar este lugar ambiguo a su favor, con lo que se pueden deshacer de responsabilidades que no desean.³⁸

Mi propuesta es que estamos viviendo actualmente un momento en el cual ese “no lugar”, ese espacio “entre dos”, marginal, se está convirtiendo en sí mismo, y cada vez con mayor fuerza, en *EL LUGAR* por excelencia, en el próximo lugar de hegemonía que en pocos años “luchará” con el actual lugar hegemónico de los adultos por la supremacía organizacional; o sea que, de seguir por donde hemos caminado en la construcción de este espacio, se vislumbra un mundo que girará alrededor de otro grupo de edad, y de otros valores y formas de ser y hacer, distintas a las que hoy conocemos.³⁹

³⁸ Aunque también es justo decir que muchos de ellos *realmente se sienten niños o no saben exactamente si son niños o adultos*.

³⁹ Me parece que este es el lugar de externar una preocupación y una duda insistente sobre este tema de los adolescentes, o bien de los jóvenes: ¿por qué oímos hablar tanto de este grupo poblacional, o de los niños, o de los viejos, **pero no de los adultos**? Pienso que es precisamente para ocultar que sobre los hombros de esta población *cada vez más reducida* (no por la edad, sino por el espacio social que habita), recae todo el peso de la manutención del resto de la población mundial: niños, adolescentes, jóvenes, viejos, e incluso —cada vez más— de otros adultos desempleados. Piénsese nada más en el grave problema que representa el problema de las pensiones y la seguridad social que dependen de la existencia de trabajadores a quienes se les pueda “quitar” de su salario una parte para destinarlo a estos menesteres, pero que con el paso de los años se han ido reduciendo debido a los procesos de tecnologización cada vez más sofisticados que siguen “expulsando” a más y más gente, sin que esta lógica pare. En este sentido, dirigir la atención a los adolescentes, o a los viejos, o a los niños, o a las mujeres, es una visión nuevamente fragmentadora que nos impide ver la lógica global en la que caminamos, y por lo tanto se convierte en una visión ideológica que sólo mira las formas sin detenerse en el contenido que ellas adquieren históricamente.

La relación con la sexualidad.

“Bueno pues dicen —dicen no me consta—, que por ejemplo los hombres de cuarenta años ya están, ¡por lo menos en su vida sexual!, más acá, más “perrones”, y pues la neta nosotros por mucho que de repente seamos medio activos, como que a veces nos falta algo...”
(Leonardo, Prepa 6)

Finalicemos hablando de la relación entre adolescencia y sexualidad, un asunto que es —aún en nuestra época— de difícil manejo, quizá por la gran variedad de aspectos que enlaza, que anuda. La sexualidad, en su sentido más amplio, es definitivamente un tema primordial en la vida humana, pues no sólo se refiere a nuestra capacidad biológica para realizar el acoplamiento sexual con fines de reproducción de la especie humana, sino que es, sobre todo, la capacidad que tenemos, como sujetos de la cultura, de asumírnos, o no, como representantes de un determinado sexo, elección que inmediatamente nos coloca en otro nivel de análisis, el género. Es decir, ¿qué soy, hombre o mujer? y ¿cómo prefiero ejercer mi sexualidad?, son preguntas fundamentales de todo sujeto, cuyas respuestas están íntimamente articuladas con la cultura a la que pertenece, y con las relaciones sociales que establece y que impactan de infinitas maneras en las individualidades que conforman la organización social.

Asimismo, es un tema que nos empuja hacia la moralidad, al eterno enfrentamiento entre *lo bueno* y *lo malo* pues implica el deseo, el placer, la transgresión, la lujuria, la seducción, la desmesura, la concupiscencia, y otras delicias y hechizos que a lo largo de la historia humana han sido objeto de múltiples reflexiones, críticas, normas, celebraciones, prohibiciones, defensas, castigos, bendiciones, etcétera.

Pero lo interesante sería saber cuáles y cómo son los mecanismos que en nuestra sociedad se privilegian para hacer que un adolescente asuma su sexualidad, y con ella, el inicio de su vida sexual. ¿Qué es lo que se

configura en el imaginario de los adolescentes en relación con la sexualidad de los adultos?, es una pregunta fascinante, y la cita que abre este apartado nos da “una probadita” de ello.⁴⁰

Pero también están en juego con el tema otras situaciones que actualmente son consideradas “problemas sociales” en la mayoría de los países del orbe; problemas que están directamente vinculados con el ejercicio de la sexualidad, y que nos llevan al ámbito médico: embarazos adolescentes, suicidios, enfermedades de transmisión sexual, impotencia sexual, violencia sexual, etc.

