



PROPUESTAS PARA OBSERVAR Y COMPRENDER, DESDE LA ESCUELA, EL MUNDO DE LOS ADOLESCENTES

Jaume Funes

Este texto tiene su origen en un trabajo de investigación-acción llevado a cabo en Catalunya por un grupo de profesionales implicados en la intervención educativa a lo largo de dos cursos 2002-2004 (“El mundo de los adolescentes explicado por ellos mismos”)¹. Las páginas que siguen son un pequeño resumen de dos aspectos muy diferentes: en primer lugar por qué son tan diferentes y cómo debemos mirarlos para encontrar la diferencias; después, una pequeña aproximación a cómo se ven ellos y ellas, más allá de nuestras consideraciones. Ambas reflexiones tan sólo pretenden facilitar a quienes trabajan con los que tienen más dificultades herramientas de observación para estar a su lado de la manera más útil. Acabo, en cualquier caso, sugiriendo algunas cosas que vale la pena intentar hacer para conseguirlo.

1. Escenarios adolescentes: diversidad de actores, de dinámicas, de reacciones

A lo largo de los años, en mi trabajo profesional he podido comprobar, y así lo he descrito, que hablar de adolescencia, en singular único, no tenía mucho sentido. Podía hablar de muchos elementos comunes a todos y todas, de muchos aspectos evolutivos transversales que se encuentran en todas las formas de ser adolescente, de muchos componentes internos del proceso de personalización. Pero siempre tenía que hablar de muchas y diversas adolescencias. El mundo adolescente siempre ha sido el mundo de la pluriformidad.

1.1 ¿Cómo se explica la diversidad?

En la actividad de la investigación en la que se basa este texto, después del trabajo en cada instituto, el equipo tenía siempre la sensación de haber encontrado una realidad distinta. No era tanto la comprobación de que, hasta cierto punto, cada adolescente es un mundo, cuanto la percepción de que, en buena parte, cada grupo era una especie de universo adolescente único, conformado con personajes mayoritariamente conocidos, pero con unas proporciones e interacciones que producían resultados adolescentes diferentes. Las reflexiones, el análisis de los datos y las notas de observación nos condujeron a hablar de *contextos*, a descubrir que *las formas de ser adolescente, las formas de ejercer la condición adolescente dependían de cómo se conformaban contextos vitales*, y sus variables eran relativamente posibles de aislar.

Podríamos decir que un contexto es como, por ejemplo, un escenario teatral en el que se ha de producir una puesta en escena de la ado-

¹ “Arguments adolescents. El món dels adolescents explicat per ells mateixos”. Realizado por: Jaume Funes (dirección) Núria Casas, Anna Berga, Marta Comas, Teresa Climent, Jesús Vilar (equipo de investigación), Pere Fernández, Gemma Funes, Núria Ollé (colaboradores). Una investigación realizada en 12 escuelas de secundaria muy diversas, en el conjunto de Cataluña, 25 grupos clase y más de 800 adolescentes de 4º de ESO (15-16 años). Actualmente en fase de publicación y disponible en las webs de la Fundació Jaume Bofill o del Observatori Català de la Joventut. <http://www6.gencat.net/joventut/catala/sgj/observatori.htm>

lescencia por parte de actores noveles que han de aprender a representarla, que han de acostumbrarse al papel hasta que resulte una forma de ser. A partir de nuestro trabajo podríamos decir que estos *escenarios* son de tres tipos o, mejor dicho, es un escenario que se estructura en función de tres tipos de variables:

- En primer lugar de *la extracción social*. El origen social de los padres, las realidades socioeconómicas de la vida diaria, el capital cultural a su alcance, así como los demás componentes de la condición social que determinan cuáles serán los actores presentes en la escena, cuáles serán los personajes decisivos, cuáles serán las pretensiones y las exigencias del guión, cuáles los límites a respetar. *La condición social determina qué clase de adolescente se puede ser, cuál es alcanzable, qué adolescencias entran en relación y cuáles se ignoraron siempre*. Cuando uno vive en un barrio marginal puede aspirar a ser adolescente pijo, pero lo máximo que conseguirá es ser pijo de mercadillo.
- Compuesta de una u otra forma la escena, aparecen unas u otras *dinámicas* entre los actores, una construcción colectiva del relato. Con los actores disponibles se construyen unos papeles, unas formas de actuar, dominantes unas, rechazadas otras, minusvaloradas otras. La escena que en un tiempo y un espacio se compone hace que aparezcan unas u otras formas de ser adolescente. Un actor no interviene si no hay otro que le dé el *pie*, la entrada en un diálogo o en un silencio. Las adolescencias son el producto de las interrelaciones que en un determinado momento se dan en sus vidas. *Convivir con unas u otras formas de ser adolescente supone ser adolescente de una u otra forma*.
- Pero la escena teatral también depende de la dirección de la obra. No deja de ser un **clima** en el que se interpreta con más facilidad, más

resistencia o más crisis. *Las adolescencias son el producto de diversos climas, de diversos ambientes creados por quien está a su lado*. Son las personas adultas que les rodean quienes estimulan, limitan, centran las actuaciones. De ellas depende el sentido y las dimensiones de las confrontaciones. También son ellas las que provocan o refuerzan unas u otras formas de actuar, unas u otras formas de practicar la adolescencia.

