

TEORÍA DE TEORÍAS SOBRE LA ADOLESCENCIA

AGUSTÍN LOZANO VICENTE*

RESUMEN

La adolescencia se presenta como un tema abierto a la investigación y objeto de preocupación para padres, educadores e instituciones públicas. Hay diversas ciencias que se ocupan de su estudio desde enfoques diferentes y en ocasiones contradictorios. En este artículo se ensaya una clasificación de los distintos rasgos y teorías que definen la adolescencia y se propone un concepto funcional de adolescencia de carácter universal e histórico-cultural.

PALABRAS CLAVE: ADOLESCENCIA, TEORÍAS DE LA ADOLESCENCIA, UNIVERSALISMO, RELATIVISMO, DEFINIÓN FUNCIONAL DE ADOLESCENCIA

* Licenciado en Psicología por la Universidad de Oviedo y Licenciado en Filosofía por la UNED. Psicólogo en el Servicio de Infancia y Familia del Ayuntamiento de Avilés, España. E-Mail: agusloza1@gmail.com. Quiero agradecer públicamente al profesor de la Universidad de Oviedo, David Alvargonzález, las críticas, sugerencias y correcciones a las versiones iniciales del presente trabajo. También quiero reconocer las oportunas sugerencias realizadas por evaluadores anónimos, que han contribuido a precisar y mejorar la versión final del presente trabajo.

TEORIA DAS TEORIAS DA ADOLESCÊNCIA

RESUMO

A adolescência se apresenta como um tema aberto à pesquisa sendo motivo de preocupação para pais, educadores e instituições públicas. A adolescência é objeto de estudo por parte de diversas áreas do conhecimento, a partir de perspectivas diferentes e por vezes contraditórias. Apresenta-se uma classificação das diferentes correntes e teorias que definem a adolescência e se propõe um conceito funcional de adolescência de carácter universal e histórico-cultural.

PALAVRAS CHAVE: ADOLESCÊNCIA, TEORIAS DA ADOLESCÊNCIA, UNIVERSALISMO, RELATIVISMO, DEFINIÇÃO FUNCIONAL DE ADOLESCÊNCIA

THEORY OF THEORIES ABOUT ADOLESCENCE

ABSTRACT

Adolescence is still an open field for research, as well as an object of concern for parents, teachers and public institutions. Different disciplines are focused on its study using diverse and sometimes contradictory approaches. This article tries to classify the various characteristics and theories that define adolescence and aims to establish a functional concept of adolescence from both a universal and cultural-historical perspective.

KEY WORDS: ADOLESCENCE, THEORIES OF ADOLESCENCE, UNIVERSALISM, RELATIVISM, FUNCTIONAL DEFINITION OF ADOLESCENCE

1. INTRODUCCIÓN

LA ADOLESCENCIA ES UN tema actual y recurrente en nuestras sociedades que sigue provocando un intenso intercambio de opiniones entre científicos sociales, educadores, padres de familia e instituciones ciudadanas y políticas.

El tratamiento moderno de la adolescencia, en su sentido categorial o técnico, se presenta hoy como una realidad de la que se ocupan diversas disciplinas científicas. Efectivamente, la adolescencia constituye el campo de estudio de la antropología, la psicología, la biología del desarrollo, la sociología, la historia y, por supuesto, también aparece como un concepto mundano de la realidad familiar, educativa y social del presente. Desde cada una de estas disciplinas se ofrecen definiciones de la adolescencia que configuran los enfoques conceptuales imprescindibles para la investigación y práctica social.

Las estrategias y métodos de investigación son también un campo abierto al debate, donde junto a las reflexiones teóricas y la utilización de estrategias de corte cuantitativo han cobrado relevancia el uso de estrategias de tipo cualitativo y centradas en un mayor énfasis en la subjetividad de los agentes implicados en la realidad concerniente a la adolescencia (Dávila, 2004).

Existe una preocupación creciente por entender mejor el fenómeno de la adolescencia, tanto desde un punto de vista analítico o experimental como desde la perspectiva que busca desplegar determinadas acciones interdisciplinarias (educativas, sociales, sanitarias, etcétera) relacionadas con políticas públicas vinculadas a la realidad adolescente. De hecho, las ciencias humanas y sociales junto a instituciones públicas y políticas han empezado a desarrollar nuevas líneas de investigación para comprender mejor las relaciones entre adultos y adolescentes, los desafíos ante la salud, la inserción laboral o las situaciones de riesgo y exclusión, por citar solo algunos de los retos que se plantean (Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, 2000).

Sin embargo, esta pluralidad de enfoques teóricos, metodologías y disciplinas, junto a la diversidad de caracteres constitutivos de la adolescencia, pueden oscurecer el propósito de entender mejor el fenómeno de la adolescencia. El campo de estudio sobre la adolescencia se mantiene en un estado de confusión y discusión en relación con la variedad de teorías y concepciones que se presenta bajo una pluralidad caótica, cuando no en abierta contradicción. No obstante, cada

disciplina por separado puede presentar en su terreno específico formulaciones teóricas y metodológicas claras y distintas.

Así y a modo de ejemplo, se afirma que no existe una teoría única correcta sobre el desarrollo adolescente, instando a los estudiosos de la adolescencia a comparar y contrastar los diferentes enfoques existentes sin perjuicio de reconocer, por otra parte, que pueden existir «formulaciones teóricas que parecen contradecirse o utilizar los mismos términos para designar cosas distintas» (Kimmel y Weiner, 1998:55).

Por lo tanto, compartimos la idea expresada por Acosta (1993:32) cuando sostiene que «A la adolescencia se la intenta definir desde muy diversos saberes. Estas definiciones no resultan coherentes entre sí, ya que se apoyan en disciplinas y criterios muy disímiles». El autor, ante esta situación, propone entonces que «puede resultar mucho más esclarecedor intentar caracterizar un poco lo que es la adolescencia que pretender definirla».

Nosotros intentaremos ensayar la efectividad de un tipo de clasificación de teorías y concepciones sobre la adolescencia que sea válido para ordenar un material tan extenso y heterogéneo, e identificar conexiones entre sus partes según criterios de clasificación pertinentes. Para ello realizamos, en primer lugar, un intento de demarcación del concepto de adolescencia de otros conceptos con los que aparece emparentado, y confundido en ocasiones. El objetivo es fundamentar nuestro uso de la noción de adolescencia y su relación con otros conceptos similares. En segundo lugar, hacemos un breve recorrido por la multiplicidad de rasgos constitutivos de la adolescencia. A continuación presentamos los criterios mínimos que consideramos necesarios para la clasificación de las teorías de la adolescencia junto a la caracterización y ejemplos de cada posición teórica. Para finalizar, exponemos la idea funcional de adolescencia tal y como aparece en el trabajo del profesor Gustavo Bueno (1998), y que tomamos como referencia alternativa y crítica para realizar esta reconstrucción y sistematización de las concepciones sobre la adolescencia. Pretendemos con ello ensayar una definición de adolescencia que nos permita mantener el carácter universalista de la misma, pero a la vez dando cuenta de su variabilidad histórica y cultural. Con esto intentamos evitar una definición abstracta y sustancialista de adolescencia, pero sin incurrir en ningún tipo de relativismo cultural o axiológico.

