

EDUCATIONIS MOMENTUM

vol 2, n.º 1, pp. 29-49. ISSN: 2414-1364

<https://doi.org/10.36901/em.v2i1.78>


Evolución del entorno de socialización
de los niños y adolescentes:
un análisis sociohistórico

Evolution of the Environment of Socialization
of Children and Adolescents:
A Socio-Historical Analysis

Jaume CAMPS

Universitat Internacional de Catalunya,
Barcelona, España

jaumecamps@uic.cat

 <https://orcid.org/0000-0003-0930-1136>

Recibido: 2016.02.24

Aprobado: 2016.05.27

Resumen

La finalización de la infancia y la entrada en la adolescencia se pueden fundamentar en ciertos parámetros fisiológicos como la pubertad. Sin embargo, también se observa una variabilidad en cómo se ha entendido y desarrollado la etapa infantil y la adolescente a lo largo de la historia; eso nos lleva a pensar en factores sociohistóricos, de entorno, como causantes de esas transformaciones, independientes en buena parte de la pubertad. En este artículo se aborda, desde una perspectiva histórica y sociológica, la evolución que han tenido las diferentes etapas vitales a lo largo de los siglos precedentes, y se aportan los principales puntos de vista de los autores que han tratado el tema. Se llega a la conclusión de que la infancia y la adolescencia, tal como las conocemos hoy, son fruto de la escolarización universal; al mismo tiempo, se llama la atención sobre los cambios que han aparecido en este inicio de siglo XXI.

Palabras clave: infancia, adolescencia, historia, sociología

Abstract

The end of childhood and the beginning of adolescence can be based on certain physiological parameters, such as puberty. However, there is a great variability in how childhood and adolescence were understood throughout history. Thus, it is possible to consider socio-historical and environmental causalities that are independent of puberty. The following article uses a historical and sociological standpoint to discuss the different development that life stages have had throughout history. It also reviews the work of several authors who have dealt with this subject. The conclusion is that childhood and adolescence, as we know them today, are the result of universal schooling. The paper also draws attention to some of the changes that have appeared in the beginning of 21st century regarding this topic.

Key words: childhood, adolescence, history, sociology

La finalización de la infancia y la entrada en la adolescencia se pueden fundamentar en ciertos parámetros fisiológicos —la llamada *pubertad*— que permiten acercarnos a la delimitación de estos periodos vitales de forma universal a partir de la biología humana.

Sin embargo, también se observa una variabilidad en cómo se ha entendido y desarrollado la etapa infantil y la adolescente a lo largo de la historia (Kett, 1993); eso nos lleva a pensar en factores sociohistóricos, de entorno como causantes de esas transformaciones, independientes, en buena parte, de la pubertad. Efectivamente, numerosos estudios (Gillis, 1981; Sebald, 1992; Moral, 1998; Huerre, 2001; Perinat, 2003) han aportado la visión de la infancia y la adolescencia en su perfil psicosocial, en su carácter cambiante, y en los efectos que reciben de las influencias culturales e institucionales.

Además, esas etapas de la vida adoptan —cada una— unas dinámicas y características peculiares. Gillis, por ejemplo, dedica su obra sobre la historia de la juventud «a la propuesta de que los jóvenes crean su propia historia, una historia ligada y analíticamente separable de la de la familia, la escuela, y otras instituciones de los adultos» (Gillis, 1981, p. ix). Algo parecido han aportado otras investigaciones:

en casi todos los informes, los adolescentes se describen a sí mismos como los agentes de su propio desarrollo. Tanto si nos hablan de la construcción de su identidad, como de su crecimiento emocional, de sus habilidades en el trabajo en grupo, o de sus relaciones con los adultos, describen procesos en los que el crecimiento personal procede de su propio pensamiento o actividad, y de la selección y elección de lo que los adultos intentan enseñarles. (Dworkin et al., 2003, p. 17).

Autores como Pufall y Unsworth (2004) reconocen que la vida social de los adolescentes muestra una notable resistencia a la intervención de los adultos, por ejemplo desafiando los prejuicios de estos últimos, lo que les permite establecer relaciones de confianza y vínculos de amistad que no son del agrado de sus mayores.

Ese alejamiento tan notable que aparece, en la actualidad, entre la etapa adolescente y su precedente (la niñez), como también con la posterior (la juventud o adultez), lleva a la necesidad de una comprensión profunda de

su evolución a lo largo de la historia. Las etapas de la vida que tratamos en este estudio son singularmente importantes para la educación, puesto que son periodos en los que van a afianzar, en muchos casos, sus oportunidades vitales; su mejor conocimiento puede contribuir a que aquellos que se dedican a la formación de las nuevas generaciones desarrollen estrategias educativas pertinentes y efectivas.