Los y las adolescentes son de una forma u otra en función de las posibilidades que tienen de serlo, de las dinámicas, interacciones y prácticas adolescentes que se produzcan en estos años de su vida y, finalmente, en función de las respuestas que reciban de las instituciones adultas que les rodean.

La adopción de esta perspectiva en el territorio escolar supone aceptar que los chicos y chicas adolescentes, sus formas de serlo, son el producto de:

- La composición social que la matrícula y la ubicación de la escuela en el territorio en un barrio provoca, los entornos de los que proviene el alumnado. Algunas formas de ser adolescente no son posibles en determinadas escuelas, algunas son dominantes, otras minoritarias.
- Las composiciones, las mezclas, las interacciones adolescentes que finalmente se producen en un curso escolar, en un período, en unos grupos clase, en cada instituto.
- Los climas que se crean en la institución escolar, el trato escolar que unos y otros adolescentes reciben. Climas y respuestas que dependen en gran medida de la cultura institucional, de la composición del grupo de profesores y del momento estable o crítico por el que unos y otros pasan.

Vayamos por partes.

1.2 No todo el mundo puede ser igual

Los chicos y chicas que están en la escuela provienen de entornos familiares diferentes y de realidades sociales diversas. Además, están en escuelas que, a partir de la composición de su alumnado, suponen universos sociales de diversa índole. *No resulta lo mismo ser adolescente yendo a una escuela u otra.* Cabe destacar que esto ocurre no sólo porque detrás existen orígenes sociales distintos, sino también porque la selección (obligada o voluntaria) del alumnado acaba de conformar estos universos adolescentes distintos. Para los chicos y chicas de la comunidad gitana, las escuelas a las que han de ir a menudo no son otra cosa que entornos marginales que tan sólo acogen adolescentes al margen, de los que se han marchado otros chicos y chicas.

Explicar la diversidad de conductas que se producen entre diferentes adolescentes no es tan sencillo como atribuirlos a la diferente condición social de la que provienen, o en la que viven. Depende también (por lo menos provisionalmente) de con quien convivan, con quien compartan su tiempo escolar. Hay conductas aparentemente más dominantes entre adolescentes de familias de clases medias o altas que no se dan en similar proporción cuando los chicos y chicas van a escuelas donde se da una mayor mezcla de procedencias. Por el contrario, son muy evidentes estas conductas de *clase* cuando el grupo escolar en el que conviven responde a una homogeneidad muy similar a la suya.

Existe multiplicidad de variables que influyen, y aquí tan sólo consideramos las dinámicas que se producen en el entorno escolar ². Sin embargo queremos dejar constancia de que *la conformación de la población en un instituto supone crear una composición u otra*

de adolescencias. Esto será determinante para que aparezcan unas u otras formas de ser, unas u otras interacciones dominantes.

En algunas aulas, los chicos y chicas conviven con una población relativamente similar a la de su barrio o pueblo. En otras, la población es en buena parte diferente. Algunas aulas tienen una población diversa, otras homogénea. Si el territorio escolar no tuviese un enorme peso en el proceso de devenir adolescente, la composición de las aulas sería poco más que una cuestión académica. Sin embargo, acaba siendo una limitación o ampliación de las posibilidades de ser adolescente.

A partir de nuestros datos podríamos decir que la procedencia social genera *cuatro grandes escenarios para el aprendizaje y el ejercicio de la adolescencia:*

- *Contextos limitadores.* Institutos en los que los contextos creados, las posibilidades de interacciones adolescentes, tienen un sesgo limitador profundo. Al existir familias que rechazan llevar a su hijo en este espacio, las formas posibles de ser adolescente se ven limitadas por el etiquetaje externo que se acaba adjudicando al instituto (*"Allí hay adolescentes que no convienen a mi hijo"*). Buena parte de la sociedad del entorno y de la propia comunidad educativa identifica las dificultades, reales o hipotéticas, con la presencia de adolescencias negativas.

La selección parcial y en negativo de la población también produce la presencia de formas de ser adolescente muy opuestas, en

² No queremos dejar de lado tampoco que el peso de las influencias no escolares también es distinto en función del origen y el contexto social. Las interrelaciones sociales también son de grado diferente si se tiene en cuenta la condición social. El tiempo no escolar, los espacios de ocio y las interrelaciones que en ellos se den también tendrán pesos y valores diferentes en función de la riqueza de estímulos que se da fuera de la escuela.

las que la afirmación por contraposición puede ser dominante. Algunas de las dinámicas también están condicionadas por la presencia mayoritaria de chicos y chicas de determinados barrios y minoritaria de otros. Se pueden trasladar así a la escuela buena parte de las interacciones diferentes que se producen fuera de la escuela.