2. DEMARCACIÓN DEL CONCEPTO DE ADOLESCENCIA

«Adolescencia» es un término no bien delimitado respecto de otros conceptos como «pubertad» o «juventud». La distinción *impúber/púber* no se superpone en todas las épocas o culturas con la distinción *infancia/adolescencia*, aunque la distinción entre *impúber* e infancia sí se superpone, aproximadamente, en extensión. En algunas sociedades, la pubertad no clausura la etapa adolescente, mientras que en otras, determinadas ceremonias ligadas a la adolescencia, sobre todo tratándose de chicas,¹ tienen comienzo antes incluso del inicio de la pubertad (Schlegel y Barry, 1991; Bueno, 1998).

Una dificultad similar se presenta respecto de la noción de «juventud». Nosotros vamos a tomar como referencia las concepciones que entienden la etapa adolescente como el periodo de transición hacia el estado adulto. En aquellas sociedades donde la salida de la adolescencia no da paso inmediato a un estado de plena adultez, se hablaría entonces de un periodo de juventud o de adulto joven, de duración más o menos variable (Schlegel y Barry, 1991; Arnett y Taber, 1994). Nuestro trabajo pretende entonces centrarse en las diversas concepciones existentes sobre el periodo de transición, descartando aquellas propuestas que abordan cuestiones relativas a la juventud en el sentido dicho, al no constituir nuestro objeto de estudio. Sin embargo, no desconocemos que desde un punto de vista teórico general se ha atribuido la responsabilidad analítica de la adolescencia a las disciplinas psicológicas; siendo otras disciplinas de las ciencias sociales —en especial la sociología, la historia, la educación y los estudios culturales— más proclives al uso de la categoría de juventud, enfatizando la construcción social, histórica, cultural y relacional de las nociones en las diferentes épocas y procesos históricos. Por lo tanto, en nuestra exposición vamos a respetar el criterio de los diferentes autores y así incluiremos concepciones que se refieren a la «juventud», o indistintamente a «juventud» y «adolescencia», solo cuando entendamos que bajo dichas concepciones se tienen en cuenta también características

1 En el contexto de los asuntos tratados en el presente trabajo, la diferencia de género no resulta pertinente. La mención explícita del femenino se realiza cuando la oposición de sexos es relevante en el contexto referido, manteniendo el uso genérico del masculino en su condición de término no marcado y sobre todo teniendo en perspectiva a la idea de persona, que incluye a ambos géneros.

que serían constitutivas de la adolescencia como etapa de transición al estado adulto. Efectivamente como lo señala Dávila:

La misma noción de infancia nos remite a este considerando, y sus dinámicas de paso desde la infancia a la denominada edad adulta o adultez. El intersticio entre ambos estadios es lo que se suele concebir como el campo de estudio y conceptualización de la adolescencia y juventud, con delimitaciones en ambas no del todo claras, que en muchos aspectos se superponen, y dependiendo de los enfoques utilizados para esos efectos (Dávila, 2004:31).

3. MULTIPLICIDAD DE CARACTERES CONSTITUTIVOS DE LA ADOLESCENCIA Y MULTIPLICIDAD DE DISCIPLINAS QUE ESTUDIAN LA ADOLESCENCIA

Entendemos que los rasgos constitutivos y las concepciones de la adolescencia tienen como referencia las sociedades antropológicas e históricas; es decir, sociedades con normas institucionalizadas, ya que en rigor no podemos hablar de adolescencia en sociedades de primates (Bueno, 1998). Y decimos esto, sin perjuicio de que en diferentes especies de primates se encuentran numerosas e interesantes situaciones homólogas o análogas, como puedan ser los procesos fisiológicos y anatómicos de la pubertad, la maduración sexual, la evitación de relaciones sexuales entre parientes, la formación de grupos de edad —entre otros— presentes también en la adolescencia humana (Schlegel y Barry, 1991; Delval, 2002).

Por nuestra parte y siguiendo la propuesta del profesor Bueno (1996), diremos que los rasgos constitutivos de la adolescencia, muy heterogéneos y variables, en tanto que realidad antropológica, no deben ser entendidos como predicados permanentes e inmutables, sino como realidades cambiantes en el mismo curso histórico de la adolescencia.

Los rasgos constitutivos de la adolescencia se pueden distribuir en dos grandes rúbricas, que tradicionalmente suelen designarse como corpóreas (morfológicas, fisiológicas) y culturales (lingüísticas, cognitivas, rituales, educativas). Sin embargo, ante la carga metafísica a la que remiten es preferible acudir a dos símbolos abstractos, como son φ , de *φυσις*, inicial de naturaleza y π , de *πνευμα*, como inicial de espíritu. Así, las realidades antropológicas relativas a la adolescencia son ya sea de índole φ o de naturaleza π . Nuestra pretensión es permanecer dentro de la tradición histórico-conceptual en la que habitualmente se

han tratado estas cuestiones, pero intentando evitar las connotaciones metafísicas de una distinción que, de otra parte, es ineludible. En general, los contenidos π no se reducen a contenidos aprendidos —son contenidos π también las viviendas o los caminos— aunque en el ámbito que estamos tratando los más interesantes son aquellos de índole social o históricos, ligados a pautas comportamentales o ceremonias, en el marco de instituciones sociales. Los contenidos φ tampoco serían reducibles a contenidos dados mediante la herencia genética.

El interés de esta distinción para nuestro propósito reside, por una parte, en que el ámbito de la adolescencia como categoría antropológica, surge de la confluencia entre las determinaciones φ y las π ; y por otra parte, en que las determinaciones φ se dan al nivel de la individualidad corpórea entre todos los miembros de la especie —esto implica universalidad distributiva—, mientras que las determinaciones π adoptan una escala sociocultural que ya no se circunscriben exclusivamente a la individualidad corporal.

Si consideramos las formaciones φ disociadas de π , y de alguna forma como una realidad previa al orden cultural (en cuyo caso la oposición φ/π nos vuelve a situar en la oposición metafísica naturaleza/cultura), nos distanciamos del campo antropológico y entramos en el reino de la fisiología, la zoología o la biología en general. Los cambios corporales ligados a la pubertad, determinaciones φ , como puedan ser la menarquia, la maduración de los órganos sexuales, la aceleración del crecimiento, la mielinización, la «poda» sináptica o la reducción de la sustancia gris y el aumento de la sustancia blanca (Rosseli, 2003; Triskier, 2006), tienen su pertinencia para la adolescencia en tanto que ligadas a determinaciones π , como puedan ser las ceremonias de pubertad, la prolongación de la educación pública, las bandas juveniles, etcétera, por medio de las cuales las determinaciones φ cobran su interés antropológico y no meramente fisiológico o biológico.

En España se conoce con el nombre de «edad del pavo» a quienes acaban de entrar en la adolescencia (en inglés la expresión equivalente sería *to be at an awkward age*). La expresión hace alusión al conjunto de cambios fisiológicos y de comportamiento por los que atraviesan los adolescentes: ruborizarse, cambios en la voz, comportamientos extraños y que han sido tomados como una analogía de la conducta de un pavo en época de celo. En nuestro diccionario académico «subírsele a alguien el pavo» equivale a ruborizarse. Lo que queremos decir, en todo caso, es que estas determinaciones, fisiológicas o etológicas, carecerían de toda significación antropológica si se considerasen des-

contextualizadas de los marcos culturales pertinentes, como puedan ser, pongamos por caso, las «ceremonias de cortejo» entre chicas y chicos o el concepto de amor romántico.