De todos ellos me detendré un poco en el fenómeno del embarazo en adolescentes, sobre todo porque es el tema que en un principio pensé trabajar, y debido al cual me percaté de este “hueco” conceptual que consideré urgente y prioritario abordar, para continuar laborando en este campo.

El embarazo en adolescentes se transformó en un problema social en la segunda mitad del siglo XX,⁴¹ y fue probablemente resultado del cambio observado en el sistema de valores que ha caracterizado al capitalismo desde finales del siglo XIX y todo el siglo XX. Uno de los aspectos más importantes del cambio en el sistema de valores consiste en la exaltación de lo individual, y por lo tanto del individuo, aunado a un paulatino

⁴⁰ ¿Qué le hace pensar a un hombre de dieciséis años que un hombre de cuarenta “es más perrón” en su vida sexual?, ¿qué quiere decir con “más perrón”? ¿por qué menciona que aunque sean activos los jóvenes, “como que les falta algo”? Es un tema interesante para investigar.

⁴¹ Como resultado de las políticas poblacionales que se han venido aplicando en México desde los años setenta, puede observarse actualmente una disminución de la fecundidad nacional que ha tenido como resultado mejoras en las condiciones de salud de las mujeres en edad fértil y de los recién nacidos. Sin embargo, esta situación no puede generalizarse a toda la población, ya que cuando se efectúan análisis más detallados puede observarse que las mujeres menores de 20 años, con baja escolaridad tienen más hijos y a edades muy tempranas. Asimismo se ha señalado que las mujeres que tienen a sus hijos muy jóvenes tienden a tener más hijos a lo largo de su vida. De esta manera, en el Censo de 1990, se encontraron reportados 511,642 partos de mujeres menores de 20 años, cuya variable de fecundidad osciló entre uno y hasta ocho hijos. También es importante señalar que aunque la edad fértil se marca estadísticamente a partir de los quince años, la población mexicana de doce a catorce años es un grupo de edad en el que con mucha frecuencia se presentan embarazos y partos.

desdibujamiento del otro, de lo otro, y por lo tanto de la dimensión del nosotros, de la dimensión colectiva.

Desde el punto de vista de la constitución del sujeto social, el otro, como semejante, es elemento fundamental, pues es a partir de ese otro⁴², que un individuo puede reconocerse como “yo”, y por consiguiente, obtener un lugar en el ámbito familiar y social. Si aceptamos lo anterior, entonces el hecho de que se presente un proceso de “desdibujamiento” o “espectralidad” del *otro*, pone en riesgo muy serio la existencia del *yo* —del sujeto social—, puesto que tal desdibujamiento apunta hacia la desaparición, hacia la muerte del otro, pero también del yo que se constituye en ese otro. Esta contingencia tiene como consecuencia probable que el yo no tenga la viabilidad (el poder) para existir, que no tenga un lugar donde reconocerse, y desde donde *ser sujeto*.

La condición de ambigüedad biológica, psicológica⁴³ y social (mediación entre un estado y otro) que otorga la adolescencia a los individuos exacerbó el fenómeno arriba descrito en la segunda mitad del siglo XX, porque la posibilidad de reconocimiento a través de la diferenciación con la generación anterior desapareció también junto con el proceso de *fantasmagorización* señalado.

Psíquicamente hablando, la perspectiva de la muerte del yo es causante de angustia... ¿cómo enfrentan los individuos dicho fenómeno? ¿con qué mecanismos sociales y culturales?⁴⁴ La idea principal, que fui elaborando en el poco tiempo que le dediqué a este tema, apunta a que el embarazo en adolescentes, en las zonas urbanas, puede estar significando *una forma de producción de esa otredad* que se está

⁴² Que a su vez forma parte del contexto que configura el “nosotros”.

⁴³ Sobre la ambigüedad en el ámbito psicológico no hice ninguna mención debido a que nos introduciría en otros temas que, por el momento prefiero dejar de lado porque no son objeto directo de este trabajo, aunque no son menos importantes para acercarse al tema de lo adolescente, como puede ser por ejemplo, el asunto de la *identidad*.