En algunos casos, además, el predominio del bajo nivel formativo de las familias hace que existan dificultades para entender la condición adolescente de sus hijos e hijas y el papel que la escuela puede jugar en sus vidas.

- *Contextos "localistas"*. Otro tipo de escenarios lo componen institutos de tamaño reducido, ubicados en poblaciones pequeñas, distantes de las grandes ciudades, que tienen como características: reunir casi a la totalidad de la adolescencia del territorio; tener formas de ser adolescente muy condicionadas por fenómenos y situaciones sociales locales.

No aparecen rechazos especiales de ningún tipo de adolescencias (sí de adolescentes concretos) porque en la escuela están todas las del territorio y las interacciones entre ellas son similares dentro y fuera de la escuela. El adolescente negativo o positivo está personificado, pero no es una categoría.

Buena parte de sus comportamientos dependen de los recursos *adolescentes* del territorio (bares, lugares de encuentro, actividades posibles, etc.) y las *modas* tienen muchos componentes circunstanciales (la aparición en el pueblo de un tipo distinto de jóvenes, el acceso a algunas prácticas de los jóvenes mayores, la incidencia de la presión mediática, el acceso a Internet y el uso de la telefonía móvil, etc.)

- *Contextos selectos*. Muy distintas son las interacciones adolescentes que se dan en las escuelas en las que predomina una selección de familias con estudios superiores y de recursos económicos.

Pese a no representar poblaciones adolescentes similares, tienen en común una gran reducción de panoramas adolescentes en el entorno escolar. Se construyen como adolescentes de forma muy homogeneizadora, lo que hace que aparezcan con más facilidad adolescencias rupturistas (por romper con la homogeneidad social, familiar y escolar). También sucede que intenten generar otras formas de ser adolescente que vayan más allá de los condicionamientos sociales (deslumbrándose, por ejemplo, por adolescentes marginales).

- *Contextos diversificados*. Un último grupo lo compondrían entornos educativos en los que la característica dominante es la mezcla interactiva. Predomina la diversidad, entre las familias existen formaciones de distinto nivel, sin que ninguno sea dominante, se podría decir que a sus aulas acceden la mayoría de las diversidades sociales (con la excepción en algunos casos de los extremos económicos).

En estos institutos, las posibilidades de ser adolescente son amplias y los modelos que los grupos familiares facilitan son de toda clase. Dada la diversidad pueden aparecer con facilidad adolescencias consideradas por unos y otros adultos como *malas*, inadecuadas.

En general, dejando de lado otros factores socioculturales que pueden ser previamente determinantes, *los climas adolescentes más sugerentes y menos problematizados los hemos encontrado cuando en la escuela se daba una*

pluralidad de orígenes, una cierta coincidencia en las adolescencias del entorno, una variedad de estilos y culturas familiares. Escuelas, en definitiva, en las que era posible el ejercicio de una gran diversidad de adolescencias.

1.3 Ser adolescente en prácticas

Como ya hemos advertido, el contexto que determina el origen social y la diversidad de población que existe en una escuela no agota la totalidad del panorama diverso de adolescencias. Con las mismas posibilidades no siempre están presentes los mismos actores, no en todas partes se dan las mismas dinámicas e interrelaciones. Las formas de ser adolescente (de estar, de experimentar, de vivir la adolescencia) también parecen depender de factores circunstanciales, diferentes en el tiempo, dinámicos dentro de cada contexto.

Nuestra interpretación es que las prácticas adolescentes, la construcción y el ejercicio de sus adolescencias dependen de un conjunto de interacciones que podríamos denominar *presencias*, es decir, de las formas adolescentes que en un contexto y en un tiempo aparecen en su proximidad como posibles, viables, atractivas o rechazables. En los diferentes territorios escolares y en diferentes momentos predominan unas u otras adolescencias, que se ponen de moda por las diversas influencias que conforman hoy la construcción adolescente, que son viables en función de las limitaciones y posibilidades sociales que arrastran como bagajes personales y colectivos.

Ser adolescente de una u otra forma, concretar su adolescencia en marcha dependerá mucho del conjunto de prácticas adolescentes con las que cada uno se encuentre. Basta con mirar las estéticas, escuchar sus lenguajes, considerar las relaciones para ver que, incluso en condiciones sociales similares, las formas

de ser adolescente son muy diversas en cada ambiente. No se trataba tan sólo de mayores o menores presencias de *pijos* o *quillos* sino de comprobar cómo en algunos territorios dominaba una cierta indefinición, un predominio de adolescencias poco espectaculares y cómo en otras eran muy visibles las diferencias y las confrontaciones.