En torno a la multiplicidad de determinaciones π / φ y sus relaciones se organizan las teorías y concepciones acerca de la adolescencia. Algunas teorías se mueven en torno a las determinaciones φ , y no tanto por hacer hincapié en el hecho de pubertad, sino por el tipo de escala (individual distributiva) que adoptan dichas teorías, actuando la pubertad como un reforzador de dicha perspectiva individual. Nos referimos principalmente a las concepciones psicobiológicas de la adolescencia. Otras concepciones, en cambio, sin negar la existencia de las determinaciones φ , toman como principal referencia las determinaciones π , remarcando la variabilidad histórica y cultural. En esta posición se encontrarían las teorías cercanas a la antropología, la historia o la sociología.

Cuando se aborda la cuestión de la multiplicidad de rasgos y doctrinas sobre la adolescencia, es frecuente recurrir a esquemas de yuxtaposición armónica entre concepciones diversas y enfrentadas, sugiriendo, si acaso, la recomendación erudita de contar con varias de ellas (Alexander, Roodin, y Gorman, 1984; Muuss, 1988; Kimmel y Weiner, 1998; Derval, 2002). También es frecuente proponer esquemas de articulación (Perinat, 2003) entre distintas concepciones teóricas hasta su identificación en un solo enfoque integrador (*v. gr.* psicobiológico o psicosocial). Pero esta manera de proceder, lejos de resolver o aclarar los problemas teóricos planteados, puede contribuir a agravarlos, ya que las características distintivas de cada disciplina no se disuelven por sí mismas al unirlas con las de otra disciplina. Así, en asuntos relativos a principios explicativos y metodologías pueden aparecer disputas tanto teóricas como gremiales, ante la invasión o intentos de reducción o absorción de unas disciplinas científicas respecto de otras.

Los problemas de demarcación teórica entre disciplinas se mantienen aunque se recurra con frecuencia al concepto de «interdisciplinariedad» para afrontar esta pluralidad de perspectivas. La interdisciplinariedad es una noción que no presenta mayores dificultades cuando va referida a diferentes disciplinas institucionalizadas y cuya coordinación es requerida para la gestión eficaz de determinados proyectos, que no pueden ser abarcados por una ciencia en exclusiva (Alvar González, 2011). Así ocurre de hecho cuando desde determinados ámbitos —universidad, instituciones públicas, sistema sanitario o educativo— se abordan asuntos como «adolescencia y salud reproducti-

va», «adolescencia, pobreza y migración» o «el uso de drogas en adolescentes», que requieren necesariamente de la coordinación interdisciplinaria de diferentes saberes, instituciones y profesionales. Pero una cuestión es que un médico y un asistente social tengan que trabajar de forma coordinada en un proyecto público sobre «salud reproductiva en adolescentes» y otra muy distinta es que esa situación justifique, desde un punto de vista gnoseológico, la existencia de una presunta «ciencia biosocial de la adolescencia».

4. CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN Y ARGUMENTOS ACERCA DE SU PERTINENCIA

Intentaremos ensayar un esquema de clasificación que sea válido para ordenar un material tan extenso. Nuestra exposición pretende introducir un orden lógico en la pluralidad existente de concepciones y teorías sobre la adolescencia. Para ello vamos a recurrir a las variables lógicas más elementales, como son las relativas al plano extensional y al plano intensional. Pero a su vez, los criterios de clasificación tienen que ser internos al propio campo; es decir, tienen que resultar reconocibles en los mismos planteamientos de la adolescencia realizados desde las diversas concepciones teóricas.

El enfoque intensional nos pone delante de la cuestión del significado o connotación de la adolescencia con la pretensión de alcanzar una mayor precisión y rigor en su conocimiento y definición frente a otras etapas del desarrollo. Así, se ha señalado que el hito fundacional de la adolescencia, como campo de estudio diferenciado dentro las teorías del desarrollo humano, se constituye a principios del siglo XX con el trabajo de Granville Stanley Hall (Marchesi et al., 1985; Muuss, 1988; Delval, 2002; Feixa, 2011).

En el contexto social y académico de institucionalización de la etapa adolescente se establece un concepto de adolescencia definido como un fenómeno biopsicológico, incluso con la entidad suficiente como para justificar la creación de una subespecialidad médica (Silber, 1997). Desde las ciencias del desarrollo, y de la naciente psicología evolutiva en particular (Fernández y Gil, 1990), se comienza a configurar entonces una definición de adolescencia recortada a escala individual abstracta. El concepto de adolescencia así formado se concibe entonces como presente en todos los adolescentes de todas o la mayoría de las culturas y sociedades, actuando los fenómenos biofi-

siológicos propios de la pubertad como reforzador de esta perspectiva individual y su universalidad distributiva (Kiell, 1969).

Tenemos así un primer criterio de clasificación: un criterio intensional (I-0) en función de que las teorías y concepciones sobre la adolescencia asuman o no una definición normativa de adolescencia como un periodo del desarrollo ontogenético individual. Este criterio, aunque a efectos expositivos se presente con un carácter excluyente (presencia-ausencia), en realidad veremos teorías y concepciones que se aproximan más a su formulación canónica —como las teorías inspiradas en Freud o Stanley Hall—, mientras que otras se alejarán de la formulación canónica, incluso de forma muy crítica, pero sin renunciar a la característica definitoria de la adolescencia como un periodo del desarrollo psicológico individual.

Por lo que se refiere al enfoque extensional o denotativo, este criterio indicaría la presencia o ausencia en todas o la mayoría de culturas de una etapa adolescente diferenciada de otros estadios del ciclo vital. El criterio extensional (A-B) toma en consideración el carácter relativo, particular (A) o universal (B) de la adolescencia. Efectivamente, diversos autores han señalado la ausencia de una etapa adolescente en algunas culturas o durante determinados períodos históricos, haciendo su aparición posteriormente en función de determinadas transformaciones sociales. Algunas concepciones también han apoyado su relativismo sociohistórico en la crítica a la definición de adolescencia propuesta desde las teorías psicobiológicas del desarrollo (Levine, 2007). En definitiva, estas teorías conciben la adolescencia como un constructo cultural o histórico, no natural y con significados variables (Dávila, 2004; Szulc, 2006). Sin embargo, como hemos visto, otros autores insistirán en el hecho de que adolescencia constituye una experiencia universal a todas las épocas y sociedades. La combinación de ambos criterios, extensional e intensional, nos permite obtener cuatro grandes tipos de concepciones sobre la adolescencia en torno a los cuales creemos que basculan también los casos intermedios o liminales, a modo de diferencias de grado entre alguno de los cuatro tipos elementales.