⁴⁴ Me refiero específicamente a estos mecanismos, pues son los que nos interesa desarrollar en nuestra disciplina, sin embargo, sería muy bueno intentar un abordaje que incluyera también otro tipo de mecanismos que *aparentemente* pertenecen a otros campos de estudio.

perdiendo (desdibujando), y que, de ser así, es una manera de ejercicio político de la sexualidad de los adolescentes, que podría estar logrando el objetivo —quizá no del todo exitoso—, de emplear el cuerpo biológico para la producción de un “hijo” que les devolvería un lugar de “madre” o “padre” o “padres” en la búsqueda de un sentido como sujetos sociales; ya que, como vimos antes, *ser padre o ser madre* coloca a los sujetos en un lugar *muy valorado* social y culturalmente —por lo menos hasta hace poco, y en algunos espacios sociales determinados—, que los aparta del no lugar y les asigna de inmediato un lugar en el mundo de “los adultos”; pero además, tienen la posibilidad de enfrentar la angustia de la disolución del *yo* y del *nosotros* al crear un ser que los nombre, los signifique como “padre” o “madre”, y que les permita la constitución del “nosotros” *familia* (ya sea que éste nosotros esté constituido como madre-hijo, o como padre-madre-hijo).

Como vemos, este tema, por esta línea de investigación, nos llevaría a trabajar el asunto de los valores, de las percepciones acerca del embarazo, del “ser madre”, “ser padre” o “ser padres”, de la familia, de las relaciones intrafamiliares, de los elementos culturales que están en juego al ser “una mujer embarazada”, (mitos, privilegios, rituales, condición especial, atenciones, acceso a la comida, etc.), así como un acercamiento al imaginario de los jóvenes que *viviendo en una época en la cual tienen el mayor acceso de la historia a diversas formas —muchas de ellas gratuitas— de evitar la procreación, aún así, “eligen” embarazarse quizá como una posibilidad de vida.*⁴⁵

⁴⁵ ¿Cómo una manera de abrirse un espacio a la fuerza? (O “a güevo”, dirían los chicos). Recordemos muchos casos en los que un embarazo en una adolescente es tomado como una gran afrenta para las familias, pero finalmente se presenta la resignación y la aceptación del nuevo ser, y “los abuelos” están “contentos” con él y con la joven madre. Por supuesto que no trato de presentar una mirada “color de rosa” de esta situación, pues también es claro también existen muchas familias que hacen un “infierno” para la joven que se atrevió a desafiarlos, y también, que una “madre soltera”, y además joven, es un estigma difícil de llevar por la vida; sin embargo, ¿será posible que haya chicos y chicas que apuesten la vida por unos cuantos meses que dura esta “condición de excepción” que es el embarazo? Excelente tema de estudio que anuda infinidad de elementos.

Dejo aquí mi acercamiento a la relación entre adolescencia y sexualidad, pues me parece que ya es hora de ir “cerrando” con una propuesta conceptual para interpretar la *adolescencia* con una mirada antropológica. Vamos allá.

Hacia un concepto antropológico de *adolescencia*. (A manera de conclusión).

Aunque no es mi objetivo dar una definición⁴⁶ —ni mi deseo, pues nombrar algo implica casi de inmediato circunscribirlo y negarle la posibilidad de ser fuente de inquietudes y sospechas—, se muy bien que ofrecer una propuesta alternativa al concepto que he venido examinando en esta serie de textos, es una responsabilidad que debo asumir, aunque después tenga que aceptar que me equivoqué, o que “no quise decir eso” —o tal vez hasta que estaba en lo cierto, ¿por qué no?—.

Por lo tanto, enumero aquí, a manera de conclusión, algunos elementos que pueden ayudar a señalar diversos puntos que he trabajado a lo largo de este escrito y que me permitirán conformar una propuesta final:

1. La *adolescencia*, como concepto, surgió como un intento de controlar, —nombrándolo—, un *fenómeno emergente*⁴⁷ que se configuró entre los resquicios que aparecieron a raíz del encuentro o entrecruzamiento de distintos factores económicos, sociales, culturales, políticos, científicos y demográficos que impactaron a individuos, familias y sociedades a fines del siglo XIX y principios del XX.

⁴⁶ El diccionario dice acerca de ‘definir’ lo siguiente: “Fijar con claridad, exactitud y precisión la significación de una palabra o la naturaleza de una persona o cosa.”

⁴⁷ Como mencioné en el primer capítulo, la noción de *emergencia* que adopté es la que maneja Edgar Morin: “Se puede llamar emergencias a las cualidades o propiedades de un sistema que presentan un carácter de novedad con relación a las cualidades o propiedades de los componentes considerados aisladamente o dispuestos de forma diferente en otro tipo de sistema.” (Cfr. MORIN, Edgar *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. 5ª ed., Col. Teorema, Serie Mayor, Ed. Cátedra, Madrid, 1999. P. 129-130)