Tal como afirma Perinat (2003), adoptamos la tesis de que es inviable una psicología de la adolescencia:

[...] al margen de una sociología y, más concretamente, al margen de un análisis sociohistórico de la coyuntura social en que cada generación de adolescentes se ubica. Prescindir de este marco amplio sería lo mismo que sustentar una visión esencialista de la adolescencia: una fase de la vida que existiría por imperativos de edad, caracterizable por pautas de comportamiento generadas en un vacío social y que, por tanto, trasciende las épocas históricas o la diversidad de las culturas. (p. 22).

Con frecuencia, la actual propagación y constante presencia social de la escuela, hace que sea vista como una parte natural de la experiencia humana. Sabiendo que no siempre fue así, y que la escuela actual se puede considerar aún una novedad histórica, se hace necesario ahondar también en su génesis, puesto que se trata de uno de los elementos en los que se ha modificado de forma más radical el entorno educador de niños y adolescentes.

Estas consideraciones pueden iluminar poderosamente a los educadores en cuanto que recogen la necesidad de abordar el contexto social para una comprensión profunda de niños y adolescentes. Para ello, presentamos a continuación la evolución de esas etapas vitales desde una perspectiva social e histórica.

La etapa premoderna

En las sociedades premodernas, eminentemente agrarias, con una familia —patriarcal o nuclear— que era la que articulaba la vida y la sociedad, los momentos más trascendentales en el desarrollo personal los constituían:

- el inicio del trabajo (en familia, al servicio de los demás, o bien en un aprendizaje artesanal);
- la formación de una nueva familia.

Son momentos socialmente claros, definidos, visibles, que actúan como *rito de paso* a un nuevo estado personal y social. De esta manera, las etapas vitales que estos dos momentos separaban eran la infancia, la juventud (iniciada con el trabajo) y la adultez (a partir de la formación de una nueva familia). Algunos autores (Sebald, 1992; Schmitt, 1996) incluso manifiestan sus dudas sobre si la juventud puede considerarse una etapa, puesto que socialmente era percibida como un grupo de *pequeños adultos*.

En ese mundo premoderno, la infancia era habitualmente muy breve debido a la precocidad del trabajo infantil; con pocos años ya se era considerado un *joven*, un miembro productivo para la economía familiar a través de la ayuda en las labores agrarias o artesanales. En esas antiguas sociedades agrarias, «padres y adultos en general veían a los niños como un valor económico. Por un acuerdo común en esa época, el niño debía contribuir con tareas manuales a conseguir los medios de subsistencia de la familia» (Kurian, 1986, p. 43).

De todo lo dicho se deduce un hecho muy relevante: los conocimientos, las competencias y las habilidades relacionadas con el trabajo eran adquiridas como parte de la actividad rutinaria, con frecuencia en un entorno familiar: la gran escuela era la vida (Perinat, 2003); vida que desarrollaban, codo con codo, niños, jóvenes, adultos y viejos; y eso tanto en la vida familiar como laboral, así como en la vida universitaria de aquellos que gozaban de ese privilegio.

La inexistencia de una escolarización generalizada, que retrasara el paso de la infancia a la juventud, contribuyó también a la inmovilidad social; para un niño era altamente improbable la posibilidad de salir de la posición social familiar o de la ocupación en la que se había iniciado su aprendizaje. Como nos dice Quintana (1989), la idea de *futuro* no comportaba, a diferencia de hoy, un componente imaginario y prospectivo ni de búsqueda de alternativas personales en vistas a ser *alguien* en la vida. Eran una proporción ínfima los niños que, por ser miembros de la nobleza, podían permitirse una demora de años en su educación con tutores o en instituciones extrafamiliares.

El inicio del trabajo, habitualmente en el seno familiar, pero en ocasiones también en otros hogares o en talleres manuales, marcaba la entrada en la juventud. Y, como nos dice Ariès, a nadie se le ocurriría «pensar que la infancia acaba con la pubertad. El concepto de infancia va ligado a la idea de dependencia: las palabras *hijos*, *muchachos*, *chicos* también aparecen en el vocabulario feudal de subordinación. Se abandonarían la infancia solo al dejar el estado de dependencia o, por lo menos, los estados de dependencia anteriores» (Ariès, citado por Gillis, 1981, p. 2).

Puesto que ese inicio del trabajo, con la consecuente mayor independencia de la familia, se adquiriría con frecuencia antes de la pubertad, la adolescencia no existía, por lo menos en su sentido actual; o, en todo caso, aparecía muy desdibujada, pasándose de la infancia a la juventud sin fases intermedias (Gillis, 1981).