5. CARACTERIZACIÓN DE CADA POSICIÓN TEÓRICA Y EJEMPLOS

Teniendo en cuenta lo dicho, realizaremos una breve exposición por las concepciones de la adolescencia que consideramos más representativas o ejemplares, en relación con la posición que ocupan en nuestro

sistema de clasificación. No vamos a insistir en los contenidos positivos de cada una de las teorías, que presuponemos conocidos en sus rasgos generales, sino en los mínimos e imprescindibles contenidos descriptivos de las mismas que justifican su inclusión en un grupo de teorías u otro según los criterios que hemos establecido.

a) En primer lugar, tendríamos teorías particularistas o relativistas, respecto de la presencia de la adolescencia en las distintas culturas y sociedades, unido a la ausencia, o al menos el máximo alejamiento posible, de cualquier definición normativa o prescriptiva para explicar el fenómeno de la adolescencia como etapa diferenciada del desarrollo humano. Esta posición la identificamos en determinados estudios etnológicos (Jociles, Franzé y Poveda, 2011) así como en determinadas concepciones teóricas sobre la niñez o adolescencia (Szulc, 2006). Efectivamente, y como reconocen los propios autores, se trata de una concepción influida por la antropología cultural de la escuela del particularismo histórico, la filosofía de la ciencia inspirada en la obra de Thomas Kuhn y la sociología del conocimiento en su crítica al positivismo. Así, se señala que los estudios tradicionales sobre la infancia y adolescencia, que denominan «la infancia heredada» (Jociles et al., 2011:11), aludiendo de forma indisimulada a las disputas en la filosofía de la ciencia del siglo XX, por su orientación prescriptiva, cosifican y naturalizan procesos y productos sociohistóricos como son la infancia y adolescencia. En este sentido se acusa a la psicología evolutiva como principal responsable de la homogeneización y «la exclusión del niño a través de formulaciones parciales de racionalidad» (Szulc, 2006:32). Se destaca que en la década de los 80, y desde el ámbito anglosajón, se consolida el campo de la sociología y la antropología de la infancia como un «nuevo paradigma» que ha sintetizado un marco teórico-metodológico ligado a la tradición antropológica. Desde este nuevo campo de estudio se abre un debate en torno al estatus que se les otorga a los menores como sujetos con capacidad para involucrarse activamente en las dinámicas sociales, políticas y culturales de los diversos escenarios en los que están presentes. Los puntos de vista y perspectivas de los niños y adolescentes sobre lo que acontece en su entorno inmediato constituyen la realidad social que etnográficamente se procura conocer y comprender desde una metodología *emic* y descriptivista. Así, queda al descubierto la gran heterogeneidad y variabilidad cultural de concepciones de la infancia y adolescencia que existen

frente a la naturalización y el esencialismo que imponen las representaciones hegemónicas occidentales (Szulc, 2006).

Sin embargo, lo que queremos destacar es que esta concepción teórica rechaza proponer algún criterio normativo más allá de las experiencias y vivencias propias de los diversos agentes —adolescentes, padres, educadores, etcétera— en un contexto social determinado:

No obstante, la descripción analítica de casos en la que los niños y jóvenes son protagonistas pareciera no precisar de la dimensión explicativa, dado que lo que interesa mostrar es justamente la “particularidad cultural” que da sentido a las diversas lógicas o códigos de comunicación y entendimiento específicos (Batallán, 2011:250).

Los supuestos teóricos y metodológicos de esta concepción teórica son los del construccionismo social propio de la sociología de la ciencia postkhunniana, incurriendo, a nuestro juicio, en los dos dogmas del relativismo: la oposición metafísica Naturaleza/Cultura y el dilema Prescripción/Descripción (Casado, 2011). Se trata de la incorporación de las tesis del relativismo cultural al trabajo etnográfico con la infancia y adolescencia (Alvargonzález, 2002; Bueno, 2002). Algunos autores han llamado la atención sobre las consecuencias a las que tiene que hacer frente esta concepción teórica:

Como derivación del principio relativista en la interpretación sobre lo que allí sucede, la lógica de cada cultura específica es inconmensurable con respecto a las otras. Esto, llevado a un extremo, permitiría refutar el principio normativo universal, en este caso el de la misma Convención de los Derechos del Niño y de las legislaciones internacionales que los protegen. Creo que la comprensión relativista, que metodológicamente se inicia con la apertura y el descentramiento de la propia mirada y el análisis de los prejuicios inscritos en el lenguaje, no permite establecer la necesaria conexión epistemológica entre universalismo y particularismo que requiere la explicación histórica de los procesos sociales (Batallán, 2011:249).

b) Estas concepciones serían propias de determinados estudios antropológicos, históricos y sociológicos en las que se señala la ausencia de la etapa adolescente en algunas culturas o su inexistencia durante determinados periodos históricos, para hacer su aparición posteriormente en función de determinados cambios sociales. El relativismo se apoya también en la crítica a la caracterización de adolescencia tal y como es propuesta por algunos autores desde las ciencias

psicobiológicas. Sin embargo, y sin negar el fenómeno de la pubertad, no se rechaza una definición regulativa de adolescencia en tanto que etapa diferenciada y recortada a escala individual. Digamos que para estas concepciones teóricas, rechazadas las versiones más *dogmáticas* en la definición de adolescencia, pero asumiendo la existencia de una etapa adolescente dada a nivel individual, se trataría entonces de relacionarla con la variabilidad cultural, social e histórica.

Tenemos así un amplio conjunto de concepciones y teorías, distintas entre sí, en función de que se trate de estudios antropológicos, históricos o sociológicos. Nos limitaremos a exponer algunas de las concepciones que consideramos más representativas.

Comenzando por los estudios históricos, la referencia inexcusable para quienes mantienen la tesis de la adolescencia como construcción sociohistórica es el famoso estudio de Philippe Ariés (1987) sobre la infancia en la sociedad occidental durante el Antiguo Régimen. La tesis básica de Ariés consiste en que la sociedad tradicional no podía representarse bien al niño y menos al adolescente. La infancia duraba exclusiva y necesariamente el periodo de mayor vulnerabilidad, y en cuanto se lograba cierta autonomía el infante pasaba a ser considerado como un hombre joven, esto es, un «adulto en miniatura».

Durante este periodo histórico persiste la ambigüedad entre infancia y adolescencia, por una parte, y entre la adolescencia y la juventud, por otra. No se tenía una idea clara de lo que denominamos adolescencia y esta tardará en forjarse al menos hasta el siglo XIX.

A finales del siglo XVII comienzan las transformaciones sociales respecto de la sociedad tradicional que modifican la consideración de la infancia. La escuela sustituye al aprendizaje en el seno de la comunidad, siendo así que la cohabitación del niño con un grupo amplio y diverso de adultos se vio interrumpida. Así mismo, durante el siglo XVIII se generaliza el hogar familiar como espacio de intimidad y sentimientos afectivos, a la vez que se produce una retirada de la familia del espacio público como lugar de socialización primaria.

Ariés señala que la adolescencia se empieza a entrever bajo dos personajes, uno literario, el Querubín y el otro es el recluta. El Querubín resalta los rasgos afeminados que se conservan en la niñez y primera adolescencia y no tendrá sucesor en la configuración de la idea de adolescencia posterior. En cambio, la fuerza viril del recluta será una de las ideas que ejemplifique la adolescencia entre los muchachos. El Sigfrido de Wagner, mezcla de pureza, fuerza física, espontaneidad y vitalismo, constituye el primer tipo de adolescente mo-

derno. La juventud adolescente se convertirá así en tema literario y objeto de desvelo moral, político y más adelante científico.

Según Ariés, a cada época le corresponde una edad privilegiada y una periodicidad particular de la vida humana: la juventud es la edad privilegiada del siglo XVII; la infancia, del siglo XIX, y la adolescencia, del siglo XX.

Una perspectiva similar, desde la sociología y la historia, encontramos en el ensayo de Bakan (1971) sobre la invención o descubrimiento de la adolescencia en América como respuesta a los cambios sociales que se produjeron en la segunda mitad del siglo XIX y la primera del siglo XX. El movimiento combinado de tres grandes cambios sociales fueron los responsables de la creación de la noción de adolescencia: la extensión de la educación obligatoria, la legislación laboral sobre el trabajo infantil y los procedimientos de la justicia juvenil. La adolescencia se añadió a la infancia como una segunda infancia con el fin de realizar los fines de la nueva sociedad urbana e industrial. Thomas Hine (2000), en la misma línea sociohistórica y también refiriéndose a la adolescencia en los Estados Unidos, añade interesantes contribuciones generalizables a otros países occidentales.