2. Es por lo tanto, un producto sociocultural, histórico que permite designar un aspecto concreto del conjunto de situaciones de incertidumbre que se presentaron como resultado de los procesos de desorganización/reorganización sociales que iniciaron a fines del siglo XV y alcanzaron su clímax a fines del siglo XIX y principios del XX, relacionadas con un grupo social particular.
3. La construcción de este concepto ha tenido, al parecer, al menos dos vertientes: por un lado, la que proviene de la elaboración hecha por las disciplinas que se ocupan de teorizar al respecto, y por otro lado, la que proviene de las elaboraciones que, a partir de las primeras y de la experiencia vivida “en cabeza propia”, hacen los adolescentes.
4. *Este concepto*, al ser asumido y usado por los sujetos sociales, *deviene noción ideológica* que, como tal, contiene un sistema de creencias que pretende explicar el hecho real a dichos sujetos.
5. Como *hecho real*, la *adolescencia* puede interpretarse como un sistema⁴⁸ complejo de interacciones entre procesos biológicos, psicológicos y antro-po-sociales, que expresa las transformaciones históricas propias de los modos de organización/desorganización/reorganización socioculturales.
6. Estas interacciones implican un movimiento de los sujetos en el juego de posiciones que conforman la organización sociocultural, por lo tanto, la *adolescencia* se constituye como un conjunto de procesos

⁴⁸ En donde ‘sistema’ es, siguiendo a Morin, una “unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos”. Cfr. *El Método. I La naturaleza de la naturaleza* op. cit., P. 124.

tendientes a la *transformación del estatuto y significación de los sujetos sociales* (de “niños” a “adultos”).⁴⁹

7. Por lo anterior, la *adolescencia* no puede entenderse en sí misma, sino siempre en relación con la significación de la ‘niñez’ y la ‘adulterez’, y en el marco de la vida del sujeto, como sujeto social; es decir, considerando su individualidad como parte de un grupo social.
8. La *adolescencia* implica varios *procesos de transformación*, que a su vez suponen *procesos de diferenciación* biológica, psicológica y sociocultural en los sujetos.
9. Este estado de cosas es soportado por sujetos sociales denominados *adolescentes*, quienes viven en carne propia el conjunto de procesos transformadores que los transfigura de niños en adultos.
10. Al mismo tiempo, los procesos de transformación son entendidos por los adolescentes con *las nociones ideológicas* que les ofrece el grupo social, las cuales *señalan qué es, qué hace y cómo vive un adolescente*.
11. *Un sujeto* no es en sí mismo ‘adolescente’, *se convierte en adolescente cuando participa en el sistema de interacciones que configuran la adolescencia*. De allí que los elementos biológicos que generalmente se emplean para determinar lo adolescente —por ejemplo, los cambios

⁴⁹ En este sentido, estaría de acuerdo *en lo general* con la propuesta de Marisol Rodríguez, quien en su trabajo “La vivencia grupal en la adolescencia”, nos dice: “Es así como el *periodo adolescente funciona a modo de un gran rito iniciático* donde <<todo ocurre por primera vez>>: el primer beso, el primer cigarrillo, la primera fiesta, la primera cerveza, el primer maquillaje, la primera experiencia sexual, etc. tal y como en el sistema ritual se reproduce en cada ocasión y de forma cíclica <<lo que ocurrió la primera vez>> (en los orígenes).” Cfr. AGUIRRE B., A. *Psicología de la adolescencia*. Ed. Alfaomega-Marcombo, Colombia, 1996. Capítulo 11. Es decir, ese tránsito que en las sociedades menos complejas se efectuaba por medio de un rito que podía durar unas horas, o incluso meses, probablemente en nuestras sociedades occidentales de mayor complejidad se realice en varios años.

sexuales secundarios o la edad—, no son suficientes para que un sujeto sea o deje de ser ‘adolescente’.

Sobre la base anterior, podríamos decir entonces que *Adolescencia es una forma ideológica que se utiliza para organizar simbólicamente los distintos procesos de transformación (biológicos, psicológicos y sociales) que viven los sujetos de las sociedades urbanas capitalistas mientras adquieren el estatuto de productores (materiales) y reproductores (biológicos e ideológicos) de dicha cultura y del grupo social. Dicho estatuto implica a su vez un proceso de movilización —de un espacio social ambiguo, a otro aparentemente más definido—, el cual tiene una duración determinada por cada cultura con base en sus formas de organización social para la producción; por lo que puede ser asombrosamente rápida o inconcebiblemente lenta de una cultura a otra y de un tiempo histórico a otro.*

Finalmente hay que decir que como forma simbólica, la *adolescencia* es asumida y reproducida por los sujetos sociales quienes, con base en su experiencia de lo cotidiano, interpretan constantemente la explicación que aquélla les ofrece, contribuyendo así a dotarla de sentido.