En algunas escuelas, parte de la adolescencia significativa se visualiza por diferentes formas de cabello rapado con flecos, en otras por la apabullante presencia de correctores dentales en busca de la sonrisa encantadora, en alguno por la ostentación de símbolos radicales. El conglomerado de adolescencias que ponen en práctica es múltiple. No estamos simplemente reafirmando la diversidad de adolescencias, lo que ahora ponemos de relieve es que *las diversas composiciones de adolescencias crean formas dominantes y contrapuestas de ser adolescente en cada territorio.*

Una de las cuestiones centrales de la adolescencia es la construcción de la identidad, que en este momento pasa por definirse de alguna forma como adolescente diferente. Para hacerlo utiliza los materiales y las prácticas que tiene a su alcance. Por imitación o por afirmación contrapuesta se definen en función de los mundos adolescentes con los que interactúan. Cuando en un entorno aparecen formas de afirmarse que destacan (porque sus personajes tienen ascendencia grupal, generan tensiones o tienen espectacularidad), se producen fenómenos de seguimiento, de suma de adeptos, o movimientos de afirmación contrapuesta. Fenómenos que probablemente no se darían si no estuviese presente la afirmación identitaria contraria.

No podemos decir que las *oportunidades* que tienen para ser adolescentes de una u otra forma condicionarán definitivamente su futuro joven, pero sí tenemos que afirmar que es

como si fuesen adolescentes en función del catálogo de adolescencias que aparecen en su escena. El catálogo en algunos casos es amplio, en otros reducido. En todos los casos es cambiante. Es la convivencia con adolescencias diversas, el poder practicar e imitar múltiples formas adolescentes lo que permite normalizar la adolescencia.

1.4 Adolescencias reactivas

Pero las interacciones adolescentes que generan formas de ser adolescente no son únicamente el resultado de combinaciones sociales previas y de predominios e influencias de estilos puntualmente dominados. También son el resultado del estilo de relaciones que genera cada institución, de los agrupamientos que propicia, de las diversidades y homogeneidades que organiza.

Las formas de organizar el instituto, el grado de democracia y las prácticas participativas que existen generan distintas formas de socialización (identidad, sociabilidad, generación de cultura). El alumnado adolescente, que ha hecho de la escuela su hábitat incluso cuando las cosas no le van bien, utiliza la vida escolar cotidiana como almacén de repertorios de conducta. Se afirma y se diferencia, se siente de una forma u otra en función de las dinámicas escolares. No son tan sólo como tienen posibilidades de ser, *también hacen de adolescentes en función de cómo son tratados*.

Las prácticas adolescentes quedan especialmente afectadas por las agrupaciones escolares, por cómo se conforman los grupos clase y las dinámicas entre grupos que se generan. No nos toca hacer aquí y ahora el análisis de los distintos criterios y de las ventajas y contradicciones de agrupar al alumnado de una u otra forma (por niveles, por características, por dificultades, aleatoriamente, etc.). Con todo, que-

remos destacar que las formas de agrupar y el trato que recibe e interioriza cada grupo también conforman sus formas de ser adolescente.

En nuestra investigación, en las distintas escuelas, hemos podido constatar cómo el profesorado tiene diferentes formas de relacionarse con el alumnado y de conformar los grupos. Pero también hemos podido comprobar la existencia de distintas formas de ejercer de adolescentes que parecían estrechamente ligadas al clima creado en el aula, en la escuela. De manera elemental podríamos decir que algunas formas *problemáticas* de ser adolescente se estimulan y se refuerzan por interacciones negativas que se crean al agrupar de determinadas formas.

Algunos adolescentes son adolescentes de una u otra manera en función de cómo son tratados por las instituciones en las que están. Los sujetos vividos y tratados como negativos, como problemáticos, también han de construir una identidad, pero al no tener a su alcance interacciones y resultados positivos agudizan la afirmación por contraposición. *Buscan entre los demás adolescentes, entre las otras formas de ser adolescente, los enemigos a negar. Ser adolescente también es una forma de reaccionar al trato recibido, una forma de ser en negativo cuando no se puede ser en positivo, una necesidad de diferenciarse de alguien que es peor o que "tiene la culpa" de las propias dificultades.*

2. Definiciones adolescentes de la adolescencia

Siguiendo la imperiosa obligación de escuchar sus argumentos para entenderlos, quisiera finalmente dedicar una pequeña parte a recoger una parte de sus maneras de pensar y sentir la adolescencia. Una etapa de la vida que, en gran medida por influencia nuestra, ya hace tiempo que tienen muy definida. Del conjunto

de sus argumentos sobre la etapa que viven destacaremos tres: la experimentación, la necesidad de vivir con intensidad y la complejidad de su condición evolutiva. Aunque tengan futuros posibles e imposibles muy diferentes, aunque convivan y practiquen adolescencias contrapuestas, aunque formen parte de grupos integrados o al margen, la obligación de ser adolescentes les lleva a compartir una buena parte de estos tres rasgos.

2.1. Soy un explorador reprimido

Entre las definiciones más sugerentes de la condición adolescente hemos de destacar la de aquel chico que la describía con la imagen de un *explorador reprimido*. En ella se concentran buena parte de los componentes de lo que, para una parte de los chicos y chicas, supone vivir la adolescencia: el posicionamiento activo, descubridor; la consideración de la realidad que ahora los rodea como desconocida y atractiva; la presencia de personajes adultos que impiden el descubrimiento y que quieren mantener la aceptación pasiva y la transmisión como formas de incorporarse al mundo.