Señala Hine que la adolescencia, entendida como *teenager*, es un invento social propio de la primera mitad del siglo XX. El origen de su concepción actual data de la época del *New Deal*, cuando los jóvenes son expulsados del mundo del trabajo e ingresan de forma masiva en las escuelas de secundarias. Se destaca así la importancia de la *high school* para conformar lo que se entiende por adolescencia, en tanto que implica el aislamiento del mundo del trabajo, la protección paterna, la ausencia de contacto frecuente con adultos y el confinamiento durante largos años con el grupo de iguales.

La novedad es que a partir esta época todos los adolescentes empiezan a conformar un grupo social homogéneo, en el sentido de que tenían que pasar por el mismo tipo de experiencias vitales, formas de vida, hábitos, gustos, modas, etcétera, independientemente de su clase social, estatus y etnia; y así eran vistos y tratados por las instituciones y los adultos. Según Hine, la experiencia de ser adolescente se ha hecho menos diversa a lo largo del siglo XX. Con anterioridad a esta época, la juventud implicaba una gran variedad individual de experiencias y formas de vida.

Los *teenagers* se encuentran en una fase similar a la que los antropólogos denominan «liminalidad». Pero a diferencia de lo que ocurre con la mayoría de las sociedades con ceremonias de pubertad, ins-

titucional y normativamente pautadas, en la sociedad occidental contemporánea esto no ocurre de una forma definida. Así, según Hine, el joven se enfrenta a una pluralidad de trayectorias vitales que están en la base de sus problemas personales, los conflictos a los que da lugar y los temores percibidos por los adultos.

Pasando ahora a los estudios de antropología cultural, la referencia es la conocida obra de Margaret Mead (1990). Mead, como es sabido, supone una reacción a los postulados básicos de G. Stanley Hall (Muuss, 1988; Delval, 2002). La adolescencia no es ni universal ni constituye un período necesario tal y como aparece caracterizado y definido por Stanley Hall. Mead encuentra en Samoa una sociedad donde la adolescencia no suponía ningún periodo de crisis personal, familiar o social. Intenta mostrar que las crisis emocionales del adolescente no son una realidad inevitable (de carácter psicobiológico) sino que están canalizadas socialmente. Reconocía que los jóvenes americanos de su época necesitan un periodo preparatorio para una sociedad compleja, cambiante y exigente, pero que en otro tipo de sociedad esta adolescencia conflictiva no era necesaria. No se niega la pubertad, pero se incide en la variabilidad cultural de su reconocimiento y expresión personal. Otros autores, también desde la antropología cultural, criticarán las teorías de la adolescencia de autores como Freud, Piaget o Kohlberg basados en la evidencia de los estudios transculturales (Levine, 2007).

En una aproximación también antropológica, tenemos la concepción de la adolescencia de Feixa (2011). Feixa examina la evolución del concepto de adolescencia en diferentes culturas y a lo largo de la historia. La adolescencia es más una construcción cultural, con evidente base biológica, que una etapa evolutiva natural, común y fija a todas las sociedades y épocas. El concepto de adolescencia, tal y como hoy lo conocemos, aparece en 1904 de la mano de Stanley Hall. Sin embargo, es la sociedad la que determina los valores para esta etapa de la evolución humana. Feixa distingue cinco grupos de culturas que establecen los valores para la adolescencia según las épocas. Así, en las sociedades primitivas resultaría más correcto hablar de *púber*. En esta etapa, el objetivo es asegurar la perpetuación de la especie y por ello la adolescencia se convierte en una preparación para la vida adulta. En los Estados antiguos el progreso cultural posibilita que parte de los esfuerzos de la sociedad puedan dedicarse a la formación de los más jóvenes. Estos se convierten entonces en efebos. Durante la Edad Media, la situación sociocultural determinará, de hecho, la desapari-

ción de la juventud. El adolescente comparte su vida mezclado con los adultos. Con las sociedades industriales modernas surgirán los *teenagers* y con el postindustrialismo llegaremos al concepto de joven, siendo en los primeros años del siglo XX cuando se reconocerá y democratizará el concepto a varios niveles: educativo, psicológico e incluso judicial (Feixa, 2006). Durante la segunda mitad de este siglo, esta etapa ganará protagonismo participando activamente en la sociedad consumo.

Por nuestra parte, pensamos que este grupo de teorías y concepciones, tanto desde un punto de vista teórico o analítico como práctico, se constituye en una de las opciones más frecuentes en los estudios y aproximaciones sobre la adolescencia (Alexander, et al., 1984; Kimmel y Weiner, 1998; Delval, 2002; Perinat, 2003; Dávila, 2004). Este tipo de teorías, a pesar de su diversidad, se podría hacer corresponder con los postulados del multiculturalismo armonista (Bueno, 2002). El eclecticismo ante la pluralidad de rasgos constitutivos de la adolescencia y la pluralidad de opciones teóricas permite combinar los hechos de la pubertad, su manifestación individual junto a la variabilidad cultural e histórica por medio de la aceptación yuxtapuesta de factores explicativos y teorías diversas.

Estas formas de conceptualizar, delimitar y las miradas comprensivas hacia la adolescencia, pueden ser concebidas como los enfoques con los cuales se ha operado, habiendo en ellos una multiplicidad de factores, características y elementos, unos más relevados que otros, pero que transitan por los énfasis en las transformaciones físicas y biológicas, intelectuales y cognitivas, de identidad y personalidad, sociales y culturales, morales y valóricas (Dávila, 2004:31).

Pero a su vez, esta forma de abordar la adolescencia bien puede actuar como soporte teórico para proyectos públicos que, por su propia naturaleza práctica, agradecen la interdisciplinaredad que otorgue valor a distintas ciencias y profesionales. Y dicho todo ello sin menoscabo del interés y pertinencia por los análisis, resultados y datos positivos aportados por cada disciplina y autor en su propio campo de estudio e investigación. Así como el reconocimiento por la preocupación ética y la importancia que estos enfoques han tenido en la denuncia de arbitrariedades hegemónicas que excluyen y estigmatizan a grandes poblaciones de niños y jóvenes bajo la impronta de supuestos saberes empírico-positivistas (Batallán, 2011:249). En este sentido, muchos de

los argumentos del relativismo y del multiculturalismo han servido para reducir el etnocentrismo a sus justos límites (Bueno, 2002).

a) Pasamos ahora a reseñar el conjunto de teorías que hemos identificado bajo los criterios de universalismo, respecto de la extensión del concepto de adolescencia, más la presencia de una definición normativa de adolescencia como etapa diferenciada del desarrollo psicobiológico.