BIBLIOGRAFÍA

1. ABBAGNANO, N. *Diccionario de filosofía*. FCE, México, 1992.
2. ABBAGNANO, N y VISALBERGHI, A. *Historia de la pedagogía* Primera edición, Décimo sexta reimpresión, Fondo de Cultura Económica, México, 2003.
3. AGUIRRE BAZTÁN, Angel *Psicología de la adolescencia* Alfaomega, Marcombo, Colombia, 1996.
4. ARANGUREN, José Luis *Bajo el signo de la juventud* Salvat, Col Temas Clave, Núm. 67, Barcelona, 1982.
5. ARIÉS, Philippe *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Ed. Taurus, México, 2001.
6. BADILLO, Isabel y otros *Las culturas del ciclo vital* Col. INFAD, Ed. Bardenas, Barcelona, 1997.
7. BAUDRILLARD, Jean y GUILLAUME, Marc *Figuras de la alteridad* Taurus, Col. La huella del otro, México, 2000.
8. BERISTÁIN, Helena *Diccionario de retórica y poética* Octava edición, primera reimpresión, editorial Porrúa, México, 1998.
9. BERNSTEIN, R. *Biología* Mc. Graw Hill, 10ma. Edición, Colombia 1998.
10. BOURDIEU, Pierre *Sociología y cultura* Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Grijalbo, Col. Los noventa, México, 1990.
11. CARON, J. C. "La segunda enseñanza en Francia y en Europa, desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: colegios religiosos e institutos.", en LÉVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude *Historia de los Jóvenes*, vol. II La edad contemporánea. 1ª edición, Taurus, España, 1996.
12. COROMINAS J., PASCUAL J.A. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, 5 Vols., Gredos, Madrid, 1997.
13. COLLE, Raymond "Técnicas de análisis de contenido", en *Análisis de contenido*. Documento obtenido en la página de Internet: http://www.puc.cl/curso_dist/conocer/analcon/tecnic.html, el 8 de noviembre de 2003.

14. CRUZ, R. *Entrevista a la Méd. Esp. Enriqueta Sumano Avendaño*, Hospital General del Centro Médico Nacional "La Raza", del IMSS, Distrito Federal, febrero de 2003
15. CRUZ, R. *Entrevista a la orientadora Ana Gabriela Cuevas Gálvez*, Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Núm. 15 "Diódoro Antúnez Echegaray", Milpa Alta, Distrito Federal, marzo de 2003.
16. CRUZ, R. *Entrevista a la profesora Ma. del Carmen Lucía Ramírez y Coronado*, Escuela Nacional Preparatoria Núm. 6 "Antonio Caso", Coyoacán, Distrito Federal, marzo de 2003.
17. CRUZ, R. *Entrevista al orientador Miguel Ángel Velazco López*, Escuela Nacional Preparatoria Núm. 6 "Antonio Caso", Coyoacán, Distrito Federal, marzo de 2003.
18. CRUZ, R. *Entrevista a la coordinadora de prefectura, señora Ma. Guadalupe Velásquez Logroño*, Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Núm. 15 "Diódoro Antúnez Echegaray", Milpa Alta, Distrito Federal, marzo de 2003.
19. CRUZ, R. *Entrevista al señor prefecto Refugio Corona Cigala*, Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Núm. 15 "Diódoro Antúnez Echegaray", Milpa Alta, Distrito Federal, marzo de 2003.
20. CURTIS, H. y BARNES, N. *Biología* Editorial Médica Panamericana, 5ª edición, Colombia, 1997.
21. DE SAUSSURE, F. *Curso de lingüística general* Alianza editorial, col. "El libro de bolsillo" núm. 1227, México, 1992.
22. *Diccionario de la Lengua Española* Edición electrónica, versión 21.2.0 Espasa Calpe, S. A., 1998.
23. DOLTO, Françoise *La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes* Seix Barral, Barcelona, 1990.
24. ENDE, Michael *La historia interminable* Alfaguara, S. A., México, 1987.
25. ERIKSON, Erik *Sociedad y adolescencia* Siglo XXI, México, 2000.
26. EVANGELISTA, M. E. y LEÓN, I. A. (compiladores) *La juventud en la ciudad de México: Políticas, programas, retos y perspectivas* Dirección de Programas para la Juventud del Gobierno del Distrito Federal, México, 2000.
27. FOUCAULT, M. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI, 21ª edición en español, México, 1991.

