



Ramón Mendoza Bejarano




LA ADOLESCENCIA COMO FENÓMENO CULTURAL

Lección Inaugural
Curso 2008-2009

LA ADOLESCENCIA COMO
FENÓMENO CULTURAL

DATOS EDICIÓN

PRIMERA EDICIÓN EN FORMATO EBOOK: DICIEMBRE 2015
PRIMERA EDICIÓN EN FORMATO PAPEL: SEPTIEMBRE 2008

© Servicio de Publicaciones 
Universidad de Huelva 
© Ramón Mendoza Berjano 

I.S.B.N.: 978-84-96286-71-7
Depósito legal: H 213-08

PAPEL

Papel
Offset industrial ahuesado de 90 g/m²
Impreso en papel de bosque certificado


Encuadernación
Rústica, cosido con hilo vegetal

Printed in Spain. Impreso en España.

Imprime
Artes Gráficas Bonanza, S.L.

Publicaciones de la Univesidad de Huelva es miembro de UNE 

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutivo de delito contra la propiedad intelectual.

 [Clique para mayor información](#)



EL EBOOK LE PERMITE



Citar el libro



Navegar por
marcadores e
hipervínculos



Realizar notas
y búsquedas
internas



Volver al
índice
pulsando el pie
de la página



Comparte
#LibrosUHU



Únete y
comenta



Novedades a
golpe de clic



Nuestras
publicaciones en
movimiento



Susíbete a
nuestras
novedades

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
1. LA PUBERTAD Y SUS IMPLICACIONES.	11
Concepto y características básicas.....	11
Las implicaciones psíquicas de la pubertad.....	13
2. LOS RITUALES DE TRANSICION DE LA INFANCIA A LA ADULTEZ.....	21
Una construcción social a partir de un hecho biológico.....	21
Condiciones sociales que permiten que el acceso a la adultez estribe en ritos de paso puberales.....	24
3. LA CREACION SOCIAL DE LA ADOLESCENCIA.	27
La primera evidencia histórica de la existencia de adolescencia.	27
Algunas características de la adolescencia en Sumeria.	30
La consolidación jurídica de la adolescencia en la Roma antigua.	33
La expansión de la adolescencia en la Revolución Industrial.....	35
4. LA VARIABILIDAD CULTURAL DE LA ADOLESCENCIA: EL CASO DE SAMOA.....	41
La aportación de Margaret Mead.	41
Análisis comparativo de la adolescencia en Samoa y en los EE.UU.	47
5. LO ACTUAL Y LO PERMANENTE EN LA ADOLESCENCIA.....	51
¿Se dan características universales en la adolescencia como etapa vital?.....	51
La adolescencia en la sociedad actual.....	53

PRESENTACIÓN

Ha sido para mí un honor haber sido invitado a impartir la lección inaugural de este curso académico, lo que gustosamente he aceptado. Dentro de los límites inherentes a una intervención de estas características, se abordarán aquí algunas cuestiones que merece la pena clarificar para comprender mejor el fenómeno social de la adolescencia y poder así contribuir con eficacia al pleno desarrollo de los adolescentes en nuestra sociedad.

La adolescencia es quizás la etapa del ciclo vital sobre la que se ha difundido una visión más distorsionada. Desde hace más de un siglo circulan, como válidos y científicos, estereotipos que en realidad carecen de base empírica suficiente y que dificultan la comprensión de esta etapa vital y, también, la comprensión de las potencialidades y necesidades de los propios adolescentes.

Malinterpretar la adolescencia como fenómeno social y no comprender adecuadamente a los adolescentes como personas sólo puede derivar en obstaculizar su itinerario de desarrollo hacia la adultez y, en último término, en socavar nuestro propio futuro como sociedad.

El tema es complejo en sí mismo, porque la adolescencia es una realidad muy heterogénea cuando se comparan distintas culturas o distintos grupos dentro de una misma sociedad, como heterogéneos son también los propios adolescentes. Además, es un tema sobre el que todas las personas tienen vivencias, experiencias y opiniones. Afortunadamente, no deja indiferente a nadie.

Se analizará a continuación si la pubertad conlleva o no implicaciones psíquicas problemáticas para las personas que están viviendo este período del desarrollo biológico. También se expondrá lo que documentadamente se conoce sobre el origen histórico de la adolescencia. Así mismo, entre otras cuestiones, se abordará en qué medida la Revolución Industrial ha contribuido a configurar el tipo de adolescencia predominante en muchas sociedades contemporáneas.

Se hará, en definitiva, un recorrido que pase de lo biológico, a lo histórico y a lo transcultural, para terminar concluyendo qué se puede afirmar de la adolescencia que sea cierto en todas las culturas y cuáles son algunos de los rasgos más relevantes de esta etapa en la sociedad actual.

LA PUBERTAD Y SUS IMPLICACIONES

CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS BÁSICAS

La adolescencia, concebida como etapa de transición social entre la infancia y la adultez social, no es un hecho universal que se dé o se haya dado en todas las sociedades humanas. Como veremos más adelante, hay culturas en las que los individuos pasan de ser considerados socialmente niños a ser tratados socialmente como adultos sin pasar por esa transición social relativamente dilatada que denominamos adolescencia. Estas sociedades tienen sus propias soluciones para algo que es una necesidad común en todas las culturas humanas: diferenciar quién es socialmente un adulto, con toda su constelación de derechos y deberes, y quién es todavía un niño, necesitado de protección y carente de los derechos y los deberes propios de los adultos en esa sociedad.

Un hecho universal que sí se ha dado en todas las sociedades a lo largo de la historia y que se sigue dando en todas ellas en la actualidad es la existencia de púberes, es decir, de personas que están viviendo ese proceso de cambios relativamente rápidos que se dan entre la infancia biológica y la adultez biológica. La pubertad es una etapa biológica universal en la especie humana y tiene su equivalente en todas las demás especies de mamíferos. En el caso de los seres humanos, este proceso de varios años adopta características que son esencialmente las mismas en todos los sujetos, salvo casos excepcionales debidos a algún factor (endógeno o exógeno) que impida su normal desarrollo.

Es relativamente frecuente encontrar en los textos de psicología y en los libros de divulgación psicológica dos errores en relación con la pubertad que merecen ser destacados aquí por su relevancia. El primero, concebir la pubertad más como un hecho puntual que como un proceso biológico que se prolonga varios años. El segundo, considerar que tiene implicaciones psicológicas preferentemente negativas. Según esta visión, que ha circulado por numerosos textos



psicológicos desde hace más de un siglo, el púber sería por lo general una persona inestable, en permanente conflicto personal y con tendencia a la rebeldía respecto a las figuras de autoridad de su entorno.

Merece la pena que recapitemos sobre ambos aspectos en relación con el fenómeno biológico de la pubertad antes de que profundicemos en la comprensión de la adolescencia como fenómeno social.

En ambos sexos, la pubertad supone la transformación del cuerpo infantil en el cuerpo adulto de la mujer o del hombre. Para ello se va siguiendo una secuencia de cambios que está genéticamente programada, aunque en cada sujeto adopta sus características peculiares, en función de su específica dotación genética, en función también de su particular historia personal y en función de factores ambientales que, de una forma u otra, pueden afectar al desarrollo puberal (por ejemplo, la alimentación). Esta secuencia de cambios, que por término medio dura aproximadamente cuatro años en la mujer y cinco en el varón (Tanner, 1978), tiene una lógica biológica clara y trasciende, con mucho, a determinados cambios puntuales, como puede ser, en el caso de las chicas, la menarquía o primera menstruación.

La pubertad en las chicas no se ciñe a la primera menstruación, aunque sin duda la menarquía es un hecho único en la vida de cualquier mujer, que tiende a quedar grabado en su memoria y suele estar cargado de particulares significados sociales y personales. Tampoco puede afirmarse que la pubertad en las chicas comience con la menarquía. Investigadores como Tanner (1978) han estudiado cuidadosamente este proceso y describen con precisión cómo los primeros síntomas de la pubertad en las chicas suelen ser el inicio del crecimiento de los senos (en una edad que por lo general oscila entre los ocho y los trece años) y el inicio del crecimiento acelerado de la estatura o “estirón” (que por término medio entre las púberes británicas comienza en torno a los 9,5 años, pero que también presenta una gran variedad interindividual en el calendario). La menarquía suele aparecer años más tarde, cuando está próxima a finalizar la pubertad. En el estudio de Tanner, la edad media de la menarquía eran los 13 años, aunque algunas de las chicas que estudió tuvieron su primera menstruación a los 10,5 años y otras no iniciaron su ciclo menstrual hasta los 15,5 años. Datos más recientes señalan que, entre las estudiantes europeas y norteamericanas de 15 años, el 97% ha tenido ya la menarquía (el 64%, a los 12 ó 13 años; el 16%, entre los 9 y los 11; el 20%, con más de 13 años) (Currie y Németh, 2004).

La pubertad en las chicas no puede comenzar con la menarquía por razones estrictamente biológicas. No tendría ningún sentido que la fertilidad llegase a



una mujer antes de que otros cambios biológicos (como el ensanchamiento de la pelvis) comenzaran a hacer viable una posible gestación, el parto y el posterior amamantamiento.

En los chicos la pubertad tampoco constituye un hecho puntual. A lo largo de un periodo que de promedio se inicia en torno a los 11 años y finaliza hacia los 16 (Tanner, 1978), su cuerpo se va haciendo apto para la fecundación, adquiere los caracteres sexuales secundarios propios del varón y termina alcanzando la talla adulta. Al igual que en el caso de las chicas, todo este proceso está regulado hormonalmente y gobernado en último término por la hipófisis y otras estructuras cerebrales (Rice, 1995; Villee, 1974).

En definitiva, la pubertad es un fenómeno biológico universal en los seres humanos que posibilita el logro de la capacidad de reproducción y otros aspectos de la madurez biológica. Pasemos ahora a analizar sus repercusiones psíquicas en el sujeto que está viviendo este rápido proceso de cambio hacia la plenitud biológica.

LAS IMPLICACIONES PSÍQUICAS DE LA PUBERTAD

Las connotaciones psíquicas de la pubertad son de origen biológico, pero están teñidas por lo social. Las influencias sociales pueden provocar que los púberes de una determinada sociedad tiendan a vivir cada uno de los cambios puberales que perciben en ellos mismos con indiferencia, con satisfacción, con preocupación o incluso con una profunda repulsa. Ello se aplica, por ejemplo, a cómo se vive la aparición de la fertilidad. Los antropólogos han constatado una gran heterogeneidad cultural en la forma en que la comunidad donde reside una púber reacciona frente a su menarquía (véase, por ej., Barfield, 2001; Hoebel, 1973; Markstrom e Iborra, 2003). Muy probablemente la reacción social que la púber capte en su entorno respecto a su primera menstruación va a determinar cómo ella misma viva este hecho biológico.

El peso de las influencias sociales en la vivencia de la pubertad conlleva que, en la medida en que esas influencias sean distintas entre unas sociedades y otras, haya también heterogeneidad cultural en cómo los miembros de esas sociedades tienden a vivir su propia pubertad y, en general, en las repercusiones psíquicas de ésta. En todo caso es importante que analicemos las implicaciones psíquicas de la pubertad sin adoptar una perspectiva etnocéntrica, evitando suponer que lo que observamos en nuestro entorno es lo normal en los seres humanos y debe por lo tanto darse en todas las culturas.



Hay al menos dos grandes razones para considerar que la pubertad no puede tener implicaciones preferentemente negativas.

En primer lugar, biológicamente ninguna especie de mamíferos puede forzar a una crisis sostenida a los individuos que están próximos a ser adultos. Ello les detraería muchas energías en la exploración del entorno y en el ejercicio de habilidades necesarias para la supervivencia. Más bien al contrario: el mamífero que se va haciendo adulto debe encontrar cierto placer en ejercitar sus habilidades, en conocer su entorno y en desarrollar su autonomía, aunque inevitablemente también se va a encontrar con algunos límites frustrantes en esa transición hacia la madurez biológica. En el caso de los seres humanos, parece claro que difícilmente hubiéramos sobrevivido como especie y menos aún con un papel tan dominante si, por propia naturaleza, el proceso biológico de hacerse adulto necesariamente fuera fuente continua de tensión y de frustraciones.

La segunda razón estriba, ya centrándonos en los seres humanos, en que el púber va ganando capacidad día a día en muy diversos dominios (autonomía física, fuerza, ejecución adecuada de diversos tipos de movimientos y capacidad de comprensión del entorno, entre otros). En cierta forma, la pubertad es una “explosión de poder”, de creciente capacidad en muy diversos ámbitos. Ello necesariamente tiende a producir satisfacción, salvo en casos muy peculiares. Lograr la plenitud biológica no puede deprimarnos, preocuparnos o ponernos en tensión con nosotros mismos.

Tras estas consideraciones preliminares, podemos plantearnos cuáles son, más en concreto, las implicaciones psíquicas de la pubertad. Ante la ausencia de estudios transculturales que hayan investigado este tema de manera sistemática, optaremos por adentrarnos en él a través de la reflexión lógica. Lo que se expone a continuación son probables connotaciones psíquicas de la pubertad, pero, como ya se ha apuntado, las influencias sociales en una determinada sociedad pueden provocar que algunas de ellas difícilmente afloren entre sus púberes.