En primer lugar citamos a Hall, al que ya hemos hecho referencia (Marchesi et al., 1985; Muuss, 1988). En su obra se plantea el objetivo básico de construir una arqueología de la mente no solo con una finalidad teórica, sino también moral. La idea de recapitulación se ve mezclada con toda una serie de preocupaciones religiosas bajo las cuales trataba de expresar el fin de todo el proceso evolutivo hacia la perfección de la realidad humana. Esta perspectiva recapitulacionista tiene su mayor expresión en la adolescencia, que según Hall, constituye la culminación del desarrollo y punto de partida para una humanidad superior desde un punto de vista tanto intelectual como moral. Stanley Hall describe la adolescencia como un período personal de tendencias contradictorias. El adolescente puede expresar mucha energía y actividad desmedida y alternativamente mostrarse indiferente y desganado; puede pasar de la euforia a la depresión, de la vanidad a la timidez, del egoísmo al altruismo idealista. Es la edad de la conversión religiosa, donde encuentra entonces justificación la rebeldía y la crisis personal. La adolescencia corresponde a una época en que la humanidad se encontraba en un estado de transición turbulenta, como un segundo nacimiento, porque es cuando aparecen las características esencialmente humanas (Fernández y Gil, 1990).

La idea de adolescencia, con su contenido biológico evolutivo, es así una fase universal y necesaria del desarrollo de la persona, con comportamientos que no se pueden evitar, que no cambian y que no dependen de la sociedad ni de la cultura. Una vez despojado de las tesis recapitulacionistas y las preocupaciones morales, la idea de adolescencia de Stanley Hall pervivió en la psicología académica y popular por medio de la imagen del adolescente atribulado y rebelde.

Una referencia ineludible de este grupo lo constituyen las teorías psicoanalíticas (Muuss, 1988). La teoría de Freud supone la extensión universal de su concepción del desarrollo en las diferentes culturas así como una definición del desarrollo adolescente en función de la dinámica psicosexual. La adolescencia se corresponde con la etapa genital,

que sigue a la fase infantil de latencia y es cuando se resuelve definitivamente la situación edípica. La misión del adolescente es lograr la primacía genital y la definitiva búsqueda no incestuosa del objeto amado.

Otros autores, como Eriksson, Ana Freud o Blos, desarrollaron la psicología del adolescente bajo la influencia de la teoría freudiana (Delval, 2002). Sin embargo, criticaron la primacía que Freud otorgaba a los instintos biológicos en el proceso ontogenético, ya que reconocían que los factores sociohistóricos, relacionales y la psicología del yo pueden modificar el desarrollo y los impulsos instintivos.

Erikson es quizás el más influyente teórico dentro de la corriente psicoanalista en relación con la adolescencia (Alexander et al., 1984; Muuss, 1988). Como es sabido, fue el inventor del concepto «crisis de identidad». Para Erikson, el desarrollo del yo se caracteriza por la adquisición de una identidad según la cultura de referencia, incorporando así la dimensión social o histórica. La adolescencia se constituye como un tiempo de moratoria para que el joven integre su niñez pasada con las expectativas de futuro. El individuo debe establecer un sentido de identidad personal y evitar el peligro de la difusión de rol y las crisis de identidad personal.

En una línea próxima a Stanley Hall y a la teoría psicoanalítica, encontramos la idea de adolescencia de Norman Kiehl (1969) en su voluminosa obra y de revelador título, *The Universal Experience of Adolescence*. Kiehl defiende la universalidad de la adolescencia en tanto que consiste fundamentalmente en una disposición fisiológica. La adolescencia se define como un periodo de transición en el estatus biosocial del individuo: el periodo que transcurre entre la madurez biológica y social. Este núcleo biológico está presente en todas las culturas y épocas históricas aunque se manifieste cultural y psicológicamente según formas variadas. El autor se apoya en el testimonio recogido en diarios, reflexiones, cartas y autobiografías sobre el periodo adolescente escrito por los más variados autores de distintas épocas, al objeto de mostrar la constancia del «adolescente arquetípico» (1969:22) a lo largo de culturas y generaciones.

En este grupo de teorías se encuentra sin duda Piaget y los principales autores inspirados en sus trabajos sobre el desarrollo cognitivo (v. gr. Elkind o Kohlberg). La obra de Piaget y colaboradores está considerada como el paradigma científico positivista del concepto psicobiológico del desarrollo humano (Szulc, 2006). El carácter de universalidad que acompaña a las etapas del desarrollo viene justifica-

do por el propio proyecto de investigación emprendido por Piaget (Delval, 2002). En este sentido, la obra de Piaget no es tanto una «psicología del niño» como un proyecto de epistemología genética; es decir, la investigación sobre la estructura del conocimiento en general y del psicológico humano en particular (Piaget, 1986). El estudio del desarrollo infantil es más bien una herramienta al servicio de este propósito, mostrando la secuencia de estadios conocida —sensoriomotor, preoperatorio, operatorio y formal— que lleva de las formas más básicas de conocimiento al pensamiento científico. Desde este proyecto, cobra pleno sentido su psicología infantil normativa, la comparación transcultural en la búsqueda de universales cognitivos (Carretero, 1982) así como la psicología animal comparada inspirada en sus teorías (Gómez, 2007).

En definitiva, tenemos el grupo de concepciones y teorías que han apoyado la universalidad distributiva de la idea de adolescencia en criterios de naturaleza psicobiológica individual. Este tipo de teorías, a pesar de su diversidad, constituye, por decirlo así, la posición etnocéntrica (Bueno, 2002) en torno a la concepción de la adolescencia y que, como hemos visto, ha sido objeto de duras críticas tanto por la parte del universalismo —desde los estudios de la antropología relativista, la historia o la sociología— como por la parte de las definiciones canónicas del concepto psicobiológico de adolescencia.

b) En este apartado comentaremos las concepciones que aun manteniendo una perspectiva universalista respecto de la extensión de la adolescencia, este universalismo no se sostiene sobre una definición de adolescencia circunscrita a la subjetividad individual. La adolescencia se plantea más como espacio antropológico que como espacio personal; más como etapa social que como etapa del desarrollo ontogenético. Pero a diferencia de las concepciones relativistas, con pretensiones de universalidad antropológica e histórica.

Desde la antropología, identificamos esta concepción teórica en el trabajo de Schlegel y Barry (1991) y Schlegel (1995). En el primer trabajo se estudian y comparan datos de ciento ochenta y seis sociedades preindustriales respecto de variables típicas relacionadas con la adolescencia (vida familiar, relaciones sexuales, infracciones a las normas, el grupo de iguales, etcétera). Los autores sostienen que la adolescencia es universal para los chicos y, salvo algunas excepciones en determinadas sociedades, también para las chicas. El comienzo de la adolescencia está parcialmente fijado por el desarrollo biológico,

con el hecho central de la maduración sexual, pero su término e ingreso en el estado adulto depende de variables culturales. La adolescencia entonces se configura como una respuesta social a la desconexión entre la maduración sexual reproductiva, que se inicia con la pubertad, y la plena maduración social del estado adulto.

A juicio de estos autores, la adolescencia no es lo mismo para los chicos que para las chicas y este significado diferencial forma parte del dispositivo social de los grupos humanos para evitar las relaciones entre familiares. Las chicas se suelen casar en torno a la pubertad, pasan más tiempo con grupos de mujeres de diferentes edades y se relacionan más con estas que los chicos con grupos de varones adultos. Por el contrario, los chicos no se casan inmediatamente tras la pubertad, por eso su adolescencia y los problemas con su madurez reproductiva se prolongan durante más tiempo. Además, los chicos están aislados social y espacialmente de los grupos de adultos varones. Esto explica que los grupos de adolescentes tengan más importancia para los chicos que para las chicas. Los matrimonios y alianzas entre clanes y linajes son determinantes para fijar el emparejamiento de los chicos y chicas y esto determina el estatus y duración de la adolescencia.