28. FEIXA, C. "Antropología de las edades", en PRAT, J. y MARTÍNEZ, A. (editores) *Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. 1ª edición, Ariel Antropología, Barcelona, 1996.
29. FREUD, S. "Tótem y tabú. Algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y los neuróticos", en *Obras completas* Volumen XIII, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1976.
30. FREUD, S. "Conferencias de introducción al psicoanálisis (Partes I y II)", en *Obras Completas*, Volumen XV (1915-1916), Ed. Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976.
31. FREUD, S. "Tres ensayos de teoría sexual", en *Obras completas* Volumen VII, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1976.
32. GODOY, Jack *Representaciones y contradicciones* Paidós Básica, Barcelona, 1999.
33. HALL, Stanley G. *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. D: Appleton & Company, New York, 1904.
34. HARDY LEAHEY, Th. *Historia de la psicología. Corrientes principales del pensamiento psicológico*. Ed. Debate, serie de Psicología, 3ª edición, Madrid, 1996.
35. HARRIS M. *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Traducción de Ramón Valdes del Toro, 15ava. Edición, Siglo XXI editores, México, 1999.
36. HAWKING, Stephen *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*. Ed. Crítica, serie Mayor, México, 1988.
37. HELLER, A. *Teoría de los sentimientos*, Col. Filosofía y cultura contemporánea núm. 6, Ediciones Coyoacán, 1ª ed., México, 1999.
38. HERSKOVITZ, M. J. *El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural*. Fondo de Cultura Económica, México, 1995.
39. INEGI *Los jóvenes en México. XI Censo general de población y vivienda*. INEGI, México, 1993.
40. INEGI *Los niños en México. XI Censo general de población y vivienda*. INEGI, México, 1993.
41. INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES, UNICEF *Más vale prevenir que lamentar. Percepciones sobre el embarazo en la adolescencia* INM, UNICEF, s/fecha, México (texto presentado el 19 de marzo de 2002).

42. INSTITUTO NACIONAL DE SALUD PÚBLICA *Salud Pública de México*, publicación bimestral del Instituto Nacional de Salud Pública, vol. 45, suplemento I "La salud de adolescentes", SI-SI78.
43. JAY GOULD, S. *La falsa medida del hombre*. Ed. Critica, Col. Drakontos, Barcelona, 1997.
44. JODELET, Denise *Les représentations sociales* Presses Universitaires de France, Sociologie d'aujourd'hui, 5ª ed., Paris, 1997.
45. LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude *Historia de los jóvenes. I De la antigüedad a la edad moderna*. Taurus, Col. Pensamiento, Madrid, 1996.
46. LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude *Historia de los jóvenes. II La edad contemporánea*. Taurus, Col. Pensamiento, Madrid, 1996.
47. *LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH* Third impression, Longman Group Limited, Great Britain, 1980.
48. LOURAU, R. *El diario de investigación. Materiales para una teoría de la implicación*. Traducido del francés por Emmanuel Carballo Villaseñor. Universidad de Guadalajara, México, 1989.
49. MALVANO, Laura "El mito de la juventud a través de la imagen; el fascismo italiano.", en LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean-Claude *Historia de los jóvenes. I De la antigüedad a la edad moderna*. Taurus, Col. Pensamiento, Madrid, 1996.
50. MARX, K. *El capital. Crítica de la economía política*. Tomo I. 2ª edición en español, 16ª reimpresión, Fondo de Cultura Económica, México, 1980.
51. MEAD, M. *Adolescencia y cultura en Samoa* Paidós, México, 1994.
52. MOLINER, M. *Diccionario de uso del español. A-G* Editorial Gredos, Madrid, 1975
53. MORGAN, Lewis H. *La sociedad primitiva* Prólogo de Carmelo Lisón Tolosana, 3ª edición, Cuadernos culturales, Ediciones Librerías Allende, S.A., México, s.f.
54. MORIN, Edgar *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología* Kairós, 5ª. ed., Barcelona, 1996.
55. MORIN, Edgar *El método I. La naturaleza de la naturaleza* Cátedra, Madrid, 1999.