Esta actitud exploradora tiene diferentes verbos para definirla y, por consiguiente, distintos énfasis. En unos casos es cuestión de *conocer* lo que no se conocía hasta aquel momento. Pero, en otros, de lo que se trata es de *sentir* y *vivir*, son las vivencias y los sentimientos los que son desconocidos. También hay quien la resume con la idea de *descubrir*. Que no se trata de un posicionamiento pasivo queda claro porque con frecuencia la expresión es *probar* y *experimentar*.

El objeto de su actividad exploradora es difuso, a veces es total, a veces muy particular. Se ven a sí mismos descubriendo *el mundo, la vida, todo*, pero también *cosas nuevas, sensaciones*

nuevas. Su novedad tiene que ver con que aquello no había aparecido todavía en sus vidas o a que toma otras perspectivas y dimensiones.

Como puede verse en la tabla síntesis que viene a continuación, tampoco se trata únicamente de una actividad exploratoria. Siempre está circunscrita, rodeada de otros parámetros y componentes.

CÓMO DEFINIRÍAS UN ADOLESCENTE ³

- *Con ganas de vivir, comienza a entender el sentido de la vida y descubrir que existen más cosas.*
- *Una persona que está descubriendo la vida y tiene bastante interés para vivirla sin pensar en los peligros que hay y a la más mínima contradicción se rebela.*
- *Es una etapa en que queremos verlo todo ya y descubrirlo, porque nos damos cuenta de muchas cosas que antes no veías.*
- *Un/a chico/chica que está creciendo y que tiene ganas de probarlo todo, de ver cosas nuevas e ir a sitios nuevos con gente nueva (...).*
- *Actualmente, creo que un adolescente es un/a chico/a que necesita en esta edad descubrir cosas nuevas y tener a su lado a los amigos. Y, a veces, necesita estar solo.*
- *Somos personas que estamos descubriendo la vida; por esto es normal que nos desborde-mos, parece un tópico aquello de que nos sentimos incomprendidos pero es que realmente es así. Tenemos que decidir nuestra vida en una edad muy complicada.*
- *Un chico que está cambiando diariamente y que está un poco perdido siempre descubriendo cosas nuevas.*

³ Todos los textos en cursiva o con comillas son transcripciones literales de las definiciones hechas por adolescentes de 4º de ESO.

Esta perspectiva a veces va acompañada de componentes como la energía y la libertad. Son exploradores con *ganas, enérgicos*, que incluso no miden sus fuerzas (*“un chico o chica que quiere saber más de la vida antes de la cuenta”, “...lo quiere probar todo y hacer paridas”* —) o que se ven desbordados por el dinamismo. La ambigüedad de su situación, el contraste entre su pasado y el futuro también aparece y por ello alguien los define como *“Un proyecto de adulto con ganas de vivir y experimentar”*. Reclaman, en cualquier caso, ser independientes y libres para descubrir y, si empezábamos hablando de exploradores, hemos de acabar reflejando que también aparecen descripciones como, por ejemplo, ésta: *“son como un pájaro enjaulado”*.

2.2 Se trata de vivir

El adolescente es fundamentalmente un *vividor*. No es que viva a expensas de los demás (pese a que todavía sean plácidamente dependientes) ni que le dé igual todo lo que pasa a su alrededor. Se trata, en primer lugar, *de un personaje que quiere vivir con intensidad*, aunque el objeto de su intensidad no siempre ni para todos será igual (*“una persona enloquecida que disfruta de la vida”*). Quiere vivir *la vida* que está descubriendo y lo quiere hacer *a tope* y sin que nadie se lo complique ni que sea recordándole el futuro (*“Vividor, distante, que no se preocupa por el mañana, sólo el hoy y pasarlo bien”*).

Uno de los efectos de esta tendencia a la intensidad vital, en nuestro mundo *inmediatista* y *presentista*, es la urgencia de vivir al día, vivir sin que se pierda el instante. Complementariamente, la adolescencia se presenta como una extraordinaria oportunidad para esta vida y como una etapa a aprovechar porque desaparecerá.

- *“Un chico/a con ganas de vivir la vida a tope que son dos días, alegre y divertido”*.
- *“Vive alocadamente, que es lo que hay que hacer puesto que sólo se vive una vez”*.
- *“Una persona que está en la mejor edad y que ha de disfrutar”*.

En muchos casos, la concreción de esta vida pasa por los verbos *“divertirse”, “pasarlo bien”* y *“disfrutar”*. No siempre está claro su contenido y a buen seguro que no es lo mismo para todos. Pese a esto, la proximidad de los 16 años y el estilo de ocio juvenil dominante hace que muchos y muchas lo concentren en la acción de *“salir”*, con más concreción en ir *“de fiesta”*, en algunos casos en ir a bares o discotecas. Así, un sector de los vividores se define como *“fiesteros”* o *“con ganas de marcha”*.

- *“Una persona joven, que tiene ganas de salir, está poco concentrado”*.
- *“Una persona que intenta pasárselo lo mejor posible”*.
- *“Don fiestero, con ganas de vivir la vida”*.