En la obra de estos autores, la adolescencia es entendida como una etapa social de los agrupamientos humanos y constituye un período que puede ser observado incluso entre varias especies de primates, lo que avalaría la tesis de que no se trata de un producto de la cultura (Schlegel, 1995:16). La etapa adolescente viene definida principalmente por factores sociales relativos a cuestiones como la evitación del incesto, la formación de grupos de edad, el parentesco y las alianzas matrimoniales entre grupos, la posición del adolescente en el sistema productivo, la administración y acceso al poder en el seno de la comunidad, etcétera.

Una idea similar podemos ver en el trabajo de Arnett y Taber (1994). El final de la adolescencia y la transición al estado adulto no es tanto una cuestión dependiente del desarrollo ontogenético como un periodo subordinado al tipo de socialización que predomina en cada cultura. Así, en las culturas que los autores denominan de socialización extendida (*broad socialization*), caracterizadas por el individualismo; esto es, la pluralidad de rutas y trayectos personales en el desarrollo vital, la transición al estado adulto es más dilatada en el tiempo y se define por criterios individuales relativos a la autonomía personal; mientras que en culturas con socialización estrecha (*narrow socialization*), sociedades tradicionales no occidentales, la característica defini-

toria es que el individuo se ve presionado hacia la conformidad con ciertos patrones culturales predefinidos y marcados por eventos sociales, principalmente, el matrimonio. En estas sociedades, el rango de variación de las trayectorias personales está muy restringido socialmente, ya que el bienestar del grupo tiene prioridad sobre la autonomía del individuo. En las sociedades tradicionales que han desarrollado una economía más compleja e incrementado su occidentalización, la transición al estado adulto ha cambiado hacia un modelo similar al de la socialización extendida propio de la cultura occidental. Los autores, aun reconociendo la variabilidad cultural, señalan que el fin de la adolescencia y la transición al estado adulto es una etapa social presente en la mayoría de las sociedades y que no se define tanto por variables conductuales individuales como el desarrollo cognitivo, la regulación emocional o comportamientos socialmente responsables. Estas variables, a pesar de servir como indicadores individuales para establecer la transición al estado adulto, no son tanto variables ontogenéticas, sino un resultado del tipo socialización predominante en cada cultura.

6. CONCLUSIONES: DEFINICIÓN FUNCIONAL DE ADOLESCENCIA Y RAZONES PARA MANTENER UNA CONCEPCIÓN UNIVERSALISTA HISTÓRICO-CONTEXTUAL

Exponemos brevemente la concepción funcional de la adolescencia del profesor Gustavo Bueno (1998) que hemos tomado como referencia para nuestro intento de demarcación y clasificación de las teorías de la adolescencia. Las concepciones teóricas que acabamos de presentar compartirían los criterios señalados: universalismo/relativismo y presencia/ausencia de una definición regulativa de adolescencia recortada en el plano de la individualidad psicobiológica. Por lo tanto, el concepto funcional de adolescencia constituye una rectificación crítica de estas teorías —de unas más que de otras— sin perjuicio de que tenga que contar ineludiblemente con las mismas y sus desarrollos positivos —con unos más que con otros—. En concreto, la idea funcional de adolescencia se delimita por su oposición tanto a las concepciones relativistas o particularistas, respecto de la extensión, como a la presencia de una definición de adolescencia reducida a una etapa psicobiológica del desarrollo. Se trata de justificar entonces la pertinencia de un concepto antropológico de adolescencia de carácter general, pero no en un sentido unívoco aplicable a las diferentes culturas.

Partimos para nuestro propósito de las definiciones generales sobre la adolescencia. La Organización Mundial de la Salud (1965), por ejemplo, define la adolescencia como la etapa de transición gradual que transcurre entre los diez y veinte años. También se define la adolescencia por una doble negación: ni niño, ni adulto (Marchesi et al., 1992). Así, podemos decir que la adolescencia se entiende generalmente como un estadio de la vida humana intermedio entre la infancia y la edad adulta.

Estas definiciones habitualmente entienden en sentido unívoco o sustancialista cada uno de los términos señalados en el proceso —infancia, niño, adolescencia, juventud, estado adulto—, siendo los contenidos positivos presentes en la definición los propios de alguna sociedad determinada, en particular la sociedad occidental. Pero hay que apuntar que una definición de adolescencia con pretensiones de universalidad no tiene por qué adoptar este formato de definición unívoca, siendo posible adoptar una definición funcional de adolescencia.

Una definición funcional o formal supone que la adolescencia se presenta definida en función de dos variables: la infancia y el estado adulto joven. Pero en sí misma es una etapa vacía o formal porque «puede tomar, sin embargo, distintos valores, según los valores que asignemos a cada una de las variables independientes a partir de las cuales se define, en este caso, infancia y juventud adulta» (Bueno, 1998:41). Sin embargo, al definir los valores de ambas variables los conceptos de infancia y estado adulto se presentan en formatos diferentes. Podemos decir que la infancia es universal respecto de los individuos de la especie humana, pero no se puede afirmar lo mismo respecto del estado adulto, que toma sus contenidos propios de la diversidad de sociedades o culturas. La adolescencia se configura entonces en función de realidades sociales como puedan ser las estructuras del parentesco, estructuras de producción básicas, el régimen de propiedad, los sistemas educativos, políticos o militares, creencias religiosas, etcétera. El concepto de adolescencia, lejos de presentar características uniformes, tomará diferentes valores no solo según qué entendamos por infancia sino también por estado joven adulto propio de cada cultura. Y aquí reside la principal dificultad para circunscribir la adolescencia a una etapa abstracta del desarrollo ontogenético.

Para que el concepto genérico o funcional de adolescencia pueda diversificarse y dar cuenta de su variabilidad cultural es necesario disponer de una estructura efectiva en la que la adolescencia está ya organizada (por ejemplo, mediante ritos de paso). Así, y tomando

como momento interno a dicha estructura la situación de *salida de la infancia*, la adolescencia, como concepto funcional, se define como «El período que comienza con la salida de la infancia (salida para cuyo análisis disponemos de una criterio objetivo: la prepubertad y la pubertad) pero en el cual todavía no se ha alcanzado el estado de adultez» (Bueno, 1998:48).

A partir de esta situación, serán entonces las propias figuras antropológicas de las respectivas sociedades que se determinen, las que clausuran y cierran el concepto funcional de adolescencia, transformándolo en una realidad práctica, que sin embargo contrasta con otras adolescencias de otras culturas o sociedades.

Solo es posible, por lo tanto, dotar al concepto funcional de adolescencia de un contenido efectivo y positivo en la medida en que la oposición infancia/estado adulto pueda ser definida en una cultura determinada. Pero esto solo ocurre de forma clara y distinta en sociedades tradicionales, donde las ceremonias de pubertad aparecen pautadas por de normas antropológicas. Esto supone que en los casos en los que no fuera posible, en una sociedad dada, delimitar los valores que adopta la niñez y el estado adulto, la adolescencia, como etapa de tránsito o intermedia, tomaría un valor nulo o se desdibujaría. Esto es lo que sucede en algunas sociedades (Mead, 1990) o en determinadas épocas históricas (Ariés, 1987). La definición funcional de adolescencia muestra entonces su fertilidad en la capacidad para adaptarse bien a los valores límites, esto es, cuando no es posible definir los valores de la niñez o el estado adulto, o bien a las situaciones prototípicas en las que la oposición niñez/adulthood se dibuja claramente, como por ejemplo en una ceremonia de rito de paso.