El desarrollo físico inherente a la pubertad conlleva objetivamente un *aumento de la capacidad de trabajo* en el púber. Así, el desarrollo esquelético, el desarrollo muscular, los avances en las habilidades motrices y otros progresos facilitan que el púber tenga una capacidad creciente de cooperar físicamente en trabajos que se ejerzan en su comunidad (de tipo doméstico, agrícola, ganadero, etc.). Si su familia u otros componentes de su comunidad estimulan (o al menos, permiten) que efectivamente ejerza estas actividades físicas productivas, es probable que este aumento de la capacidad de trabajo se traduzca también



en una conciencia de mayor utilidad y en una creciente valoración social. Todo ello, a su vez, puede redundar en una mejor autoestima.

Ese mismo desarrollo físico que permite al púber trabajar más y mejor, le confiere también *una creciente autonomía respecto a sus progenitores* y, en general, respecto a su familia. La pubertad conlleva una menor dependencia de las figuras parentales para subsistir en el día a día y desenvolverse en el entorno natural y social donde el púber se desarrolla. En último término, la pubertad significa una mayor capacidad de supervivencia. Todo ello apenas se hace visible hoy en día en las sociedades donde predominan periodos de escolarización muy prolongados, pero no por eso deja de ser una implicación probable de la pubertad.

En línea con lo anterior, la pubertad igualmente conlleva una *creciente capacidad de exploración del entorno físico*. Explorar el medio natural, conocerlo y en cierta forma tratar de dominarlo es algo que probablemente ha caracterizado a los seres humanos desde el origen de la especie. Esa exploración, aunque no está exenta de riesgos, normalmente ha redundado en un mejor desarrollo individual y colectivo.

El desarrollo físico puberal también supone un *incremento de la capacidad neuronal de manejar información*, si el contexto es estimulante y si el encéfalo puede desarrollarse en buenas condiciones físicas (con un adecuado aporte de nutrientes y de oxígeno, sin la exposición a productos tóxicos que impliquen riesgo de daño cerebral, etc.). La pubertad es un periodo crítico en la maduración encefálica, aunque probablemente el desarrollo del área prefrontal del lobulo frontal y de otras estructuras cerebrales que son soporte de los procesos cognoscitivos superiores continuará más allá de la pubertad (Portellano Pérez, 2005). Ese mayor potencial neuronal de manejar información abre enormes posibilidades intelectuales, pero la materialización o no de éstas dependerá en gran medida de las características del contexto sociocultural en que se desarrolle el púber (incluyendo aquí tanto el entorno macrosocial como los contextos microsociales en que cotidianamente se desenvuelva), así como de las peculiaridades de su dotación genética y de su propia historia personal. En absoluto podemos suponer, por ejemplo, que los púberes alcanzarán la capacidad de razonamiento abstracto de tipo científico que Piaget denominaba “pensamiento formal”. Algunos estudios posteriores a los trabajos de Inhelder y Piaget (1955) han puesto de manifiesto que el pensamiento formal es un logro cultural altamente especializado y en general minoritario; al parecer, sólo es una capacidad relativamente extendida entre los adolescentes que han seguido prolongados



años de escolaridad de tipo occidental y, dentro de ella, se han beneficiado de estilos educativos que potencien el trabajo en equipo, la capacidad de crítica y la autonomía intelectual (Lutte, 1991; Keating, 1993)

Por otra parte, la pubertad necesariamente conlleva *importantes cambios en la autopercepción corporal*, así como un reajuste de la coordinación psicomotriz. Cuando se está en la fase del “estirón”, el cuerpo de la muchacha o del muchacho crecen con una velocidad sólo comparable a la de la primera infancia (Delval, 1994; Hernández *et al.*, 1988) y en pocos años terminará adoptando formas adultas. Todo ello abre innumerables posibilidades –se goza de mayor altura, fortaleza y armonía corporal–, pero también obliga a familiarizarse con las dimensiones del “nuevo” cuerpo y a asumir que ya se tiene un cuerpo de adulto. Estos progresos deberían resultar en conjunto gratificantes, más que ser fuente de preocupación, salvo que las influencias sociales o particulares experiencias personales fueren a lo contrario.

Esos cambios corporales tan rápidos y notables necesariamente tienden a provocar que el púber preste atención a los mismos. Alguien que está con los ojos abiertos tratando de comprender el mundo, no puede dejar de ser observador de sus propios cambios corporales, que además muy probablemente son objeto de comentario por parte de personas relevantes de su entorno. El púber tiende pues, a *prestar atención a sus propios cambios físicos*, pero también puede tratar de promover algunos de ellos. Es posible que sienta interés por experimentar sus nuevos límites (“voy a ver si ya soy capaz de...”) y que sienta deseos de potenciar su desarrollo biológico, a través del ejercicio físico.

En la pubertad se combinan una cierta *propensión al sentimiento de invulnerabilidad* con una *mayor vulnerabilidad objetiva a ciertos tipos de riesgos*. En efecto, la combinación de una vitalidad desbordante, con una creciente sensación de plenitud corporal y con buenas dosis de inexperiencia (en comparación con los adultos y los ancianos) tiende a provocar ese sentimiento de invulnerabilidad. Sin embargo, objetivamente, la pubertad es una de las etapas de la vida de mayor vulnerabilidad. Sin duda, la infancia y la vejez implican mayor vulnerabilidad, pero, por un lado, los padres y demás familiares suelen ser conscientes de ello y tratan de proteger a los niños y, por otro, los ancianos también suelen ser conscientes de su propia vulnerabilidad, por lo que tienden a evitar a riesgos y a solicitar protección. ¿Qué es lo que hace que la pubertad sea una etapa de especial vulnerabilidad? Básicamente, la combinación de varios factores. El gozar de altas dosis de curiosidad, como en la infancia, junto con una notable autonomía física, permite una creciente exploración del entorno (físico o social),



con una decreciente protección de los adultos. Todo ello, en combinación con la escasa experiencia (mayor que en la infancia, pero menor que en la adultez) y una actitud por lo general poco reflexiva o bien claramente impulsiva, hace al púber especialmente propenso a ciertos tipos de riesgos (como los accidentes). El sentimiento de invulnerabilidad antes comentado no hace sino incrementar esa vulnerabilidad, porque, a diferencia del anciano, el púber no suele ser consciente de su vulnerabilidad y no trata de protegerse.

Lo descrito en el párrafo anterior es una tendencia general inherente a la pubertad, que concuerda con lo que se constata en las estadísticas de mortalidad y de accidentabilidad de la generalidad de los países del mundo. Lógicamente, se dan a este respecto diferencias notables entre unas sociedades y otras y, dentro de cada sociedad, entre individuos. Si en una sociedad se tiende a prestigiar el riesgo, ello no hará sino potenciar este sentimiento de invulnerabilidad tan extendido entre los púberes. Si en otra sociedad, por el contrario, se potencia la seguridad como valor primordial y se prestigian las actitudes y prácticas prudentes, ello redundará en una restricción de esta tendencia puberal. A su vez, dentro de cualquier sociedad, hay sujetos que han sido especialmente educados para sopesar riesgos y tomar decisiones con precaución, mientras que otros apenas han tenido la oportunidad de recapacitar al respecto, sin olvidar las diferencias temperamentales o en las capacidades cognitivas de las personas. Por todo ello, en cualquier sociedad puede existir una notable heterogeneidad entre unos púberes y otros en relación con la manifestación de esta tendencia puberal.

La aparición de la fertilidad en ambos sexos no tendría ningún sentido biológico si no fuera acompañada del surgir de la *atracción sexual*, que, como es bien conocido, es otra de las implicaciones de la pubertad. Dependerá en buena parte del contexto cultural en que se desarrolle el púber el cómo se materialice esta atracción sexual.

En parejo al sentirse atraído o atraída sexualmente, el púber o la púber probablemente descubrirán también que pueden resultar atractivos, lo que en ciertos casos puede ir acompañado del temor a no serlo. Este temor puede minar el sentimiento de plenitud corporal que sería consiguiente a la constatación del propio crecimiento, la mayor fortaleza, la creciente armonía corporal y otros progresos físicos. Si los púberes se desarrollan en una sociedad que impongan como deseables exclusivamente unos determinados cánones de belleza, resulta más probable que aparezca el temor de no resultar atractivo sexualmente, en la medida en que se considere que el propio cuerpo no se amolda a esos cánones presentados como ideales. En cambio, ese temor probablemente aflorará con



menor frecuencia si en la sociedad se transmite la idea de que hay una enorme variedad de formas y rasgos humanos que pueden resultar atractivos, o bien si se asume que el atractivo personal engloba aspectos sutiles que pueden tener mucho más peso que la belleza física, o bien sencillamente si no se practica un culto al cuerpo como valor primordial.

La pubertad suele conllevar un *reajuste en las relaciones sociales*. A ello contribuyen los propios cambios somáticos (con sus correlatos de mayor autonomía física, mayor capacidad de exploración y la atracción sexual), así como la probable ampliación del círculo de relaciones personales. Igualmente, la pubertad facilita cambios en los roles sociales (por ejemplo, adoptándose un papel más activo en el cuidado de familiares o en la economía familiar).

Para terminar esta breve descripción de las implicaciones psíquicas probablemente inherentes a la pubertad, podemos preguntarnos si ésta tiende a conllevar cambios en el autoconcepto y en la identidad personal. Antes de abordar estas cuestiones, conviene explicitar, aunque sea brevemente, cómo conceptúa el autor los términos “autoconcepto” e “identidad”.

Podemos definir el autoconcepto como el conjunto de características con que la persona se describe a sí misma o, expresado en otros términos, como la autopercepción de las principales características personales. El autoconcepto equivale a la respuesta que el propio sujeto se haría ante la pregunta “¿Cómo soy yo?”. La identidad, por su parte, está constituida por los rasgos más esenciales y estables del autoconcepto, es decir, por el núcleo del autoconcepto. Son rasgos que resultan esenciales desde la perspectiva del propio sujeto, aunque no hay que olvidar que dicha perspectiva está moldeada socialmente. Son a su vez rasgos que tienden a permanecer y que, en cierta forma, sintetizan la propia historia personal. La identidad viene a ser la respuesta a la pregunta “¿Quién soy yo?”. Ya que tiene una faceta colectiva, y no sólo individual, engloba también la respuesta a la pregunta “¿Quiénes somos nosotros?”. El que en la definición de la propia identidad pesen más los aspectos individuales o los colectivos depende fundamentalmente del tipo de cultura en que la persona se ha desarrollado.

Tanto la construcción del autoconcepto como la de la propia identidad resultan procesos complejos y prolongados (no necesariamente conscientes), que directa o indirectamente se realizan siempre en interacción social. En estos procesos se van combinando, como elementos fundamentales, la asimilación de comentarios y reacciones afectivas de personas del entorno, la asimilación de creencias y valores sociales, y las observaciones y vivencias del propio sujeto.



Como ya se ha apuntado, la pubertad conlleva casi inevitablemente cambios en facetas del autoconcepto relacionadas con la propia autopercepción física. Algunos cambios somáticos son tan llamativos que no pueden pasar desapercibidos al propio sujeto ni a las personas de su entorno, que muy probablemente harán comentarios que, de una forma u otra, contribuirán a modificar aspectos del autoconcepto físico.

La identidad, por su propia naturaleza, tiende a ser más estable que el conjunto del autoconcepto, pero aún así tiende a sufrir modificaciones a lo largo del ciclo vital, especialmente cuando se producen cambios significativos en la posición social. La pubertad *per se* no conlleva necesariamente cambios en la identidad personal, pero, ya que en general las sociedades humanas introducen cambios sustanciales en el trato con las personas a partir de su pubertad o en paralelo a su pubertad, resulta probable que, *de facto*, la pubertad lleve aparejada cambios en la identidad personal.

2. LOS RITUALES DE TRANSICION DE LA INFANCIA A LA ADULTEZ

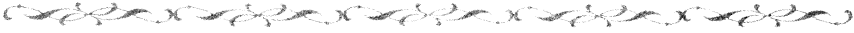
UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL A PARTIR DE UN HECHO BIOLÓGICO

Todas las sociedades necesitan diferenciar quién es socialmente un niño y quién es un adulto, que debe ya asumir las responsabilidades que le corresponden y puede gozar de las prerrogativas propias de los adultos en esa sociedad. Con este propósito, a lo largo de la historia de la humanidad se han utilizado una gran diversidad de fórmulas sociales que, de una forma u otra, permiten establecer una distinción social clara entre quiénes están todavía en la infancia y quiénes están ya en la adultez social. En algunas culturas se ha optado por una transición social rápida entre ambas etapas vitales, a través de rituales de transición a la adultez, también denominados ritos de paso puberales. En otras, en cambio, se ha ido generando una transición social mucho más lenta entre ambos estadios vitales, creando una etapa intermedia: la adolescencia. Sin embargo, cuando una sociedad opta por ir definiendo itinerarios relativamente prolongados de transición entre la infancia y la adultez, es decir, cuando genera la adolescencia como etapa intermedia, no necesariamente renuncia a los ritos de transición puberales, pero éstos juegan en ese caso un papel diferente (mucho más secundario) que en las sociedades donde no existe la adolescencia.

Analicemos ahora en qué consisten y cuál es la función social y el significado personal de estos rituales de transición a la adultez.