También aquí parte de la diversión, de la satisfacción, tiene mucho que ver con las compañías. En gran medida no existe satisfacción si no se está con los amigos. *Mayoritariamente se trata de vivir en relación, de conocer gente, de hacer conjuntamente*. No podríamos decir que el adolescente es un personaje solipsista, que disfruta en la soledad. La diversión es hacer y mantener amigos.

- *“Ganas de marcha, de hacer amigos y de vivir la vida”*.
- *“Lo definiría como alguien que tiene ganas de divertirse, pasárselo bien y estar con los amigos”*.

A veces, la definición incorpora la percepción de los límites, sean éstos responsabilida-

des o imposiciones. La contraposición más patente a su deseo de placer vital o su principio de realidad son los estudios. En unos casos como un elemento más (*"Persona que vive en la mejor época y sólo ha de estudiar y disfrutar"*) en otros, como contraposición de obligaciones (*"Una persona que se tiene que divertir pero también estudiar"*).

Los límites, una vez más, chocan con su necesidad de libertad y están representados en los adultos, especialmente los padres y madres. Para ellos y ellas los adultos nos hemos olvidado de cuando éramos jóvenes y, además, queremos frustrar su necesidad de disfrutar. A la necesidad de pasarlo bien se contraponen la *"poca libertad en casa"*. Como veremos al hablar del grupo familiar, el primero de los conflictos adolescentes pasa por la discusión por las salidas (*"Cuando tienes esta edad quieres salir y comienzan los problemas con los padres"*. *"Juerguero y enfadado con los padres"*).

Esta forma de definir la adolescencia en clave de diversión vital parece bastante universal. Quizá hemos de hablar de componentes de la condición adolescente profundamente difusos y asumidos por buena parte de los chicos y chicas, tanto si es el componente principal como si tan sólo es complementario de otros.

Al hablar tanto de los *experimentadores*, como de los *vividores*, como de cualquiera de las otras *etiquetas* descriptoras de la adolescencia, no estamos ni clasificando adolescencias ni cuantificando los diferentes grupos. Hemos hecho una sistematización elemental de aquellos aspectos que los chicos y chicas han puesto en primer lugar al describir la situación que viven. No definen la totalidad de lo que son, sino lo que viven con más intensidad y puede servir para una primera aproximación. La presencia de la necesidad de descubrir o de

vivir con intensidad está presente en muchos de los chicos y chicas que no han hablado de ellas. Igualmente, aquéllos y aquéllas que sí hablan de ellos no pueden ser definidos tan sólo como experimentadores o vividores.

2.3 La condición adolescente

Sus descripciones también podrían servir para redactar un manual de psicología de la adolescencia. La condición adolescente es una realidad evolutiva que los afecta en tanto que personas que se están construyendo, que están en pleno proceso de una nueva personalización, de una nueva construcción de su manera de ser. Las definiciones de adolescencia que aportan incluyen cómo se sienten, cómo piensan sobre sí mismos y mismas, cómo intentan gestionar las contradicciones de su estado.

Hemos hablado de la diversidad adolescente como forma de construirse cómo diferentes. Ahora, lo que querríamos comentar es cómo ellos y ellas se sienten diferentes. No existen sólo diversas formas de expresar la adolescencia, existen distintas formas de ser, de vivir la adolescencia. Ellos y ellas se enfadan cuando nosotros los unificamos en un único tipo de grupo, pero, además, insisten en que no todo el mundo vive de la misma forma la situación que están pasando. Para ellos y ellas *"cada adolescente es un mundo diferente"* y *"cada uno tiene su forma de ser"*. La singularidad no es sólo identitaria, tiene que ver con distintas formas de ir pasando esta etapa de la vida.

Son conscientes de que las tensiones evolutivas generan comportamientos diferentes (*"Hay varios tipos: pajilleros, porreros, ego-céntricos, prepotentes"*) y que pueden colocarlos en diferentes formas de ser. Saben que a su edad se puede ser *"energético, rebelde, animado"* pero que también *"los hay que son burros"*. Los estados de ánimo diferentes, el

posicionamiento vital variable provoca que tengan presente que no todo el mundo afronta la etapa de la misma manera: *“hay algunos que se comerían el mundo y algunos otros están perdidos”*.

Si algo es *la adolescencia es una moneda de dos caras, una realidad que puede pasar del blanco al negro en un intervalo de tiempo muy breve*. Esto, que para las personas adultas que la rodean provoca una especie de perplejidad desesperante, para ellos y ellas es la constatación de una ambigüedad inevitable. Se sienten omnipotentes, pero han de reconocer que todavía han de aprender mucho (*“creemos que podemos serlo todo y hacerlo todo y no tenemos ni puta idea de la vida”*). De vez en cuando recuerdan, o les recordamos, que existe el futuro, pero quieren vivir en el presente (*“sólo piensa en el presente y no en el futuro”*), deberían pensar *“en estudiar para tener un buen futuro pero que sólo piensa en divertirse”*.