56. MORIN, Edgar *El método II. La vida de la vida* Cátedra, Madrid, 1998.
57. MORIN, Edgar *Introducción al pensamiento complejo* GEDISA, Barcelona, 2001.
58. MUUSS, R.E. *Teorías de la adolescencia* Paidós Studio, México, 1997.
59. OLMEDO, Raúl *Educación y Sociedad* Universidad Autónoma del Estado de México, México, 1981.
60. PASSERINI, Luisa "La juventud, metáfora del cambio social. (Dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los Estados Unidos durante los años cincuenta)", en LEVI, G. y SCHMITT, J-C. *Historia de los jóvenes. II La edad contemporánea*. 1ª edición, Taurus, Madrid, 1996.
61. PEIRCE, Charles S. *La ciencia de la semiótica* Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires (documento fotocopiado, s/f)
62. PEQUEÑO LAROUSSE ILUSTRADO. 1999, 5ª edición, Colombia, 1998.
63. PÉREZ-TAYLOR, Rafael *Entre la tradición y la modernidad*. 2ª ed., UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Plaza y Valdés Editores. México, 2002.
64. PÉREZ-TAYLOR, R. et al. *Aprender-comprender la antropología* 1ª ed., CECSA, México, 2000.
65. PÉREZ-TAYLOR, R. comp. *Antropología y complejidad* 1ª ed., GEDISA, Barcelona, 2002.
66. PERINAT, A. (coordinador), et al. *Los adolescentes en el siglo XXI*. 1ª edición, Editorial UOC, Barcelona, 2003.
67. PERINAT, A. "La adolescencia: perspectiva histórica." en PERINAT MACERES, A. (coordinador), et al. *Los adolescentes del siglo XXI*. 1ª edición, Editorial UOC, Barcelona, 2003.
68. PRAT, J. y MARTÍNEZ, A. (editores) *Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. 1ª edición, Ariel Antropología, Barcelona, 1996.
69. RICOEUR, Paul *Sí mismo como otro* Siglo XXI de México, en coedición con Siglo XXI de España, México, 1996.
70. ROUSSEAU, J. J. *Emilio o la educación*. Editora Nacional, México, 1976.

71. SALAS QUINTANAL, H. "La idea de sujeto en la modernidad", en *Anales de antropología* vol. 36, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, julio de 2003. pp. 179-193.
72. SECRETARÍA DE SALUD DEL DISTRITO FEDERAL, Servicios de Salud Pública del Distrito Federal, Jurisdicción Sanitaria Milpa Alta *Diagnóstico Situacional 2001*.
73. "Síntesis histórica del plantel 6 "Antonio Caso" de la Escuela Nacional Preparatoria", en *El Ateneo de Coyoacán. Órgano de enlace de la Preparatoria 6 "Antonio Caso"* Nueva época, Año 11, No. 4. Número especial, 1998.
74. SMEAD, H. *Don't trust anyone over thirty. The first four decades of the Baby Boom*. Fragmentos del libro consultado en la página de Internet del autor, sitio <http://www.howardsmead.com>
75. SOLANA, J. L. *Antropología y complejidad humana. La antropología compleja de Edgar Morin*. Ed. COMARES, Granada, 2001.
76. *The American Heritage Dictionary of de English Language*, Third Edition Version 3.6a, Copyright 1994 Softkey International Inc.
77. VAN GENNEP, A. *Los ritos de paso. Estudio sistemático de las ceremonias de la puerta y del umbral, de la hospitalidad, de la adopción, del embarazo y del parto, del nacimiento, de la infancia, de la pubertad, de la iniciación, de la ordenación, de la coronación, del noviazgo y del matrimonio, de los funerales, de las estaciones, etc.* Taurus, Madrid, 1986.
78. VEGETTI, Mario *Los orígenes de la racionalidad científica. El escalpelo y la pluma*. Ediciones de Bolsillo 575, Editorial Península, Barcelona, 1981.
79. VOX. *Diccionario ilustrado. Latino-español. Español-latino*. Prólogo de Don Vicente García de Diego. Editorial REI-México, 1ª edición, México, 1990.
80. WEISZ, Gabriel *Dioses de la peste. Un estudio sobre literatura y representación Siglo XXI*, UNAM, México, 1998.
81. *XII Censo general de población y vivienda 2000*. Fuente: Sitio del INEGI en Internet, www.inegi.gob.mx, fecha: 1º de diciembre de 2003.

A N E X O S

Anexo 1.
GUÍA DE ENTREVISTA A ALUMNOS

I. Datos generales.

- Nombre completo
- Edad
- Año o semestre que cursa
- Tiene o no un trabajo remunerado (días y horarios)
- Dónde vive (no la dirección, únicamente la zona)

II. Exploración del concepto de adolescencia.

- Autodescripción
 - ¿Se considera adolescente? ¿por qué?
 - Otras caracterizaciones que hacen a un adolescente.
 - De dónde viene el concepto de adolescencia que tiene (escuela, padres, libros)
 - El concepto personal y el que le dieron en la escuela (en su caso) ¿es semejante o diferente?, ¿en qué?
 - El concepto personal y el que tienen sus padres sobre adolescencia, ¿es semejante o diferente?, ¿en qué?
 - ¿Cómo define con sus propias palabras a la adolescencia?
 - Piensa que su adolescencia se va a acabar, ¿en qué momento?
- (En caso de ser necesario, para explorar un poco más el concepto, pregúntele)
- Si tiene hermanos (edades y sexo)
 - Si considera que sus hermanos son adolescentes y por qué

Preguntas.