Podemos definir un ritual de transición a la adultez como un conjunto de ceremonias (o de ceremonias y pruebas físicas) a las que se somete al púber en un momento determinado socialmente, bajo la dirección de personas de su comunidad con reconocida autoridad y competencia para hacerlo, que permiten su paso de la infancia social a la adultez social.

Los rituales de transición a la adultez son sólo uno de los tipos de ritos de paso que existen o han existido en la humanidad. Los rituales de transición se



utilizan socialmente cuando las personas cruzan determinadas líneas divisorias en el espacio, en el tiempo o en la posición social (Buckser, 2001). Son ceremonias que normalmente tienen lugar en torno a los grandes acontecimientos vitales, como el nacimiento, la pubertad, el matrimonio o la muerte, “transportando” a los individuos de una posición social a otra (Markstrom e Iborra, 2003).

Aparte de los rituales de transición, las culturas humanas han ido generando una gran riqueza de otros tipos de rituales, con finalidades muy diversas. Comúnmente los antropólogos utilizan el término “ritual” para designar cualquier actividad con un alto grado de formalidad y con un propósito no utilitario (Buckser, 2001). En general se denomina ritual cualquier costumbre o práctica solemne y festiva de significado religioso o social (Dorsch, 2002).

Los ritos de paso puberales pretenden conectar el cambio físico con cambios previstos en los roles sociales (van Gennep, 1908/1986). Un buen ejemplo de ello lo tenemos en la ceremonia que siguen las púberes de la sociedad navaja, en Norteamérica, en su primer o segundo ciclo menstrual, denominada “kinaaldá”. El pueblo navajo considera que la menarquía no debe ser vivida con vergüenza y ansiedad, sino que más bien debe ser motivo de felicidad y regocijo. Coincidiendo con el inicio de su fertilidad, la púber es sometida a una prolongada ceremonia de cuatro días que, de acuerdo con sus creencias, fundamentará el adecuado desarrollo del resto de su ciclo vital. Durante la ceremonia, la púber, vestida con un traje especial que simboliza su separación de la infancia, debe ir realizando diversas actividades cuyo significado entronca con aspectos nucleares del sistema de creencias de los navajos, al mismo tiempo que denotan la adquisición de destrezas físicas necesarias para la mujer adulta y refuerzan colectivamente la identidad cultural navaja. Una de estas actividades es la preparación ritual de una tarta de maíz, cereal que en diversas culturas indígenas americanas simboliza la fertilidad y la vida. Una mentora adulta elegida por la familia de la muchacha (“la Mujer Ideal”) sirve de guía a la púber a lo largo de estos rituales, en los que también participan otras adultas que exhortan e instruyen a la chica, así como un “hombre-médico” que la acompaña durante los continuos cantos de la cuarta noche. Al término de los cuatro días, la iniciada es considerada adulta a todos los efectos sociales, aunque necesitará aún el apoyo informal de mujeres con más experiencia hasta adquirir plena destreza en las habilidades propias de las mujeres adultas en la sociedad navaja (Markstrom e Iborra, 2003).

En las sociedades que utilizan este tipo de rituales para condensar en pocos días los aspectos más formales del proceso de hacerse adulto, los ritos de paso



puberales suponen una transición estructurada y rápida a la adultez con pleno apoyo social. Resultan itinerarios factibles para la generalidad de los púberes de la sociedad en cuestión, aunque también les requieran esfuerzo o preparación y, a veces, ciertas dosis de valor.

Para la comunidad que los ha ido educando como niños y que ahora los va a acoger como adultos, estos rituales son procesos que resultan muy útiles, porque cumplen importantes funciones sociales, que podríamos sintetizar en los siguientes puntos: 1) diferencian socialmente la infancia de la adultez de una manera clara; 2) permiten una transición social rápida entre ambas etapas; 3) guían a la púber o al púber en su paso a la adultez; 4) hacen visible el significado de las características de que deben gozar las adultas o los adultos de esa sociedad; 5) transmiten con claridad a los nuevos adultos información sobre cómo su comunidad espera que se comporten a partir de ese momento; 6) ayudan a los demás miembros de la comunidad a reajustar sus relaciones con el nuevo adulto; y 7) refuerzan la identidad cultural de esa sociedad.

Estas dos últimas funciones no son específicas de los rituales de transición a la adultez, sino que también son compartidas por otros tipos de rituales. Así, se considera que todos los ritos de paso (no sólo los puberales) subrayan el cambio en la posición social del sujeto que vive la transición, lo que permite que tanto el afectado como los demás presentes se incorporen a los respectivos nuevos roles y relaciones (Buckser, 2001). A su vez, de una forma u otra, todos los rituales tienden a reforzar la identidad cultural de la sociedad donde se producen. En 1915, Durkheim vio incluso en el ritual la fuente misma de la sociedad, sosteniendo que era reuniéndose con otros en el ritual como el hombre primitivo experimentaba su pertenencia a la sociedad y sentía la “efervescencia colectiva” que mantenía la solidaridad comunal (cit. por Buckser, 2001).

El significado individual de este tipo de ceremonias para los propios púberes, si se sienten plenamente identificados con su cultura y han sido educados para valorar la trascendencia social y los aspectos simbólicos del ritual, puede probablemente concretarse en dos aspectos fundamentales. En primer lugar, implican un cambio en la identidad personal, ya que a lo largo de la ceremonia han vivido un profundo proceso de transformación interior que, en paralelo con el cambio en la forma de percibirlos que ha ido siguiendo su comunidad durante dicho ritual, hace que “renazcan” tras la ceremonia como genuinos adultos de su sociedad. Un elemento adicional que puede enfatizar este cambio de identidad es la adscripción de un nuevo nombre al iniciado, como en ocasiones ocurre, por ejemplo, en la ceremonia “kinaaldá” antes descrita. En segundo



lugar, al ya iniciado se le abren, en el terreno práctico, todas las posibilidades de las que gocen los adultos de su género en esa sociedad (familiares, económicas, asociativas, jurídicas, políticas, religiosas o de otra índole). A lo anterior habría que añadir las profundas vivencias personales que se hayan ido teniendo a lo largo de la experiencia, que probablemente quedarán grabadas en el recuerdo para siempre. El contenido de estos recuerdos va a depender, lógicamente, del tipo concreto del ritual, de las vicisitudes que se hayan dado en su desarrollo, de las peculiaridades de la personalidad del afectado y de cómo logre integrar una experiencia tan intensa en su propio proyecto de vida, entre otros factores.

Interesa observar que el cambio de identidad que se produce a lo largo de este proceso ritual no se ajusta en algunos aspectos fundamentales al modelo interpretativo descrito por Erikson (1968, 1973) en relación con el cambio de identidad en la adolescencia en las sociedades modernas. Aquí el gozar de una identidad adulta socialmente reconocida es fruto del intenso y breve proceso vivido a lo largo del ritual, no el logro final después de años de exploración y de identificaciones transitorias a lo largo de la adolescencia.

Este tipo de acceso a la etapa adulta contrasta notablemente, por su brevedad y formalización, con el característico de las sociedades donde la transición a la adultez social tiene lugar progresivamente a lo largo de la adolescencia. Esta última, en tanto proceso prolongado y con frecuencia más ambiguo y con menor apoyo social, tiende a resultar una transición más compleja. Es algo que analizaremos más adelante.

CONDICIONES SOCIALES QUE PERMITEN QUE EL ACCESO A LA ADULTEZ ESTRIBE EN RITOS DE PASO PUBERALES

Para que la transición social a la adultez pueda efectuarse a través de este tipo de rituales con plena eficacia parecen necesarias unas determinadas características en la sociedad en cuestión. Se exponen a continuación hipotéticamente cuáles pueden ser estas características.

En primer lugar, debe tratarse de pueblos con una organización social relativamente sencilla (en comparación con las sociedades modernas), con una jerarquización social clara y con escasa complejidad en los oficios adultos o en las labores propias de los adultos. Estas actividades pueden quizás requerir finas destrezas manuales, pero éstas pueden ser adquiribles a través de la observación atenta de modelos adultos y de ejercicios repetidos, que en muchos casos se habrán ensayado de manera lúdica en la propia infancia.



Igualmente, deben ser pueblos que valoren su propia identidad cultural y conserven arraigadas creencias propias de su tradición. En estas sociedades deben además permanecer vivos los mecanismos de transmisión cultural a las nuevas generaciones. Escribió la antropóloga Margaret Mead (1970/1997) que “la continuidad de todas las culturas depende de la presencia viva de por lo menos tres generaciones”. A esto se podría añadir que los ancianos y los adultos del entorno, que sirven de referente cercano a los niños y a los púberes, deben gozar de prestigio para ellos.

Estos pueblos, al tener roles adultos relativamente poco sofisticados (salvo en el caso de figuras concretas de particular relevancia social) y al existir en sus comunidades (aldeas, etc.) múltiples oportunidades de ir observando dichos roles durante la infancia, pueden sintetizar y representar en un determinado ritual la transición social a la adultez. En realidad, estos rituales han estado precedidos de años de educación formal o informal en la infancia respecto a la cosmología de ese pueblo, su concepción de los roles adultos y otros aspectos de su sistema de creencias y de su organización social. Probablemente van a estar seguidos además de años de apoyo social informal, que facilitará que los nuevos adultos se hagan efectivamente diestros en el ejercicio de las responsabilidades propias de su nueva posición social.

El que se den en una determinada sociedad las características antes descritas no significa que necesariamente en ella el acceso a la adultez se efectúe mediante este tipo de ritos de iniciación. Puede haber sociedades con estas características donde exista una genuina transición adolescente, sin ritos puberales o teniendo éstos un papel muy secundario, como veremos más adelante.

En todo caso, la existencia de rituales de iniciación a la adultez requiere un mínimo de tradición de vida social comunitaria en el pueblo en cuestión. Estos ritos puberales son una construcción social que suponen un cierto grado de desarrollo cultural previo. Por ello, resulta lógico que la investigación antropológica de mediados del siglo XX encontrara que este tipo de rituales eran mucho más frecuentes entre los pueblos que vinculaban a los individuos a parentescos suprafamiliares, como los linajes o los clanes, que entre aquellos otros que educaban a sus nuevos miembros únicamente para su identificación con la propia familia, sin potenciar una cultura de interdependencia social (cfr. Hoebel, 1973).

3. LA CREACION SOCIAL DE LA ADOLESCENCIA

LA PRIMERA EVIDENCIA HISTÓRICA DE LA EXISTENCIA DE LA ADOLESCENCIA

La historia de la humanidad ha sido exclusivamente oral hasta fechas relativamente recientes. Con anterioridad a la invención de la escritura, los pueblos han conservado y recreado su memoria histórica mediante relatos orales, transmitidos de generación en generación preferentemente por los ancianos o por adultos con funciones de narradores. La invención de la escritura por los sumerios, hace unos cinco mil años, supone un cambio radical en la conservación de los relatos históricos y de las leyendas, así como en la generación y transmisión del saber, en la organización social y hasta en la propia organización del pensamiento humano.

Lo escrito toma vida propia y puede ser comunicado sin la presencia física del comunicador. Para el propio autor del texto, lo escrito sirve de elemento auxiliar de la memoria y permite un recuerdo fiel, o bien avanzar de manera sistemática en la creación de textos literarios o técnicos. En definitiva, lo escrito tiende a permanecer. Precisamente por ello, gracias a textos sumerios de escritura cuneiforme sobre tablillas de barro, se puede obtener una imagen relativamente nítida de cómo pudo ser la adolescencia en una sociedad que para algunos historiadores constituyó la primera gran civilización humana y el substrato cultural de otras grandes civilizaciones históricas posteriores (Bottéro, 1973; Kramer, 1973). Ya que, como se verá posteriormente, la adolescencia en la civilización sumeria está íntimamente vinculada a la creación del sistema educativo y éste, a su vez, surge a raíz de la invención de la escritura, dibujemos con unas pinceladas rápidas el contexto histórico que dio lugar a una etapa de transición a la adultez que puede ser denominada adolescencia en sentido estricto.

En torno al año 3.700 antes de J.C. comienza a desarrollarse la civilización sumeria en la Baja Mesopotamia, en el territorio bañado por el Tigris y el Éu-



frates ya cercano al Golfo Pérsico (Caballos y Serrano, 1988). Sobre el fondo de culturas anteriores se va creando una auténtica civilización, con todos sus elementos característicos: una compleja organización social y política; el establecimiento de ciudades y de Estados; la creación de instituciones, de obligaciones y de derechos; la producción organizada de alimentos, de vestidos y de herramientas; la ordenación del comercio y de la circulación de los bienes de intercambio, así como la aparición de formas monumentales de arte, además de la creación de un sistema de escritura que permitía fijar y propagar el saber (Bottéro, 1973).