El parámetro de aplicación de la idea funcional de adolescencia lo constituyen las sociedades antropológicas e históricas; es decir, sociedades con normas institucionalizadas. El concepto funcional de adolescencia evita una definición sustancialista, definición que identificamos como recortada en torno a la subjetividad abstracta y común a todas las culturas; por el contrario, permite dar cuenta de sus especificaciones antropológicas e históricas, en las que se conforma dicha subjetividad. La característica del concepto funcional, etapa intermedia entre el término de la niñez y el ingreso al estado adulto, se mantiene como regla fija e invariante, lo que impide incurrir en ningún tipo de relativismo cultural o axiológico porque una cuestión es comprobar la realidad de las diferentes figuras de la adolescencia y otra es conferirles el mismo tipo de consistencia o valor. Las diferentes ado-

lescencias no permanecen ajenas las unas de las otras entre las diferentes sociedades y esta comparación, insoslayable, es la que permite medir la consistencia y valor de unas figuras frente a otras. La noción de adolescencia, en este sentido, no es axiológicamente neutra, como si fuese un concepto estrictamente científico. Pero los significados culturales que la idea de adolescencia adopta, aunque diversos, no por ello son arbitrarios o inconmensurables, ya que aparecen conectados internamente entre sí por medio de sus variables características (infancia y estado adulto) y solo en la comparación entre tipologías de adolescencia presentes en diferentes sociedades es posible construir y delimitar de forma efectiva la idea de adolescencia.

AVILÉS (ESPAÑA), FEBRERO 2014

RECIBIDO: FEBRERO 2014

ACEPTADO: JUNIO 2014

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, HUMBERTO (1993): «Nuestros adolescentes: el salto al vacío de una generación». *Revista Educación y Pedagogía*, 5(10-11). Medellín: Universidad de Antioquía.
- ALEXANDER, THERON; PAUL ROODIN y BERNARD GORMAN (1984): *Psicología evolutiva*. Madrid: Pirámide.
- ALVARGONZÁLEZ, DAVID (2002): «Del relativismo cultural y otros relativismos». *El Catoblepas* N°8.
- (2011): «Multidisciplinarity, Interdisciplinarity, Transdisciplinarity and the Sciences». *International Studies in the Philosophy of Science*, 25(4). Londres: Routledge.
- ARIÉS, PHILIPPE (1987): *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- ARNETT, JEFFREY JENSEN y SUSAN TABER (1994): «Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end?» *Journal of Youth and Adolescence* N°23. New York: Springer.
- BAKAN, DAVID (1971): «Adolescence in America: From Idea to Social Fact». *Daedalus*, 100(4). Boston: American Academy of Arts and Science.
- BATALLÁN, GRACIELA (2011): «Comentarios desde la antropología: ambigüedades entre el trasfondo relativista de la disciplina y los derechos universales». En ISABEL JOCILES, ADELA FRANZÉ y DAVID POVEDA (editores): *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata.

- BUENO, GUSTAVO (1996): «Sobre el concepto de espacio antropológico». En *El sentido de la vida*. Oviedo: Pentalfa.
- (1998): «Adolescencia: antropología comparada». En JOSÉ MARÍA SEGOVIA DE ARANA y FRANCISCO MORA TERUEL (editores): *Sociopatología de la Adolescencia*. Madrid: Farmaindustria.
- (2002): «Etnocentrismo cultural, relativismo cultural y pluralismo cultural». *El Catoblepas* N°2.
- CARRETERO, MARIO (1982): «El desarrollo de los procesos cognitivos: investigaciones transculturales». *Estudios de Psicología* N°9. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- CENTRO LATINOAMERICANO y CARIBEÑO DE DEMOGRAFÍA (2000): *Adolescencia y juventud en América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos en el comienzo de un nuevo siglo*. Santiago: CEPAL.
- DÁVILA, OSCAR (2004): «Adolescencia y juventud: de las necias a los abordajes». *Última Década* N°12. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- DELVAL, JUAN (2002): *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- FEIXA, CARLES (2006): «Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2). Manizales: Universidad de Manizales.
- (2011): «Past and present of adolescence in society. The ‘teen brain’ debate in perspective». *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 35(8). Kidlington, Oxford: Elsevier.
- FERNÁNDEZ, TOMÁS RAMÓN y PURIFICACIÓN GIL (1990): «El nacimiento de la psicología evolutiva». En JUAN ANTONIO GARCÍA MADRUGA y PILAR LACASA (directores): *Psicología evolutiva: Vol. I. Historia, teorías, métodos y desarrollo infantil*. Madrid: UNED.
- GÓMEZ, JUAN CARLOS (2007): *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata.
- HINE, THOMAS (2000): *The Rise and Fall of the American Teenager*. New York: Perennial.
- JOCILES, ISABEL; ADELA FRANZÉ y DAVID POVEDA (editores) (2011): *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata.
- KIELL, NORMAN (1969): *The Universal Experience of Adolescence*. London: University of London Press.
- KIMMEL, DOUGLAS y IRVING WEINER (1998): *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel Psicología.
- LEVINE, ROBERT (2007): «Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview». *American Anthropologist*, 109(2). Washington D.C.: American Anthropological Association.
- MADRID, CARLOS (2011): «La ciencia y el relativismo. Una apología materialista de la razón». *El Catoblepas* N°110.
- MARCHESI, ÁLVARO, MARIO CARRETERO y JESÚS PALACIOS (compiladores) (1985): *Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza Psicología.

- MARCHESI, ÁLVARO, JESÚS PALACIOS y CÉSAR COLL (compiladores) (1992): *Desarrollo psicológico y educación: Vol. I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- MEAD, MARGARET (1990): *Adolescencia y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- MUUSS, RULF (1988): *Theories of Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1965): «Problemas de salud de la adolescencia: informe de un comité de expertos de la OMS». *Serie de Informes Técnicos 308*. Ginebra: OMS.
- PERINAT, ADOLFO (coordinador) (2003): *Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial*. Barcelona: Editorial UOC.
- PIAGET, JEAN (1986): *La epistemología genética*. Madrid: Debate.
- ROSSELI, MÓNICA (2003): «Maduración cerebral y desarrollo cognitivo». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1). Manizales: Universidad de Manizales.
- SCHLEGEL, ALICE y HERBERT BARRY (1991): *Adolescence an Anthropological Inquiry*. New York: Free Press.
- SCHLEGEL, ALICE (1995): «A Cross-Cultural Approach to Adolescence». *Ethos*, 23(1). Washington, D.C.: American Anthropological Association.
- SILBER, TOMÁS JOSÉ (1997): «Medicina de la adolescencia: una nueva especialidad de la pediatría y la medicina interna en la América del Norte». *Adolescencia Latinoamericana*, 1(1). Porto Alegre: Centro de Estudios y Pesquisas en Adolescencia.
- SZULC, ANDREA (2006): «Antropología y niñez: de la omisión a las ‘culturas infantiles’». En GUILLERMO WILDE y PABLO SCHAMBER (editores): *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Buenos Aires: Editorial SB.
- TRISKIER, FABIÁN (2006): «La era de los axolotls. Algunas especulaciones respecto de las modificaciones neurobiológicas durante la adolescencia». *Vertex. Revista Argentina de Psiquiatría*, 17(70). Buenos Aires: Polemos.