Todo podría ser estupendo, pero no todos a su alrededor opinan lo mismo (*“una persona que está pasando por un período muy bajo de su vida en que a veces se siente incomprendido”*). Por esto, dicen, tienen *“temporadas débiles y pasotas”* y, dado que no pueden decidir, *“pasan de todo”*. Reconocen que no tienen suficiente poder sobre sí mismos, pero les consuela comprobar que los padres ya lo han perdido (*“que no tiene suficiente poder sobre sí mismo pero tampoco sus padres pueden decidir por él”*).

Pese a las contradicciones, es una forma de ser positiva. *“Es genial ser adolescente”* y no dejan de ser *“como una caja llena de pequeños tesoros”*. Sólo cabe que las personas adultas entiendan dos cosas: que son rebeldes y por esto *“siempre han de tener la última palabra”*, y que tienen *“muchos cambios de humor repentinos y sin motivo”*. A veces también se encuentran solos, o están inquietos. Esperan

de las personas adultas que entiendan que el adolescente es una persona *“insegura, con cambios de carácter, que puede estar muy contenta, pero después, sin ningún motivo está triste y deprimida”*.

Todo lo que llevamos descrito hasta el momento de su situación conduce a considerar que, en general, **en sus vidas domina un tono vital positivo**. Ciertamente parece ser así, pero esto no quiere decir que no sea una etapa llena de dudas, de incertidumbre. *“Hay veces que no sabe lo que le pasa, busca una respuesta y no la sabe. Tienen muchas preguntas sin respuesta... y muchas otras cosas”*. A pesar de todo, puede ser una etapa *“muy dura y que lo pasamos muy mal, por esto nuestro comportamiento cambia”*. Es la mejor edad pero *“tiene muchos problemas”*. Podría ser fácil, pero es una etapa difícil *“porque es difícil que los demás lo entiendan, y que él lo entienda”*. Está *“aprendiendo y un poco en su mundo”* y por esto *“comete bastantes errores”*. Como persona que *“todavía no ha decidido como quiere ser”*, acepta definirse como *“persona complicada, que comienza a entender el significado de la vida”*. En cualquier caso, no acepta que *“le quieran imponer cosas... ya... que lucha por sus ideas y libertades”*.

¿Están convencidos de que tan sólo tienen características positivas, de que son un montón de virtudes? También se definen con etiquetas negativas. No tenemos claro hasta qué punto la visión negativa nace de sus contradicciones, de sus experiencias negativas, o de la incorporación del discurso negativo de una parte de la sociedad adulta que les rodea. Muy probablemente sea una suma interactiva de las dos cosas que puede expresar su malestar con la adolescencia que está viviendo, que puede ser la interiorización de conflictos y angustias, que puede describir las lecturas que los adultos están haciendo de su adolescencia. Estas

ambivalencias deben estar pesando cuando definen al adolescente como *“rebelde, idiota, inmaduro y muy inocente”*, pero también como *“un idiota que a veces se equivoca de camino”*.

Están expresando sus dificultades con los padres cuando hablan de sí mismos como *“una persona que lo tiene todo y después es una mala persona”*. Pero se están refiriendo a sus dificultades para construir la personalidad, se consideran un *“chulo, sin personalidad, necesidad de ir en grupo”* (alguien define esta dependencia del grupo diciendo que son *“pegatinos”*). Repiten los estereotipos adultos cuando dicen *“estamos locos... muy locos”* o *“...hoy están todos tocados de la cabeza, la mayoría lo prueban todo”*.

3 Algunas estrategias elementales para ocuparse de los adolescentes

3.1 La adolescencia más positiva es aquella que se construye por interacción con adolescencias diversas

Todos los datos confirman que ser adolescente de una forma u otra, practicar unas u otras adolescencias, acomodarse mejor o peor a este ciclo vital, a esta realidad socialmente construida depende de los *contextos* que se dan a su alrededor. Están en función de con quién conviven, cómo se interrelacionan, cómo son vividos y tratados. Son adolescentes, de una manera u otra, en función de las posibilidades que tienen de serlo, en función de su origen social, de su entorno social. Dependen para ser de una u otra manera de las dinámicas, las interacciones y las prácticas adolescentes que se producen a su alrededor en estos años de su vida. Finalmente, acaban actuando como adolescentes diversos en función de las respuestas que reciben de las instituciones

adultas en las que han de vivir.

Ocuparse de los chicos y chicas adolescentes es en primer lugar una cuestión de cómo se estimula, de cómo se facilita la aparición de distintos entornos, de cómo se valoran socialmente unos u otros contextos, de cómo se niegan o se aceptan determinadas formas de ser, determinadas relaciones entre adolescentes. Esta reflexión afecta muy especialmente a los entornos educativos adolescentes y, de forma muy particular, en la escuela.

La forma que aparece como más útil y positiva para facilitar los procesos de construcción adolescente es la de crear contextos diversificados en los que convivan formas diferentes de estar y practicar la adolescencia. Los climas adolescentes más sugerentes y menos problematizados los hemos encontrado en escuelas en las que se daba una pluralidad de orígenes, una cierta coincidencia con las adolescencias del entorno, una variedad de estilos y culturas familiares, escuelas en las que era posible el ejercicio de una gran diversidad de adolescencias.