Los más antiguos testimonios escritos de la humanidad que han sido hallados son unas tablillas de arcilla encontradas en un estrato de la ciudad sumeria de Uruk que corresponde aproximadamente al 3.300 a.C. (Caballos y Serrano, 1988). El desarrollo del sistema de escritura sumerio fue un proceso que duró siglos, con sucesivas evoluciones que han sido estudiadas, entre otros, por Kramer (1973). Los signos cuneiformes eran al principio, pura y simplemente, esquemáticas reproducciones de objetos. Cuando los sumerios se dieron cuenta de que con semejante procedimiento, primitivo y rudimentario, sólo podían representar objetos concretos, pero no las abstracciones ni las acciones que sí permite expresar el lenguaje hablado, tuvieron la idea de disociar, hasta cierto punto, en el signo su referencia semántica a un determinado objeto y su pronunciación, su valor fonético en la lengua oral cuando se pronunciaba la palabra que designaba el objeto en cuestión. Así, según la ocasión, el pictograma del objeto representaba propiamente dicho objeto o bien tenía un valor fonético silábico, que podía combinarse con las representaciones de otras sílabas hasta formar frases con cualquier idea (Bottéro, 1973). Los numerosos pictogramas originales (quizás 20.000, según Caballos y Serrano, 1988) fueron siendo reducidos en número y, al mismo tiempo, se fueron transformando en signos formados por trazos estilizados con un valor eminentemente fonético (unos 300 en la época avanzada, según Bottéro, 1973). En definitiva, los sumerios crearon un sistema de escritura eficaz pero mucho más complejo que el que permite nuestro sencillo alfabeto de 28 letras.

Saber usar este sistema de escritura adecuadamente era todo un oficio: el de los escribas. Éstos se contaban por millares en el conjunto de las ciudades-estado sumerias. Para formar a los escribas, los sumerios idearon las primeras escuelas de las que hay constancia histórica (Kramer, 1973). Estas escuelas podrían ser más apropiadamente denominadas universidades, como hace Jean Bottéro (1973), ya que terminaron cumpliendo funciones muy similares a las de las uni-



versidades modernas: la conservación del saber, la formación de profesionales (eruditos, científicos, los propios escribas y los futuros profesores) y la creación científica y literaria. Inicialmente las escuelas surgieron vinculadas a los templos y, como se ha indicado, sólo con la finalidad de formar escribas. Con el paso de los siglos fueron ampliando su cometido y, también, adquiriendo un carácter más seglar.

Se han localizado millares de tablillas que, de una u otra forma, nos proveen de información sobre el sistema educativo sumerio: la organización de las escuelas, el tipo de alumnos, sus actividades escolares, su vida cotidiana y la relación entre los profesores y los padres, entre otros aspectos. Algunos de ellos son de particular interés con vistas a conocer y comprender como se articuló la adolescencia en esta sociedad.

La educación no era obligatoria. A la escuela acudían casi exclusivamente niños y adolescentes procedentes de las familias acomodadas. Se han estudiado numerosas tablillas de en torno al año 2000 a.C. (de la denominada época neosumeria) con información sobre los escribas y las profesiones de sus padres. Gracias a esta documentación, se sabe que los padres de los escribas eran los gobernadores, los embajadores, los administradores de los templos, los oficiales del ejército, los capitanes de navío, los altos funcionarios de hacienda, los sacerdotes de diversas categorías, los administradores de empresas, los mismos escribas, los archiveros y los contables. En resumen, tal como señala Kramer (1973), los escribas eran los hijos de los ciudadanos más ricos de las comunidades urbanas. Ya que no consta ni una sola mujer como escriba en estos documentos, puede colegirse que, al menos en esa época, el alumnado de las escuelas sumerias estaba constituido casi exclusivamente por varones.

Las tablillas con trabajos escolares (muy numerosas) muestran que la instrucción escolar constaba de dos secciones principales: la primera daba una formación de carácter más científico y memorístico, mientras que la segunda ofrecía una formación de tipo más literario y creador. Los materiales escolares muestran la existencia entre los sumerios de notables conocimientos de botánica, zoología, geografía, mineralogía y matemáticas, así como una cierta riqueza literaria. El método pedagógico, del que no se dispone de mucha información, parece muy basado en ejercicio repetido (copiar tablillas) y en la memorización de textos. Los profesores combinaban el estímulo a los alumnos (“Has cumplido bien con tus tareas escolares, y hete aquí que te has transformado en un hombre de saber”, le dice un maestro a su alumno en uno de los relatos recogidos en estas tablillas) con una estricta disciplina escolar, que incluía el frecuente



uso del látigo (Kramer, 1973). La educación escolar comenzaba en la infancia y duraba hasta bien avanzada la adolescencia, con estrictos horarios de mañana y tarde, según puede colegirse de diversos textos sumerios.

La escolaridad surge, pues, en los albores de la historia (escrita) en el seno de una civilización que, entre otros elementos, ha ido generando una compleja organización social, un patrimonio cultural importante y una técnica que facilita su conservación y transmisión: la escritura. A su vez, dentro de esa sociedad, es entre las familias de mayor nivel económico donde se ve necesario que sus hijos varones se formen en la escuela en lugar de dedicarse a trabajar manualmente desde edades precoces (transportando brazadas de juncos, arando la tierra, etc.), como sí hacían sus coetáneos de menor nivel social.

Probablemente se van perfilando así dos formas de aprender a ser adulto y a hacer de adulto. Una, propia de los hijos de los artesanos, campesinos y otras profesiones manuales, es aprender los oficios adultos ejercitándolos desde edades precoces, quizás bajo la tutela parental. La otra, propia de los hijos varones de profesionales que cultivan el uso de la palabra (como los escribas) o que ostentan poder político, económico o militar, consiste en demorar durante años la incorporación efectiva al trabajo para asistir a la escuela y ser formado en el aprendizaje de la escritura, de las ciencias y de la literatura en el seno de una formación reglada. Esta demora en la incorporación a las responsabilidades adultas facilita, lógicamente, el logro de una formación teórica y, en esa sociedad, una posición social más prestigiada o poderosa en el futuro papel adulto.

Se constata, pues, que los hijos varones de las familias más poderosas son escolarizados durante largos años, más allá del inicio de la pubertad, antes de poder gozar de las prerrogativas de la adultez y de ejercer actividades profesionales exclusivas de los adultos. El vivir esta prolongada transición hacia la adultez permite que los calificuemos como adolescentes con toda propiedad.

En definitiva, en lo que se refiere a la sociedad sumeria, la adolescencia aparece como una creación cultural ligada a la creación de la escuela, que a su vez nace para especializar a ciertos sujetos en el uso culto de la palabra (en este caso, la escrita).

No hemos localizado documentación en relación con el proceso que seguían las niñas sumerias hasta convertirse en mujeres adultas.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA ADOLESCENCIA EN SUMERIA

El privilegio de estos hijos varones de familias acomodadas de ser liberados por sus padres de los trabajos manuales habituales entre los niños y púberes de menor nivel social, para dedicarse durante largos años a copiar tablillas y



memorizar textos, no siempre era percibido como tal por los propios interesados.

Un relato sumerio que recoge el diálogo entre un padre preocupado y su hijo adolescente, que en lugar de acudir puntualmente a la escuela cada día se dedica a vagabundear por los jardines públicos, ilustra con claridad cómo la adolescencia en Sumeria pudo ser vivida con ambivalencia por al menos un sector de los adolescentes, por razones que en realidad persisten hasta nuestros días.

El relato está recogido en 17 tablillas de arcilla y fragmentos, datadas en aproximadamente el 1700 a.C., aunque es probable que se trate de una copia y que la redacción original sea anterior en unos cuantos siglos más. Kramer (1973) ofrece una traducción de este texto.

El relato comienza con un interrogatorio en el que el padre constata que el hijo, en lugar de ir a la escuela, se ha quedado por ahí “como un golfo sin hacer nada”. Después le conmina a que cumpla con sus obligaciones: “Anda, vete a la escuela, preséntate al ‘padre de la escuela’ [director], recita tu lección, abre tu mochila, graba tu tablilla y deja que tu ‘hermano mayor’ [profesor auxiliar] caligrafie tu tablilla nueva. Cuando hayas terminado tu tarea y se la hayas enseñado a tu vigilante, vuelve acá, sin rezagarte por la calle”. Tras hacer repetir al hijo literalmente lo que acaba de decirle, el padre le exhorta con diversos argumentos a que sea un buen estudiante: “Sé hombre, caramba. No pierdas el tiempo en el jardín público ni vagabundees por las calles [...]. ¿Crees que llegarás al éxito, tú que te arrastras por los jardines públicos? Piensa en las generaciones de antaño, frecuenta la escuela y sacarás un gran provecho [...]. En mi vida no te he ordenado que llevaras cañas al juncal [...]. Jamás te he dicho: ‘Sigue mis caravanas’. Nunca te he hecho trabajar ni arar mi campo. Nunca te he constreñido a realizar trabajos manuales. Jamás te he dicho: ‘Ve a trabajar para mantenerme’. Otros muchachos como tú mantienen a sus padres con su trabajo”.

El padre, tras reitelarle que está profundamente dolido con su indolente actitud, le recuerda el sentido último de su formación académica: formarse como escriba, el oficio más útil existente para poder transmitir la experiencia humana bajo una forma poética. Literalmente, el padre le dice a su hijo: “De todos los oficios humanos que existen en la tierra [...], no hay ninguna profesión más difícil que el arte de escriba. Ya que si no existiese la poesía..., parecida a la orilla del mar, a la orilla de los lejanos canales, corazón de la canción lejana... tú no prestarías oídos a mis consejos y yo no te repetiría la sabiduría de mi padre. Conforme a las prescripciones de Enlil [dios de las artes y de los oficios, el rey de los dioses], el hijo debe suceder a su padre en su oficio”. El padre termina recordándole proverbios y deseándole que determinados dioses le protejan.



Este diálogo ilustra una primera modalidad de ambivalencia que puede darse en la adolescencia como etapa social de transición a la adultez. Este tipo de ambivalencia puede ser frecuente en sociedades donde la transición radica fundamentalmente en una escolaridad prolongada, si el sistema educativo no está caracterizado por planteamientos psicopedagógicos que hagan de la vida escolar algo sumamente atractivo y gratificante. En estas sociedades, como parece ser el caso de la sumeria, al adolescente se le concede el privilegio de estudiar, en vez de trabajar, para obtener una mayor cualificación posterior, pero este privilegio puede ser vivido (al menos en algunos casos) como una tarea pesada y sin sentido. En el relato arriba resumido se constata cómo la trascendencia social de una buena formación, que el padre capta nítidamente, parece irrelevante al hijo, quien posiblemente valora más el disfrutar del presente con sus amigos en los jardines públicos. En definitiva, el privilegio es vivido como una carga.

Se trata probablemente de un relato con finalidad educativa, destinado a ser copiado reiteradamente en las escuelas, más que una creación literaria de otro signo. Por ello, no es fácil dilucidar si el estilo de este “diálogo” (en realidad, más bien un prolongado monólogo del padre ante su hijo) puede ser considerado representativo del tipo de relación paterno-filial existente en la sociedad sumeria (y en ese caso se trataría de una sociedad con una fuerte jerarquización intrafamiliar, ya que el hijo no se atreve a responderle al padre), o más bien el autor ha forzado en la narración el protagonismo del padre y la actitud respetuosa y disciplinada del hijo. En todo caso, el texto denota la riqueza argumental de la que podían gozar los adultos cultos de Sumeria, el valor que concedían a la experiencia acumulada a lo largo de sucesivas generaciones, cómo los escribas eran conscientes de que la literatura había servido de soporte escrito a antiguas narraciones orales (“corazón de la canción lejana”) y cómo consideraban el aprendizaje de la escritura la mejor vía para acceder a esa sabiduría acumulada. El padre, orgulloso de ser escriba y consciente de las posibilidades que le había abierto su profesión, no podía sino desear que su hijo siguiera sus pasos, como además había estipulado la deidad correspondiente.

Junto con esta presumible ambivalencia, existen otros dos rasgos que probablemente caracterizaban la adolescencia en Sumeria. Interesa explicitarlos, porque pueden servir de contraste con algunos de los que encontraremos en relación con la adolescencia a partir de la Revolución Industrial.

En primer lugar, se constata la simplicidad de opciones vitales que se le presentaban al adolescente en esa sociedad. En lo profesional, básicamente una: seguir el camino de su padre. En el resto de terrenos, parece probable que no



manejara muchas opciones, aparte de seguir lo previsto por la tradición para alguien de su género y de su origen social.

En segundo lugar, en su proceso de aprender a ser adulto, el adolescente sumerio disponía de referentes válidos entre los adultos de su propia familia, al menos en los sectores sociales más favorecidos. En lo que se refiere a los padres, éstos eran personas con poder o prestigio profesional que, a la luz de lo que éste y otros relatos sugieren, velaban de cerca el desenvolvimiento de sus hijos en su transición a la adultez.

LA CONSOLIDACIÓN JURÍDICA DE LA ADOLESCENCIA EN LA ROMA ANTIGUA

En la Roma antigua, hasta el siglo II a.C., un rito puberal marcaba socialmente el inicio de la edad adulta entre los hijos varones de los ciudadanos romanos. La llegada a la pubertad era celebrada con una ceremonia religiosa en la que al púber se le quitaban la toga pretexta y la bula, símbolos de la infancia, para ponerle la toga viril, traje solemne de los ciudadanos romanos. El púber podía así participar en los comicios, acceder a la magistratura y alistarse en la milicia ciudadana con los mismos derechos y deberes que su padre. Se le reconocía jurídicamente capaz de actuar y cuando su padre moría, adquiría la personalidad jurídica, según describe Giuliano (1979, cit. por Lutte, 1991). Es posible que la edad promedio de la pubertad en esta época fuera varios años superior a la actual.