1. ¿Cuál es tu nombre completo?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿En qué año vas?
4. ¿Por dónde vives?
5. Aparte de tu trabajo aquí en la escuela ¿Tienes un trabajo remunerado?
6. Si te pido que te describas ¿cómo lo harías?
7. Dentro de estas características [que mencionó] ¿te considerarías adolescente?
8. ¿Por qué?
9. ¿Qué otras cosas harían a un adolescente?
10. Esta idea de adolescencia que tienes ¿consideras que la aprendiste en algún lado?
11. Lo que te han dicho sobre la adolescencia, en relación con lo que a ti te ha pasado ¿sí se parece o es diferente?
12. Tu idea de adolescencia y la de tus papás, ¿se parece o es diferente?
13. ¿Ellos te han platicado cómo fue su adolescencia?
14. ¿Tú cuando te diste cuenta que comenzaste a ser adolescente?
15. Si te pido que me digas con tus propias palabras qué es la adolescencia, ¿qué me dirías?
16. ¿Piensas que en algún momento se acabe tu adolescencia?

Anexo 2.
GUÍA DE ENTREVISTA A ORIENTADORES

I. Datos generales.

- Nombre completo
- Formación profesional
- Tiempo laborando en la institución
- Funciones desempeñadas

II. Exploración del concepto de adolescencia.

- Caracterización de los alumnos del plantel.
- Percepción de la adolescencia con base en los adolescentes con quienes trabaja actualmente.
- Percepción de cambios en las diferentes generaciones de adolescentes.
- Percepción de principales problemas en las diferentes generaciones de adolescentes con quienes ha trabajado.
- En su materia ¿se revisa el concepto de adolescencia?, ¿cuál es?, ¿de qué autor lo tomó?, ¿cómo lo transmite a los alumnos?
- En qué momento de su formación profesional adquirió el concepto
- Cuáles autores considera fundamentales para abordar el concepto de adolescencia.
- Concepto personal de adolescencia.
- ¿Cómo se conformó este concepto?
- Desde cuándo recuerda que se use el concepto de adolescencia en México.

Preguntas:

1. ¿Me puede decir por favor su nombre completo?
2. ¿Cuánto tiempo tiene trabajando aquí en la escuela?
3. ¿Qué actividades realiza en la escuela?
4. ¿Qué materia o materias son las que imparte?
5. ¿A cuántos grupos?
6. ¿Cuántos hay en total?
7. ¿Me podría decir un poquito de la formación profesional que tiene?
8. ¿Se especializó en algún área específica en la carrera?
9. Con base en su experiencia de trabajo con los muchachos, ¿cuál sería la idea que tiene de ellos, cómo los caracterizaría?
10. ¿En los contenidos de la materia se trabaja el concepto de adolescencia?
11. ¿Cuál sería el concepto que se maneja de adolescencia?
12. ¿Hay algún texto o algún autor que manejen para trabajar?
13. ¿Cuáles serían los principales problemas que usted detectaría en los chicos de aquí de la escuela?
14. ¿Cuál sería la idea o concepto personal que tiene sobre adolescencia?
15. ¿Piensa que el concepto de adolescencia llegó a México en algún momento o desde que se acuerda ya se maneja el concepto?
16. ¿Su concepto de adolescencia se ha modificado?

Anexo 3.
GUÍA DE ENTREVISTA A PREFECTOS

I. Datos generales.

- Nombre completo
- Lugar de trabajo y tiempo en la institución (desde cuándo entró a trabajar a la escuela)
- Funciones desempeñadas. (materia o materias que imparte)

II. Exploración del concepto de adolescencia.

- Caracterización de los alumnos del plantel.
- Percepción de la adolescencia con base en los adolescentes con quienes trabaja actualmente.
- Percepción de cambios en las diferentes generaciones de adolescentes.
- Concepto personal de adolescencia.
- ¿Cómo se conformó este concepto?

Preguntas:

1. ¿Me puede decir su nombre completo?
2. ¿Cuántos años tiene aquí en la escuela?
3. ¿Cuál es el cargo que desempeña actualmente?
4. ¿Ha observado cambios de las generaciones de antes con las generaciones de ahora?
5. ¿Ha notado cambios a lo largo de todos estos años?
6. ¿Cómo describiría usted a los chicos de esta escuela?
7. ¿Cuál sería su idea propia acerca de adolescencia?, ¿Qué sería la adolescencia?
8. ¿Qué tipo de problemas, si es que se les puede llamar, serían los más frecuentes aquí en la escuela?
9. ¿Cómo es el trato entre los chicos? ¿Cómo se relacionan?
10. ¿Le gusta el contacto con los chicos?