La cuestión adolescente es hoy, en gran medida, una cuestión de matriculación y de organización de la escolarización secundaria. En cualquiera de las realidades sociales, los procesos de homogeneización de las poblaciones adolescentes de una escuela o un aula y las selecciones por cualquier criterio resultan factores de conflictualización. Las dinámicas adolescentes se imponen a cualquier pretensión de aislar los aprendizajes, las interacciones limitadas con un tipo de adolescencia acaban generando más tensiones en la propia vivencia.

Cualquier institución que se ocupe de los adolescentes debe asumir la diversidad como característica básica. Conocer el repertorio de las formas de ser adolescente que se da en cada momento resulta imprescindible para poder influir, empezando por ayudar a descu-

brir por qué sienten el atractivo por unos u otros estilos de vida, unas u otras formas de demostrar que existen.

3.2 Hace años que la adolescencia es obligatoria

La nuestra es una sociedad que, después de unas décadas de adolescencia obligatoria, todavía no sabe qué hacer con sus adolescentes. Las personas adultas no se han acostumbrado mayoritariamente a la presencia inevitable de los adolescentes, mientras que los chicos y chicas han asumido claramente la adolescencia como valor y como etapa importante de sus vidas. Ellos y ellas están adentrados de forma normalizada en un mundo que dominan, sienten, teorizan, practican, viven. A nosotros todavía nos domina la perplejidad y no acabamos de decidir cómo hay que mirarlos, qué sentido tiene lo que hacen, cómo hay que influir en sus vidas. Las personas adultas tenemos dos tareas urgentes que hacer:

- Aceptar socialmente la adolescencia como nuevo ciclo vital universal y, por consiguiente, definir y aceptar colectivamente cuál es su sentido, para qué tiene que servir, cuáles son sus objetivos.
- Considerar la adolescencia una nueva etapa educativa y conocer y compartir las claves para poder influir positivamente en sus vidas.

El discurso sobre la *comprensión* del adolescente ha de ser construido y aplicado de forma adecuada. Los datos indican que:

- Determinadas maneras de describir públicamente la adolescencia facilitan a algunos chicos y chicas argumentos justificativos de cualquiera de sus comportamientos (soy el que soy porque soy adolescente).
- Algunas personas adultas lo rechazan por-

que lo interpretan como formas de permisividad y aceptación universal de todo lo que hacen.

Pero es perfectamente posible construirla como *comprensión educativa*: saber cómo viven sus adolescencias, sus sentidos, sus contradicciones para relacionarse e influir adecuadamente. La comprensión no es nunca ni tolerancia general ni impunidad. Es un simple acto de realismo por el que se conoce cómo son y cómo se viven, sin renunciar a valorar sus conductas.

El substrato de buena parte de las tensiones con los adolescentes está constituido por la contradicción de vivir una situación de niños a los que se les tiene que proporcionar todo y, al mismo tiempo, rechazar toda clase de tutela, afirmarse como maduros sin tener que ocuparse de sus vidas (ejercitar prácticas de afirmación juvenil en condiciones de protección infantil). Para la mayoría, la adolescencia es una etapa que vale la pena vivir e intentar influir como adultos en sus procesos de maduración comporta:

- Tener presente que consideran su vida como una buena vida porque hay unas personas adultas que les facilitan todo lo que necesitan. En gran medida reconocen que lo mejor es no tener que hacer lo que hacen los adultos por sobrevivir. Parte del trabajo educativo no puede consistir en pasar factura de lo que hacemos por ellos y ellas, pero sí trabajar la conciencia de los costos humanos que hacen posible su situación.
- También que su hipervaloración de la adolescencia tiene argumentos razonables al rechazar un mundo adulto envejecido, que pierde la curiosidad y la capacidad de renovación.
- La dependencia, vivida como contradictoria o como interesada según la perspectiva, es

fuente de conflictos para una parte significativa de adolescentes, especialmente para aquellos y aquellas que viven su condición con más intensidad.

- La conciencia mutua sobre el período que están viviendo y sobre el mundo en que se están adentrando genera menos tensiones educativas que el intento de mantener el control a partir de la tutela, esperando que maduren.

El estatus contradictorio de la adolescencia y sus consideraciones sobre la felicidad conducen al debate sobre la responsabilidad. Vistos sus argumentos, parece que no tiene ninguna clase de sentido considerar la adoles-

cencia como un estadio de irresponsabilidad general (agudizaría la dependencia feliz y legitimaría cualquier comportamiento). Tampoco parece útil tener unas y no otras responsabilidades (comporta definir áreas en las que pueden adentrarse y áreas de prohibición). La clave pasa por la responsabilidad en todo y para todo, pero practicada de forma distinta a la de los adultos, con intensidades progresivas que conllevan procesos de aprendizaje de la autonomía.



Jaume Funes Artiga

Psicólogo, educador, periodista. Actualmente se ocupa de la defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia en el defensor de pueblo de Catalunya (Sindic de Greuges)