A finales del siglo III e inicio del siglo II a.C. se afianzó la expansión territorial de Roma, que ya no era una pequeña república. En el 218 a.C. Roma había iniciado su penetración en el Occidente europeo, enviando un ejército a la Península Ibérica con motivo de la segunda guerra púnica; veinte años más tarde (en 197) ya se establecían oficialmente las dos provincias hispánicas que abarcaban el amplio territorio que había caído bajo control de Roma. En el año 201 a.C., tras la victoria romana con que finalizó la segunda guerra púnica, se firmó un tratado con Cartago, sometido a una especie de protectorado romano. Paralelamente, en las mismas décadas, continuaba la expansión de Roma en una Grecia ya decadente, con fuertes tensiones sociales y pugnas entre las ciudades. En la propia Península Itálica, los romanos completaron al inicio del siglo II a.C. la conquista definitiva de la Italia del norte, dominando a los celtas itálicos (Pericot y Ballester, 1970).

En paralelo a la expansión territorial de Roma, se produjeron significativos cambios internos en la sociedad romana. Hubo una notable afluencia de metales preciosos procedentes de las nuevas zonas conquistadas; el comercio tomó



una relevancia económica preponderante; se generaron grandes latifundios; se desarrolló la esclavitud como medio fundamental de producción; los pequeños campesinos sufrieron un progresivo hundimiento económico, que también afectó a la plebe urbana, ante la competencia que suponían los esclavos. Todo ello contribuyó a que se generaran grandes fortunas de origen usurario y comercial y a que se agravaran las desigualdades económicas (Pericot y Ballester, 1970; Giuliano, 1979).

En este contexto social, en 193-192 a.C., el senado aprueba la *lex plaetoria*, que “instituyó una acción penal contra el que hubiese abusado de la inexperiencia de un joven de edad inferior a 25 años en un negocio jurídico” (Lutte, 1991). Se establecía así un periodo intermedio entre el rito puberal y el acceso efectivo a la capacidad de suscribir acuerdos con valor jurídico.

Unos diez años más tarde el senado aprobó la *lex Villia annalis*, “contra las reelecciones demasiado frecuentes en los cargos públicos” (Pericot y Ballester, 1970). Esta ley limitaba, así mismo, la participación de los jóvenes en los cargos públicos, que se demoraba, al igual que en el caso de la ley anterior, hasta los 25 años (Lutte, 1991).

Se consolida así jurídicamente, para el joven varón hijo de ciudadano romano, una demora temporal importante en el acceso efectivo a los derechos jurídicos y políticos propios de los varones adultos ciudadanos de Roma. Ya que desde la pubertad hasta los 25 años no eran niños, pero tampoco eran socialmente adultos en estos aspectos tan relevantes en esta sociedad, podemos denominar propiamente como adolescencia este periodo temporal, por razones equivalentes a las que antes utilizamos en el caso de los alumnos de las escuelas-universidades sumerias.

Este cambio legislativo supone para la adolescencia, como fenómeno social que se ha ido generando a lo largo de la historia, la adquisición de un tipo de ambivalencia distinto al que señalamos como probable en la sociedad sumeria. La ambivalencia que consideramos que presumiblemente se daba en la sociedad sumeria en relación con la adolescencia era de tipo subjetivo: el adolescente podía vivir como una pesada carga lo que en realidad era un privilegio social. Como ya sugerimos, este tipo de ambivalencia podría darse también entre los adolescentes de cualquier sociedad posterior que sigan una prolongada escolaridad, cuando, por las razones que sean, ésta les resulta poco gratificante. Lo que ahora constatamos en Roma es algo distinto, de carácter más global y no confinado a determinados tipos de adolescentes insatisfechos con su vida escolar. En Roma se consolida una etapa vital en la que se goza de especial protección



social como adolescente inexperto o especialmente vulnerable, al mismo tiempo que se posterga *de facto* el ejercicio de derechos jurídicos y políticos propios de los adultos.

En definitiva, si la adolescencia generada como etapa social a raíz de una escolarización prolongada más allá de la pubertad fue una creación de la civilización sumeria, la adolescencia como periodo que se inicia en la pubertad y se prolonga hasta que jurídicamente se puede ejercer de adulto fue probablemente una creación de la civilización romana.

Cae fuera del propósito de este texto intentar realizar una revisión sistemática de la evolución de la adolescencia a lo largo de la historia de la humanidad. Pasemos directamente a analizar algunas características de esta etapa vital en la Revolución Industrial, ya que ello nos facilitará la comprensión de los rasgos que la definen en la sociedad actual.

LA EXPANSIÓN DE LA ADOLESCENCIA EN LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

Durante los siglos XVI y XVII se crearon las primeras manufacturas y fábricas en Europa. La industria artesanal medieval fue transformándose en empresas con una producción regular donde los trabajadores fabricaban objetos uniformes, pero aún no de forma mecanizada. Fue a lo largo del siglo XVIII cuando se introdujeron las máquinas en las fábricas, especialmente en la industria textil, dando lugar a grandes manufacturas que ocupaban a miles de obreros. La invención de máquinas cada vez más eficaces y autónomas y, en especial, de la máquina de vapor de Watt, provocó una transformación industrial a gran escala que indujo el desarrollo de variados tipos de fábricas (como las siderúrgicas), así como relevantes cambios en la economía (Vicens Vives, 1971).

La revolución industrial conllevó que grandes masas de campesinos y artesanos se vieran obligados a desarraigarse de su entorno agrario para desplazarse a las ciudades y buscar trabajo en las fábricas, donde por lo general las condiciones eran extremadamente duras en cuanto a horarios, salarios y salubridad. Podemos aproximarnos a la realidad de esta situación si revisamos someramente el articulado de leyes que a mitad del siglo XIX se aprobaron en Francia y en el Reino Unido para mejorar las condiciones de trabajo de los niños, los adolescentes y las mujeres.

Así, según recoge Panadés (1892), en Francia se aprobó en 1841 una ley que, entre otras medidas, establecía que “los niños para ser admitidos [en una fábrica] habrán de tener a lo menos ocho años. De ocho a doce años no podrán



ser empleados en trabajo efectivo más de ocho horas sobre veinticuatro, divididas por descansos. De doce a dieciséis años no podrán ser empleados en trabajo efectivo más de doce horas sobre veinticuatro, divididas por descansos. Este trabajo no podrá tener lugar sino desde la cinco de la mañana hasta las nueve de la noche. [...] Todo trabajo de noche estará prohibido para los menores de catorce años”. Sin embargo, a continuación se matiza esta prohibición: “Si [...] reparaciones urgentes lo exigen, los menores de trece años podrán trabajar de noche, contando dos horas por tres, entre las nueve de la noche y las cinco de la mañana”. En un artículo posterior se establece la obligatoriedad de la escolarización de los menores... para poder ser admitidos en una fábrica. En concreto, el artículo 5º de esta ley francesa establece lo siguiente: “Ningún menor de doce años podrá ser admitido sino a condición de que sus padres o tutor justifiquen que frecuentan actualmente una de las escuelas públicas o privadas que haya en la localidad. Todos los admitidos deberán, hasta los doce años, frecuentar una escuela”.

El mismo autor nos ofrece un extracto de las leyes inglesas sobre el trabajo de los niños, los adolescentes y las mujeres en las manufacturas, del que, por su interés, entresacamos algunos puntos. Tras aclarar que se entiende por “niño” el menor de 13 años y por “adolescente”, toda persona entre trece y dieciocho, se menciona quiénes van a quedar fuera de las medidas protectoras que después se especifican: “Las leyes relativas al trabajo de los niños en las manufacturas no se aplican a los [niños] mecánicos que únicamente trabajan en la reparación de esos mecanismos o máquinas. La legislación relativa a las horas de trabajo no se aplica a los adolescentes empleados en el embalaje de las mercancías o en cualquier otro trabajo auxiliar en almacén situado [,,] fuera de los talleres de fabricación”.

El articulado de estas leyes inglesas, al igual que la ley francesa antes referida, evoca cuál podía ser la situación habitual en las fábricas antes de su aprobación. En cuanto a edades mínimas y horarios, se concretan medidas equivalentes a las francesas: “Ningún niño menor de ocho años puede ser ocupado. Ningún niño debe trabajar antes de las seis de la mañana ni después de las seis de la noche. Ningún niño puede trabajar más de seis horas y media por día. Pueden ser empleados los niños diez horas al día, pero sólo tres días por semana y alternados siempre, [...] [de modo] que las obligaciones escolares se cumplan con puntualidad y con toda extensión”. Para los adolescentes y las mujeres también se establece que el horario laboral debe estar comprendido entre las seis de la mañana y las seis de la tarde, aunque la normativa prevé variadas excepciones a estos lí-



mites horarios. Respecto a las vacaciones, se detalla lo siguiente: “Los niños, los adolescentes y las mujeres deben además tener, cada año, ocho medios jornales de licencia continuos o alternados”, es decir, el equivalente a cuatro días al año. Un último punto de la normativa británica nos ayudará a recordar la realidad laboral de la revolución industrial: “[...] los niños, los adolescentes y las mujeres no pueden ser empleados en la limpieza de una máquina en movimiento, ni trabajar entre las partes fijas y las traviesas móviles de la máquina de vapor”.

Lógicamente, la revolución industrial conllevó profundos cambios en las sociedades europeas, así como en las de otros continentes donde se fue implantando. Destacaremos algunos que tienen especial relación con la adolescencia.

Las nuevas masas de trabajadores se concentraron en barrios obreros donde, por lo general, tanto el diseño urbanístico como las propias viviendas presentaban importantes deficiencias. En términos hoy en desuso, pero muy elocuentes, Panadés (1892) se refiere a ellas como “esas horribles covachas, inmundas, insalubres, llamadas habitaciones de pobres, de obreros [...]”. En estos habitáculos difícilmente podía perdurar la familia extendida, tan prevalente en el medio rural. La familia tendió a hacerse nuclear, en condiciones sociales que no facilitaban asumir holgadamente las responsabilidades parentales en caso de tener hijos. Podemos suponer que, en las familias trabajadoras de esta época, adultos por lo general agotados, empobrecidos y ausentes de casa gran parte del día, educaron a sus hijos como mejor supieron y pudieron.

La revolución industrial conllevó también una creciente necesidad de mano de obra con cierta cualificación, lo que, en conjunción con otros factores, facilitó una progresiva extensión de la escolaridad obligatoria en los países europeos. Pero, como hemos visto, no siempre más allá de los doce años y sin que ello significara necesariamente que niños o niñas dejaran de trabajar para ponerse a estudiar, sino que podían estar obligados a simultanear ambas tareas a lo largo del día.

En los niveles sociales superiores la situación de los adolescentes resultaba más favorable y podían formarse en las escuelas sin necesidad de trabajar. En determinados casos (más frecuentes entre las chicas que entre los chicos) la familia optaba por una educación en la propia casa a cargo de un preceptor. La escolarización prolongada de las chicas fue en general penetrando socialmente con mayor lentitud que la referente a los chicos.

El propio sistema escolar se fue organizando por grupos de edad, en contraste con lo que había ocurrido en las escasas escuelas medievales o de la Europa agraria posterior, en las que no se establecían divisiones por edades (Ariès, 1960;



cit. por Delval, 1994). La organización escolar por niveles de edad facilitó que a raíz de la Revolución Industrial se expandiera la conciencia social de que existía la adolescencia como una etapa del ciclo vital.

La adolescencia como fenómeno resultante de una escolaridad prolongada se fue extendiendo en el conjunto de las sociedades industriales. Ya no era sólo un privilegio de los hijos varones de las familias más poderosas, como había ocurrido en Sumeria y en otras grandes civilizaciones históricas, sino progresivamente se convirtió también en algo de lo que podían beneficiarse la generalidad de las muchachas y los muchachos. En definitiva, la expansión de la adolescencia como fenómeno social en la Revolución Industrial está ligado a la consolidación de la educación escolar como ámbito preferente de formación en la infancia y durante los años de la pubertad.

El poder disfrutar de una formación académica reglada en escuelas públicas o privadas probablemente significó para muchos de estos adolescentes un apoyo objetivo relevante en su desarrollo personal, aunque quizás no todos lo vivieran así. Por otra parte, la escolaridad prolongada, en tanto en cuanto implica la superación de sucesivas etapas, conlleva un cierto trasfondo de ritual de iniciación escalonado que por su parte también puede facilitar la transición social a la adultez.

Sin embargo, las condiciones sociales imperantes en la revolución industrial favorecieron que la adolescencia, al mismo tiempo que se iba extendiendo socialmente, también se fuera convirtiendo en un itinerario hacia la adultez crecientemente complejo. Esto tiene una clara trascendencia en lo personal, porque, en cualquier sociedad, en la medida en que socialmente se vuelve más complejo el proceso de hacerse adulto, más probable es que la adolescencia resulte una etapa difícil a un amplio sector de los adolescentes.

Se pueden identificar numerosos factores que, en la Revolución Industrial y décadas siguientes, probablemente contribuyeron a esta creciente complejidad de la transición social hacia la adultez. Algunos de ellos han sido ya sugeridos: a) el difícil apoyo parental a los hijos adolescentes en el caso de las familias obreras, por los extenuantes horarios de trabajo y las duras condiciones de vida; b) la menor facilidad de acceso a otros modelos (adultos o ancianos) en la propia familia, por la progresiva desaparición de la familia extendida; c) en el caso de los adolescentes trabajadores, el desgaste inherente a tener que simultanear el trabajo en la fábrica con el de la escuela; d) la dificultad cotidiana que implica vivir en un entorno urbanístico poco acogedor o claramente inhóspito, con vistas a ir encontrando estímulos y apoyos en el propio itinerario de desarrollo personal.



Sin ánimo de agotar el análisis de los factores que probablemente coadyuvaron a la progresiva complejidad del proceso de hacerse adulto en la Revolución Industrial, destacaremos aquí algunos otros que nos parecen de especial relevancia, por afectar previsiblemente a amplios grupos de adolescentes.

Tenemos, por un lado, una ampliación del abanico de opciones vitales, en lo profesional y en otros aspectos de la vida. Ya no estamos en el contexto de una aldea medieval, en la que probablemente el hijo del herrero acabaría siendo él mismo también herrero, o bien ejerciendo algún otro oficio que había observado atentamente mil veces durante su infancia, sino que ahora hay que elegir entre un amplio número de opciones profesionales posibles, muchas de ellas desconocidas en la tradición familiar.

Esto nos lleva a otro factor: la creciente distancia entre el mundo familiar del adolescente y sus futuros papeles profesionales adultos, aunque, lógicamente, no en todos los casos. En la sociedad de la época hubo hijos de médicos que acabaron siendo médicos e hijos de torneros que acabaron siendo torneros, pero, como tendencia general, comienza a ser una excepción el tener un padre o una madre con una experiencia profesional cercana al propio itinerario elegido. Ello no significa, lógicamente, que los padres no puedan orientar a sus hijos en su desarrollo profesional, pero sí que, por lo general, esta función resulta más difícil de ejercer que en los siglos anteriores.

A su vez, en la Europa de la Revolución Industrial (y en otros continentes), adultos y adolescentes se encuentran en un contexto social de profundos cambios que tienen lugar con relativa rapidez. Ya no se trata de los cambios lentos y casi imperceptibles para una generación que caracterizaban a las sociedades tradicionales. Ahora, en la mayoría de los países europeos tienen lugar cambios rápidos y profundos que afectan a toda la sociedad. Los adolescentes tienen una particular necesidad de estabilidad en los referentes personales o normativos que orienten su desarrollo. Aunque pueden adaptarse a los cambios, necesitan saber cuáles son “las reglas del juego” y que éstas tengan sentido y tiendan a permanecer. Aprender a ser adulto en un mundo cambiante es posible, pero resulta bastante más complicado que en un mundo relativamente estable.

La perspectiva transcultural en el análisis de la adolescencia arroja una luz complementaria a los análisis históricos a la hora de comprender las claves de la adolescencia como fenómeno social. Es precisamente lo que ofrece el capítulo siguiente.

4. LA VARIABILIDAD CULTURAL EN LA ADOLESCENCIA: EL CASO DE SAMOA

LA APORTACIÓN DE MARGARET MEAD

A comienzos del siglo XX, una visión romántica de la adolescencia como etapa forzosamente difícil en la vida de las personas se difundió en Estados Unidos, de la mano de Stanley Hall. En su obra *Adolescence* (1904) sostuvo que la adolescencia, que él extendía desde los 12-13 años hasta los 22-25, se caracterizaba por “la tormenta y la tensión” (Arnett, 2001). Con una visión muy en la línea de la que en su momento había dado Jean-Jacques Rousseau en *Emilio* (1761), Hall presentó la adolescencia como un segundo nacimiento, una crisis, una transformación súbita y profunda provocada por la pubertad, una renovación total y dramática de la personalidad, una época de continuos cambios de humor, del despertar de la sexualidad, de repugnancia hacia la escuela y la familia (Lutte, 1991).

Stanley Hall estaba influido por la teoría evolucionista de Lamarck (1809), que descansaba bajo el supuesto de la herencia de los caracteres adquiridos, y por la concepción de Haeckel (1886) de que “la ontogenia es una corta recapitulación de la filogenia”, es decir, que el desarrollo de cada individuo sintetiza la evolución de su especie. En relación con la adolescencia, Hall consideraba que había una equivalencia entre esta etapa vital y un periodo prehistórico de la humanidad caracterizado por las migraciones de masas, las batallas y el culto a los héroes (Lutte, 1991).

Dos décadas más tarde, una joven antropóloga estadounidense, Margaret Mead, mostró su preocupación por la ligereza con que se había asumido como válida esta visión de la adolescencia que, desde su punto de vista, carecía de suficiente base empírica. Mead, en su obra “Adolescencia y cultura en Samoa” (1928/1967), expuso que, mientras sólo se estudiase a los adolescentes en Estados Unidos, no habría base para sostener la caracterización que se había hecho



de la adolescencia a comienzo del siglo, que ella resumió en estos términos: “el lapso en el cual florecía el idealismo y se fortalecía la rebelión contra las autoridades, periodo en que las dificultades y antagonismos eran absolutamente inevitables”. La autora lamentaba que actitudes que le parecían dependientes del ambiente social (como el interés por los interrogantes filosóficos y los otros rasgos mencionados) fueran atribuidas a un período de desarrollo físico, en referencia implícita a la pubertad. En vez de compartir la visión de los que “observaron la conducta de los adolescentes en nuestra sociedad, anotaron los omnipresentes y obvios síntomas de desasosiego y los proclamaron característicos de ese período”, la joven antropóloga se formuló con claridad una pregunta clave: “¿Se debían estas dificultades al hecho de ser adolescente o al de ser adolescente en los Estados Unidos?”

Para resolver esta pregunta, se desplazó con 23 años a una isla del archipiélago de Samoa, en el Pacífico sur, a unos trece grados del Ecuador. Este archipiélago, de origen volcánico, está habitado por un pueblo polinesio que en los años veinte del siglo pasado vivía de la pesca, de una agricultura de subsistencia y de los frutos que generosamente le ofrecía su entorno natural. Mead buscaba un pueblo con una cultura muy diferente a la de Estados Unidos y las islas de Samoa, aunque desde el siglo XVIII tenían una presencia creciente de europeos, norteamericanos y neozelandeses, todavía mantenían en esa época bastantes rasgos de su especificidad cultural. El archipiélago fue repartido en 1899 entre Estados Unidos y Alemania, que fue sucedida por Nueva Zelanda en 1914. La isla donde Mead realizó su estancia de nueve meses estaba situada en la zona estadounidense.

La antropóloga focalizó su estudio en las adolescentes, aunque de hecho su extenso informe también aporta numerosos detalles sobre la adolescencia en los muchachos. Consideró que, siendo mujer, podía lograr una mayor intimidad al trabajar con las muchachas que con los varones y, por otra parte, así contribuía a cubrir el déficit general de estudios sobre “las jóvenes primitivas”. El informe de su trabajo incluye numerosos detalles metodológicos que, por brevedad, se excluyen de esta síntesis.

La sociedad samoana de la época está organizada en aldeas relativamente próximas entre sí. Las tierras de cultivo son generalmente comunales. Los samoanos viven en casas enteramente construidas con materiales vegetales. En cada casa conviven un buen número de parientes (en torno a dos docenas de personas), de todas las generaciones, bajo la autoridad del “matai” o jefe de la familia. Estas familias extendidas, que a veces ocupan más de una casa, suelen



incluir varios matrimonios (adultos), sus hijos, los ancianos y también parientes acogidos procedentes de otras casas de la aldea o de otras aldeas. El *matai* es auxiliado en su labor por un “jefe hablante”, con funciones de asesor, portavoz y mayordomo. La esposa del “jefe hablante” principal pronuncia los más importantes discursos de la aldea. El conjunto de las esposas de los jefes de familia y de los “jefes hablantes” tienen reuniones formales en la aldea, además de participar de los honores de sus esposos. Los títulos de la familia son asignados a determinados miembros por decisión de la propia familia.

La información aportada por Mead en su obra nos muestra una sociedad jerarquizada y con una organización comunal de gran parte de las tareas, tanto las de subsistencia (agricultura, cocina, pesca en alta mar) como las actividades ceremoniales y hospitalarias de acogida a los visitantes ilustres de otras aldeas. La jerarquización social se manifiesta, entre otros aspectos, en el propio lenguaje. Se utilizan formas verbales particulares para dirigirse a las personas que merecen especial respeto.

La edad introduce una jerarquía clara entre todos los miembros de la aldea y en el seno de las familias, con la excepción del *matai*, que debe ser obedecido incluso por los ancianos de la casa. Desde la infancia, cualquiera puede mandar a los más pequeños y ser mandado por los mayores, lo que conlleva un control social permanente y efectivo sobre los niños y adolescentes de la aldea, así como una progresiva asunción por parte de éstos de su responsabilidad sobre los de menor edad.

La aldea está gobernada por el “Fono”, que es la asamblea de los jefes de casa y de los “jefes hablantes”. El *Fono*, tras deliberación, puede conceder títulos a personas concretas, aparte de los que las familias ya poseen y administran. Todos los hombres de la aldea sin título, así como todos los muchachos que han pasado la pubertad, forman parte de la “Aumaga”, sociedad de hombres jóvenes. La *Aumaga* se encarga colectivamente de la ejecución cotidiana de las tareas más duras en la agricultura y en la pesca, así como de cocinar para los jefes y efectuar representaciones en las visitas ceremoniales efectuadas por una doncella huésped procedente de otra aldea. Las mujeres sin título y las jóvenes, a su vez, constituyen la “Aualuma” o asamblea de mujeres, aunque ésta no existe en todas las aldeas y, donde existe, tiene más bien una función ceremonial esporádica. Así como la *Aumaga* gira en torno al *Fono*, y allí los jóvenes y los hombres sin título mantienen reuniones con todo el formalismo del *Fono*, la *Aualuma* gira en torno a la “taupo”, una joven (supuestamente virgen) designada como doncella principal de la aldea y con funciones de embajadora en caso de visita ceremonial a otras aldeas.



Entre los hombres de la aldea existe especialización profesional. Además de las actividades conjuntas que realizan como miembros de la *Aumaga*, cada joven varón debe especializarse en una de estas cuatro profesiones: constructor de casas, pescador, orador o tallador de madera (carpintero). Entre las mujeres no hay especialización profesional, exceptuando las que ejercen la medicina tradicional y las matronas. Ambas actividades son prerrogativas de algunas mujeres ancianas, que enseñan el arte a sus hijas y sobrinas de mediana edad.

La ocupación principal de las mujeres no es atender a los niños, ya que esto se delega en otros niños de mayor edad o en adolescentes, ni cocinar, ya que la cocina está organizada colectivamente y, al menos en teoría, es función principalmente de los muchachos. Las mujeres practican la pesca en el arrecife, trabajan en las plantaciones, llevan alimentos a la aldea y tejen persianas, esteras o cestas, además de participar en la vida social de la aldea. Durante la gestación y la lactancia, que se prolonga dos o tres años, se liberan de algunas de estas actividades y adoptan un estilo de vida particularmente sosegado. Las mujeres samoanas, por otra parte, toman un papel activo en las decisiones que afectan a los bienes de su familia.

Los niños, después del destete, pasan al cuidado de una muchacha de la casa más joven que la madre. Son educados por el conjunto de los miembros de la familia extendida, aunque, según Mead, los adultos en general mantienen una actitud de indiferencia hacia las actividades de los niños pequeños. Deben aprender algunas normas de protección (como eludir el sol) y de respeto (como no dirigirse de pie a un adulto). Una niña o un niño mayor que ellos, o bien una adolescente, se encarga de su cuidado y protección, así como de recordarles las normas que deben seguir (no gritar, evitar el sol, etc.). Además de practicar diversos tipos de juegos populares, los niños van prestando una cooperación incipiente en las tareas domésticas en actividades que están a su alcance, como traer agua del mar o buscar hojas para rellenar el cerdo que va a ser cocinado. Por otra parte, disfrutan de la libre exploración del entorno natural de la aldea, bajo la atención y el control de numerosos parientes. A partir de los seis o siete años, la socialización de niñas y niños en las aldeas samoanas sigue itinerarios parcialmente separados.

La ocupación principal de las niñas desde los seis o siete años de edad es atender, controlar y educar a los más pequeños. Esta actividad perdurará, aunque no de manera exclusiva, hasta los dieciséis o diecisiete años de edad, en que ya dejan de ser consideradas adolescentes. Las niñas van también aprendiendo lo que Margaret Mead denomina “técnicas sencillas” (tejer pelotas con hojas de



palmera, subirse a los cocoteros, abrir certeramente un coco...) y una creciente variedad de tareas domésticas. Con su pandilla de exclusivamente niñas se dedican a practicar juegos colectivos y entonar sus canciones. Las niñas de más seis o siete años no pueden acompañar a las tías y madres a pescar, porque se quedan en casa al cuidado de los más pequeños.

A partir del estirón, a las púberes se les adjudican tareas más pesadas, como trabajar en las plantaciones y llevar alimentos a la aldea, lo que en parte en bien recibido porque empieza a liberarlas del cuidado de los pequeños. Igualmente, ya en la pubertad asumen tareas de cocina (en conjunción con los muchachos) y, bajo la instrucción alguna mujer mayor de la casa, aprenden técnicas complicadas de elaboración de cestas o esteras. Deben así mismo mejorar sus conocimientos de plantas y árboles, para obtener apropiadamente las fibras vegetales que necesitan para la cestería, el tejido de esteras y la ornamentación. Mead resalta que las adolescentes samoanas son entrenadas para desarrollar un alto nivel de responsabilidad individual, pero la comunidad no les brinda, a diferencia de los chicos, oportunidades para aprender a organizar colectivamente las tareas y compartir eficazmente responsabilidades.

La adolescencia de estas chicas termina cuando, en torno a diecisiete años, se incorporan formalmente a la *Aualuma* y son ya consideradas adultas. Su actividad cotidiana en casa y en la aldea no va a sufrir cambios sustanciales a partir de ese momento. Por otra parte, tratarán de demorar el matrimonio y mantener, mientras tanto, frecuentes aventuras sexuales clandestinas, según describe Mead.

No hay rituales de iniciación para las adolescentes samoanas, exceptuando el que se aplica a la doncella que asume el honorable título de *taupo*.

La socialización de los varones presenta algunas peculiaridades relevantes. Al igual que las niñas, también cuidan desde los seis o siete años de otros niños más pequeños, pero normalmente desde los ocho o nueve años de edad son relevados de ello. Forman en estas edades pandillas que, a diferencia de las de las niñas, tienden a perdurar más allá de la pubertad. Van siendo introducidos progresivamente en las actividades de los muchachos mayores, como pescar anguilas en el arrecife, siempre que ayuden y no molesten. Ello les facilita muchas oportunidades de ir aprendiendo a cooperar con eficacia bajo la vigilancia de los muchachos de más edad. Cuando tienen diecisiete años, aparte de cocinar, han aprendido los rudimentos de la pesca y de la navegación en canoa y conocen las técnicas básicas de la agricultura local. A los diecisiete o dieciocho años son introducidos en la *Aumaga*, donde, según Mead, son educados para ser eficientes



en la ejecución de las tareas, mantener el respeto y seguir los preceptos. En la *Aumaga* los hombres jóvenes aprenden, entre otros aspectos, a pronunciar discursos y a conducirse con gravedad y decoro. Según la autora, el muchacho de dieciséis o diecisiete años intenta ansiosamente dominar la oratoria ceremonial de los “jefes hablantes”. Por otra parte, en lo relativo a la sexualidad, comparten básicamente los mismos rasgos que lo descrito para las chicas.

En relación con los rituales de iniciación, Mead menciona la circuncisión para los muchachos, pero no especifica si la incorporación a la *Aumaga* (que significa el acceso efectivo a la adultez) se realiza a través de algún ritual determinado o es una mera ceremonia de acogida. Claramente la autora estaba más interesada en las adolescentes o bien, por prudencia, no describe lo que no ha podido observar.

Numerosos aspectos de la socialización de los adolescentes samoanos son comunes para ambos géneros, según se puede deducir del ameno y detallado informe de Mead. Todos los adolescentes comparten una cultura que valora la cooperación, más que la competitividad, y en la que el precoz y el muy capaz son estimulados a reducir el ritmo para amoldarse a la mayoría. Se valora la eficiencia en la actividades, pero también se aprende a no ser sobresaliente. Chicos y chicas crecen en una sociedad donde se cultiva la hospitalidad, la oratoria y el saber crear espacios acogedores y bellamente decorados con elementos naturales. Tanto niños como niñas disfrutan de una progresiva asunción de tareas adultas, siempre en actividades con sentido para la comunidad. Gozan además de un sistema de refugio en casa de otros familiares, socialmente aceptado como normal, en caso de especial tensión con un familiar de la propia casa o sencillamente por pura conveniencia (mejor comida, menos trabajo u otras razones prácticas).

La sociedad que describe Mead goza de una cierta estabilidad cultural, pero estos adolescentes viven ya en un contexto de cambio cultural incipiente por la influencia de los extranjeros de cultura occidental. Aparte de la presencia de pastores protestantes nativos, Mead hace una mención especial al impacto de la progresiva escolarización de niños y adolescentes sobre la dinámica de sus casas y de las aldeas. En concreto, escribe: “Con la instalación de escuelas oficiales cuyos cursos duran varios meses por año, estos niños están ausentes de sus hogares la mayor parte del día. Esto origina una completa desorganización en las casas nativas, que carecen de precedentes acerca de un modo de vida en [el] que las madres deben quedarse a cuidar de sus hijos y los adultos [tienen que] realizar pequeñas tareas rutinarias y diversas diligencias”.



ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA ADOLESCENCIA EN SAMOA Y EN ESTADOS UNIDOS

Las púberes de Samoa siguen un proceso de desarrollo biológico similar a las estadounidenses. Este es punto de partida del análisis que Mead hace de los factores que podrían explicar la heterogeneidad de la adolescencia entre los dos países. La autora explicita a continuación las preguntas que motivaron su investigación: “¿Constituye la adolescencia [en Samoa] un período de angustia mental y emotiva para la joven en crecimiento de modo tan inevitable como la dentición es causa de un período de infelicidad para el niño? ¿Podemos pensar en la adolescencia como una época de la vida de cada niña que implica síntomas de conflicto y zozobra, al tiempo que se produce un cambio en su cuerpo?” La autora considera que, a la luz de sus observaciones en la sociedad samoana, la respuesta a estas preguntas debe ser negativa.

Esto, a su vez, da lugar a que plantee otra cuestión: “Si se prueba que la adolescencia no constituye necesariamente un período especialmente difícil de la vida de una joven –para lo cual basta hallar cualquier sociedad en la cual ocurra así– entonces, ¿cómo se explica la presencia de conmoción y tensión en las adolescentes norteamericanas?” Supone, lógicamente, que debe haber factores en las dos civilizaciones que expliquen esta diferencia. La autora anticipa que “cualquier tentativa [de concreción de estos factores] estará sujeta a múltiples posibilidades de error”.

Su extenso análisis hace básicamente referencia a los siguientes aspectos:

1. En Samoa predomina un clima de complaciente indiferencia que penetra en toda la sociedad, lo que evita tensiones y facilita el desarrollo. Es una sociedad en la que no hay que arriesgarse mucho, los conflictos se resuelven con facilidad y nadie sufre por sus convicciones ni pelea hasta la muerte por objetivos especiales. En cuanto a las relaciones personales, encuentra que la preocupación es igualmente leve, ya que desde la infancia, al estar los niños cuidados por varios adultos, se aprende a “no preocuparse demasiado por una persona ni depositar grandes esperanzas en cualquier relación”.

2. En Samoa, al igual que en otras civilizaciones primitivas aisladas, el número de opciones que se permiten al individuo es muy reducido. En Estados Unidos, en cambio, los niños se enfrentan a un complejo mundo de elecciones. En su familia y en otros contextos se van a ir encontrando con una gran diversidad de opciones religiosas, de códigos morales, de posturas ideológicas, de fórmulas de familia y de prácticas cotidianas. Al mismo tiempo, “las películas y las revistas les informan de violaciones colectivas de todos los códigos [morales]”.



3. Es posible que en el ambiente samoano haya factores que favorezcan la estabilidad emocional. Sugiere, por ejemplo, que los niños samoanos están familiarizados con el nacimiento, la muerte y el acto sexual, lo que hace que perciban todos estos fenómenos con gran naturalidad. A su vez, la organización de la casa samoana elimina múltiples tensiones. Los niños son cuidados por numerosos familiares. El afecto en el hogar tiende a difundirse, más que a especializarse en pocas personas. Al mismo tiempo, “el chiquillo samoano aprende que su mundo está compuesto por una jerarquía de adultos masculinos y femeninos, en todos los cuales puede confiar y a quienes debe obedecer”.

4. A diferencia de Estados Unidos, en Samoa no se valora la precocidad ni se estimula el destacar más que los demás. Complementariamente, no se fuerza a los más lentos a un ritmo por encima de sus posibilidades. Todo ello también contribuye a reducir tensiones en la adolescencia.

5. Los niños samoanos son introducidos progresivamente en el trabajo desde los cuatro o cinco años de edad, ejecutando “tareas definidas, graduadas de acuerdo con su fuerza e inteligencia, que no obstante tienen un sentido en la estructura de la sociedad entera”. Además, cuando juegan, no lo hacen, por ejemplo, con barcos de juguete, sino con canoas auténticas, con flotador lateral, en el recinto seguro de la laguna. En contraste, en Estados Unidos, como en cualquier otra sociedad industrializada, ha desaparecido del hogar su antigua variedad de actividades. Los niños de estas sociedades construyen mentalmente, como categorías separadas, el trabajo (que es para los adultos), el juego (con juguetes) y la escuela. Esto facilita “una posición de apatía frente a una escuela que no guarda relación conocida con la vida”.

6. En la sociedad samoana predomina un sosiego generalizado, que Mead llega a denominar “holganza”, “fruto de un clima benigno, una población reducida, un sistema social equilibrado y de la carencia de motivos para gastos espectaculares”. No se trata, comenta, de “una holganza [...] resultado del trabajo arduo o de la acumulación de capital”.

7. Mead percibe en este pueblo polinesio un cierto clima de permisividad sexual, dentro de una concepción de la sexualidad como algo natural y placentero. La autora considera que, en la sociedad samoana, ello evita conflictos y refuerza la tendencia a la “no especialización del sentimiento” que se va generando desde la infancia.

Sin entrar a valorar cada uno de los elementos de este análisis, se añaden a continuación otros dos factores que, aunque subyacentes en la obra, no son res-



catados en la argumentación final que hace la autora y podrían quizás también arrojar luz sobre las cuestiones centrales que plantea.

En la sociedad samoana parece predominar el uso reflexivo de la palabra. Con un ritmo de vida tranquilo, múltiples ocasiones de diálogo y de escucha atenta, así como frecuentes ceremonias con oradores, las oportunidades de cualquier niño o adolescente samoano de ir cultivando el lenguaje e ir construyendo una visión coherente de la vida son múltiples. En cualquier sociedad, el uso reflexivo del lenguaje, en sus diversas formas (diálogo sosegado, escucha atenta, lectura pausada, escritura y reflexión personal), tiende a ser una palanca fundamental del desarrollo humano (Mendoza, 2004).

La sociedad samoana, tal como la describe Mead, está profundamente jerarquizada. La jerarquía social se traduce, más que en acumulación de bienes, en reconocimiento social y respeto. Esto podría facilitar el desarrollo de los adolescentes, que disponen así de modelos prestigiados en su entorno inmediato, a cuyas orientaciones pueden prestar atención y que además pueden servir de referentes personales a la hora de esbozar el propio plan de vida.

5. LO ACTUAL Y LO PERMANENTE EN LA ADOLESCENCIA

¿SE DAN CARACTERÍSTICAS UNIVERSALES EN LA ADOLESCENCIA COMO ETAPA VITAL?

El contraste entre la adolescencia en Samoa y en los Estados Unidos, analizado a la luz del informe de Margaret Mead, resulta ilustrativo de la variedad de características que puede adoptar la adolescencia en las diferentes culturas de la Tierra. Cabe preguntarse, entonces, si hay algo realmente común a la adolescencia en todas las culturas donde existe este fenómeno social. Puede ser útil comenzar explicitando cuál es el concepto de adolescencia que se ha venido utilizando a lo largo del texto.

La adolescencia puede ser definida como la etapa de transición social que, en determinadas sociedades, se da entre la infancia y la adultez social.

¿Cuáles serían sus características básicas, comunes a la adolescencia en todas las culturas donde existe?

En primer lugar, algo que está implícito en el término “etapa”. Se trata de una transición relativamente prolongada, no de algo tan breve como suelen ser los rituales de transición a la adultez. No tiene por qué prolongarse largos años, como ocurre en la actualidad en muchas sociedades, pero sí debe tener la suficiente duración como para que pueda ser calificada como *etapa* del ciclo vital de una persona.

A su vez, se trata de un fenómeno cultural, que no se da en todas las sociedades y que, cuando se da, adopta rasgos específicos en función de la cultura. Al igual que los rituales de iniciación a la adultez, la adolescencia es una construcción social a partir de un hecho biológico (la pubertad), pero lo trasciende y, en cierta forma, lo domina, ya que en determinadas sociedades durante la adolescencia lo cultural puede eclipsar o imponerse a lo biológico (por ejemplo, si se prestigia la infraalimentación para “guardar la línea” en un momento del desarrollo biológico en que hay especiales necesidades nutricionales).



En cuanto al calendario, su comienzo suele coincidir con el inicio de la pubertad, pero puede ser más breve o prolongada que ésta. En algunas sociedades puede tender a demorarse bastantes años después del término de la pubertad, por las particulares condiciones sociales imperantes en dichas sociedades. Puede ocurrir incluso que, por influencias sociales, la adolescencia comience *de facto* cuando se está todavía en la infancia biológica, antes del inicio de la pubertad.

En todo caso, la adolescencia termina cuando socialmente el sujeto es considerado adulto. No hay indicadores universales de la adultez social, que puedan darse como válidos para todas las culturas. En muchas sociedades, incluso, ni siquiera hay indicadores claros de adultez social que sean aceptados como tales por el conjunto de la sociedad, o bien los distintos indicadores no coinciden en la edad cronológica. Pero, como criterio global, una persona deja de ser adolescente cuando socialmente se la considera adulta y puede funcionar como adulta.

Se puede también afirmar que la adolescencia, como fenómeno social, presenta diversos tipos de variabilidad: histórica, transcultural e intrasocial (en función de la clase social, del grupo étnico de pertenencia o de otros factores que puedan introducir diferencias relevantes en la adolescencia dentro de una determinada sociedad).

Igualmente, presenta variabilidad interindividual. La adolescencia la encarnan adolescentes concretos, cada uno con su peculiar transición a la adultez. En tanto en cuanto todos ellos están viviendo un itinerario de transición social hacia la adultez, se puede afirmar que son adolescentes y están en la adolescencia. A su vez, dado que viven en una sociedad determinada, bajo la influencia de unos mismos factores macrosociales (como la tradición cultural de ese pueblo) y de unos mismos factores ambientales (como el clima), la adolescencia de muchos de estos sujetos presentará características bastante similares con la adolescencia de otros coetáneos de su misma cultura. Ello hará posible caracterizar, a grandes rasgos, cómo es la adolescencia en esa sociedad.

De lo anterior se deduce otro rasgo de la adolescencia: dentro de una determinada sociedad, tiende a presentar cierta homogeneidad, en función de factores macrosociales que tengan una influencia global y determinante en dicha sociedad (por ejemplo, la duración de la escolaridad obligatoria o la edad mínima legal para poder trabajar). Lógicamente, en los casos de sociedades que engloban culturas muy diferenciadas entre sí, esta tendencia intrasocial a la homogeneidad se verá muy disminuida y emergerán con fuerza las características prototípicas de la adolescencia en cada uno de los grupos culturales que configuren dicha sociedad.



No hay probablemente mucho más que pueda describirse como característico de la adolescencia y que al mismo tiempo sea aplicable a todas las sociedades donde existe. Como ya se ha expuesto, no es una etapa necesariamente conflictiva para el propio sujeto, ni conlleva que el sujeto tienda a entrar en conflicto con personas de su entorno.

La adolescencia no se caracteriza tampoco porque las personas que están viviendo esta etapa intenten ir en contra de las normas sociales. Más bien al contrario: los adolescentes prestan gran atención a las normas imperantes en su sociedad y, siempre que les vean algún sentido, tienden a amoldarse a ellas, porque, como criterio general, desean acabar siendo adultos plenamente aceptados en su sociedad. Ahora bien, a veces en el seno de una misma sociedad se impulsan normas contradictorias entre sí. En ese caso, un amplio sector de los adolescentes puede tender a adoptar las normas que estén más prestigiadas, que no siempre son las más argumentadas como necesarias. Esto podría ser erróneamente interpretado como que los adolescentes en esa sociedad están en contra de las normas sociales, cuando no es así realmente. Los adolescentes necesitan normas razonables y razonadas o, al menos, que estén prestigiadas.

Igualmente, no puede afirmarse que la adolescencia esté forzosamente ligada a una escolaridad prolongada. Es cierto que la escolarización durante largos años, como actividad exclusiva o preferente, conlleva estar en la adolescencia, pero puede haber sociedades (como Samoa antes de la creación de escuelas oficiales) donde exista algún tipo de transición relativamente prolongada a la adultez sin que haya escolaridad.

La adolescencia, por último, no es necesariamente una etapa ambivalente. Puede serlo en muchas sociedades, pero no tiene por qué serlo en todas. Como se ha expuesto, una escolaridad prolongada y poco atractiva, tiende a generar un cierto tipo de ambivalencia en esta etapa vital. A su vez, como se ha visto en el caso de la Roma antigua, la exclusión legal de los adolescentes de ciertos derechos que tenían anteriormente generó otra forma de ambivalencia, que también podría darse en otras sociedades. Pero todo ello no significa que necesariamente la adolescencia resulte ambivalente, aunque en muchas sociedades actuales sí pueda presentar uno o varios tipos de ambivalencia.

LA ADOLESCENCIA EN LA SOCIEDAD ACTUAL

El conjunto de este texto ha sido concebido para facilitar la comprensión de las características de la adolescencia en la sociedad actual. Por ello, no se va a reiterar aquí lo ya expuesto a lo largo del mismo. Sí es de resaltar que las tendencias



fruto del impacto de la Revolución Industrial en la adolescencia se mantienen en la actualidad. Este epígrafe destaca sólo algunos puntos que pueden ser de particular relevancia.

El sistema educativo se ha desarrollado notablemente a lo largo del siglo XX en la mayoría de los países del mundo. En Europa, además de la generalización de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, proporciones crecientes de adolescentes están teniendo acceso a las oportunidades que abre el bachillerato, la formación profesional y la formación universitaria. Lo que históricamente ha sido durante siglos un privilegio minoritario, se ha extendido en nuestra época a amplios grupos sociales, aunque en muchos países sigue habiendo desigualdad social en las posibilidades de acceso a la educación más allá de la etapa obligatoria. Hay además un sector de los adolescentes que no ha podido encontrar estímulo o apoyo suficientes como para poder culminar satisfactoriamente la escolaridad obligatoria, o bien ha sido impelido a adoptar un estilo de vida difícilmente compatible con la consecución de los logros escolares.

No es necesario resaltar aquí el enorme potencial de desarrollo individual y colectivo que entraña para cualquier país disponer de un sistema educativo de amplia implantación y con profesionales cualificados en su seno. No obstante, desde la perspectiva del análisis del fenómeno social de la adolescencia, es inevitable señalar que, en la medida en que se ha ido generalizando una formación estudiantil dilatada, la adolescencia en sí misma se ha ido alargando y ello, a su vez, puede implicar un cierto riesgo de dificultad personal en la transición a la adultez. Cuando el privilegio de estudiar se prolonga durante años más allá de la pubertad, además de las consecuencias positivas que conlleva, se puede generar una cierta inseguridad en las personas que están intentando llegar a la adultez social sólo a través del estudio, sin ir ejercitando progresivamente responsabilidades adultas. Hay afortunadamente adolescentes que han sabido aprovechar las posibilidades que existen en nuestra sociedad de ir ensayando responsabilidades adultas al mismo tiempo que se logra una sólida formación académica, pero quizás sería conveniente investigar cómo potenciar que estas posibilidades sean más numerosas, más accesibles y más atractivas para los propios adolescentes.

Otro factor que añade en la actualidad complejidad a la transición adolescente es la multiplicidad de fuentes que emiten mensajes accesibles a niños y púberes. Saber encontrar el propio camino hacia la adultez cuando se deambula permanentemente a través de un intrincado bosque de innumerables mensajes verbales y visuales puede resultar nada fácil; especialmente si, como sugería Margaret Mead, hay múltiples contradicciones entre ellos. Así, por ejemplo,



cualquier púber actual sabe que “no hay que hacer daño” y que “matar es un grave delito”, pero la información visual que le llega a través de la televisión u otros canales más bien sugiere lo contrario: el héroe mata gratuita e impunemente. Igualmente, puede haber oído decenas de veces que “hay que ser prudente”, pero lo que percibe cotidianamente en las películas y series de televisión es más bien que los que tienen poder y prestigio circulan en vehículos a velocidades inverosímiles, y con frecuencia sin cinturón de seguridad. Los ejemplos pueden ser innumerables y están en la mente de todos.

No es imposible saber encontrar el propio camino en medio de una selva de mensajes audiovisuales atractivos y muchas veces contradictorios, pero requiere un esfuerzo al que no se vieron sometidos los adolescentes de épocas históricas anteriores. Para poder discriminar adecuadamente tal avalancha de información se necesita capacidad intelectual, oportunidades de diálogo y reflexión y seguridad en el propio criterio. No todos los adolescentes gozan de un contexto familiar, escolar y grupal que facilite el diálogo sosegado, la reflexión y la seguridad en uno mismo.

Circula además un cierto tipo de mensajes sobre la propia adolescencia que pueden generar desconcierto e inseguridad entre los adolescentes y entre sus progenitores. Con demasiada frecuencia se da una imagen social de los adolescentes como personas conflictivas y generadoras de problemas en la familia. Cualquier paseo por una librería nos mostrará, al menos en nuestro país, que actualmente numerosos libros de divulgación sobre la adolescencia llevan títulos que, de una forma u otra, asocian estos tres conceptos: “adolescencia”, “conflicto” y “padres desesperados”.


Independientemente de la calidad del contenido de estos libros, que lógicamente es muy desigual, este tipo de portadas (con su correlato en titulares de periódicos o en programas televisivos del mismo cariz) da una visión de la adolescencia que, además de desacertada, es contraproducente. Difunden una imagen negativa de los protagonistas de esta etapa vital que puede redundar precisamente en generar aquello que se está denunciando. Incita a los padres a afrontar con temor y ansiedad la relación con sus hijos adolescentes o pre-adolescentes, en lugar de transmitirles confianza en sus propias capacidades como educadores y en la de sus hijos como seres sensibles e inteligentes. Los propios adolescentes se pueden sentir retraídos o desconcertados al captar esta imagen negativa que socialmente se proyecta de ellos con tanta frecuencia y que, por lo general, está muy lejos de la realidad de cómo ellas y ellos sienten, sueñan, razonan y actúan en su cotidiano devenir hacia la adultez.



Hay variadas posibilidades en nuestra sociedad de potenciar el desarrollo adolescente de manera eficaz. La experiencia de muchas familias, centros docentes, asociaciones y servicios comunitarios lo atestiguan. Igualmente, hay investigadores que, con su trabajo metódico y lúcido, han aportado valiosa luz a este respecto. Cae fuera del propósito de este texto cualquier intento de síntesis de este saber. La finalidad de estas páginas ha sido, sencillamente, ayudar a comprender mejor la pubertad y la adolescencia, así como situar a ésta última en una perspectiva histórica y transcultural.

REFERENCIAS

- Àries, Ph. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Plon.
Trad. cast. de N. García. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*.
Madrid: Taurus, 1987.
- Arnett, J.J. (2001). *Adolescence and emerging adulthood: a cultural approach*.
Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.
- Barfield, T. (Ed.) (2001). *Diccionario de antropología*. Barcelona: Edicions Be-
llaterra.
- Bottéro, J. (1973). Exordio. En: Kramer, S.N. *La historia empieza en Sumer*.
Barcelona: Aymá.
- Buckser, A.S. (2001). Ritual. En: Barfield, T. *Diccionario de antropología*. Bar-
celona: Edicions Bellaterra.
- Caballos, A.; Serrano, J.M. (1988). *Sumer y Akkad*. Madrid: Ediciones Akal.
- Currie, C.; Németh, Á (2004). Puberty and health. En: Currie, C.; Roberts,
C.; Morgan, A.; Smith, R.; Settertobulte, W.; Samdal, O.; Barnekow Ras-
mussen, V. (Ed.) (2004). *Young people's health in context: Health Behaviour in
School-aged Children (HBSC) study: international report from de 2001/2002
survey*. Copenhagen: World Health Organization.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Dorsch, F. (dir) (2002). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Empresa Editorial
Herder.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Co.
Trad. cast. M. Galeano. *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Hormé.
- Erikson, E.H. (1973). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Gennep, A. Van (1909). *Les rites de passage*. Paris: Librairie critique Émile
Nourry. Trad. cast. de Juan Aranzadi. *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus,
1986.

- 
- Giuliano, L. (1979). *Giuventù e istituzioni nella Roma Antica. condizione giovanile e processi di socializzazione*. Roma: Tipografia Artistica.
- Hernández, M.; Castellet, J.; Narvaíza, J.L.; Rincón, J.M.; Ruiz, I.; Sánchez, E.; Sobradillo, B.; Zurimendi, A. (1988). *Curvas y tablas de crecimiento*. Bilbao: Fundación Orbegozo.
- Hoebel, E.A. (1973). *Antropología: el estudio del hombre*. Barcelona: Ediciones Omega.
- Inhelder, B.; Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. París: Presses Universitaires de France. Trad. cast. de M.T. Cevasco. *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Barcelona: Paidós, 1985.
- Keating, D.P. (1993). Adolescent thinking. En: Feldman, S.S.; Elliott, G.R. (Eds.). *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kramer, S.N. (1973). *La historia empieza en Sumer*. Barcelona: Aymá.
- Lutte, G. (1991). *Liberar la adolescencia: la psicología de los jóvenes de hoy*. Barcelona: Herder.
- Markstrom, C.A.; Iborra, A. (2003). Adolescent identity formation and rites of passage: the Navajo Kinaaldá ceremony for girls. *Journal of Research on Adolescence*, 13(4): 399-425.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. Ann Arbor: Murrow. Trad. cast. de E. Dukelski. *Adolescencia y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós, 1967.
- Mead, M. (1970). *Culture and commitment: a study of the generation gap*. New York: Natural History Press / Doubleday & Co. Trad. cast. de E. Goligorsky. *Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- Mendoza Berjano, R. (2004). La escritura reflexiva como práctica cotidiana de los pre-adolescentes y los adolescentes españoles: situación actual y características asociadas. *Revista de Educación*, nº 335: 467-495.
- Panadés y Poblet, J. (1892). *La educación de la mujer*. Barcelona: Seix Editor. Tomo III.
- Pericot García, L.; Ballester Escalas, R. (1970). *Historia de Roma*. Barcelona: Montaner y Simón.
- Portellano Pérez, J.A. (2005). Neuropsicología del área prefrontal: las funciones ejecutivas. *Políbea*, nº 75: 12-21.
- Rice, F.P. (1995). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.



- Tanner, J.M. (1978). *Foetus into man: physical growth from conception to maturity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vicens Vives, J. (1971). *Historia general moderna: del Renacimiento a la crisis del siglo XX*. Barcelona: Montaner y Simón. Tomo II.
- Villee, C.A. (1974). *Biología*. México: Nueva Editorial Interamericana.