Por lo que se refiere a las conductas típicamente juveniles (la broma, la transgresión, la vida festiva, etc.), Perinat (2003) aprecia cierta similitud con la actualidad; sin embargo, destaca una diferencia importante: eran conductas que se daban en una unidad cultural, en una única comunidad de vida cotidiana y en complicidad con los adultos, cosa que no ocurre en la actualidad, como veremos más adelante. De hecho, los jóvenes de entonces disponían de periodos de tiempo muy limitados para estar con otros jóvenes sin la presencia de adultos (Gillis, 1981). Por otra parte, Kett (1993) destaca que, a diferencia de la actualidad, esos momentos de camaradería de los niños y jóvenes eran espontáneos, no organizados por los adultos, creados por ellos para compartir esos momentos con sus iguales; y, por otra parte, incluían un abanico más amplio de edades respecto a lo que ocurre hoy.

En definitiva, aprendían para la vida inmersos en la vida; es decir, se trataba de un aprendizaje implícito que se desprendía de la participación en lo cotidiano. Así pues las tareas agrarias comunales de la etapa premoderna fueron un espacio de trabajo cooperativo, comunitario:

[...] trabajaban duramente codo con codo en los campos y marchaban juntos del pueblo a los trozos, de la granja al hogar, mañanas y atardeceres. Todos dependían de los recursos comunes para calentarse, para cubrirse, para el alimento del ganado. En esta puesta en común de muchas de sus necesidades de vida, los jóvenes aprendían a

disciplinarse y a someterse a las reglas y costumbres de su comunidad. (Levine, 1987, p. 46).

Hoy día, hemos establecido cierta transición institucionalizada, como una moratoria ante la vida adulta; se lleva a cabo a través de un aprendizaje explícito que se plasma en el discurso, sobre todo escolar. Nuestra sociedad «segrega a los adolescentes de la vida para enseguida narrársela a través de las representaciones que se transmiten en la escuela» (Perinat, 2003, p.29). También Coleman (1968) ha destacado que, en las actuales relaciones de los padres con los adolescentes, se ha substituido ese contacto alrededor de las actividades paternas por una presencia de los padres en las actividades de los hijos; los padres entran así en el mundo de los hijos, pero los hijos han perdido una ocasión de entrar en el mundo adulto.

Respecto a las consideraciones de género en la etapa premoderna, cabe destacar que la atención de los padres se centraba en los varones —en muchos lugares sobre todo en el heredero—, necesarios para la perpetuación de los bienes familiares y del apellido.

La ascensión de la burguesía y la modernidad

Los cambios económicos, familiares y de mentalidad que se fueron produciendo al acercarse la Revolución Industrial pusieron las bases de profundos cambios en las primeras etapas vitales; en concreto, veremos como creció la consideración social de que su preparación para la vida precisaba de una institución específica: la escuela.

Con la aparición de la burguesía, se ampliaron los horizontes en lo que se refiere al futuro de los hijos de esa burguesía. Y se sintió la necesidad de que los niños recibieran una preparación más seria, en una institución especializada, escolar, que a partir de este momento prosperó sin pausa. También se empezó a tener en cuenta la trascendencia de la dedicación y esfuerzo de los padres en la promoción profesional de los hijos.

Por otra parte, los cambios en las relaciones paterno-filiales también se vieron afectadas por la teología que, a diferencia de lo ocurrido hasta entonces, empezó a insistir en la responsabilidad y obligaciones de los padres hacia sus hijos.

La mayor confianza en las posibilidades y oportunidades de los hijos, llevó a la suavización de la autoridad paterna, a una mayor proximidad afectiva, a cierto proteccionismo y dependencia (Narodowski, 2016). También posibilitó esas nuevas relaciones la aparición del varón burgués, cuyos ingresos económicos hicieron que no fuera necesaria la colaboración laboral del resto de la familia: así, desapareció la consideración de los hijos como fuente de ayuda económica inmediata, siendo valorados en sí mismos y por su futuro.

Sin duda, la influencia de Rousseau contribuyó también a esta nueva perspectiva, más sentimental, hacia los hijos; su naturalismo llevó a la voluntad educativa explícita de dejar a los niños *hacer su vida*. Ya avanzado el siglo XX, este panorama que hemos presentado para la burguesía lo encontraremos también en las clases trabajadoras. Elkind resume esta situación, diciendo que los niños, en la época moderna:

[...] eran vistos como inocentes y necesitados de guía y protección de los padres. La literatura de esta época para niños —*The Wind in the Willows*, *Peter Pan*, *Winnie the Pooh*, *The Secret Garden*, *The Adventures of Tom Sawyer*, y otras obras— refleja la percepción de la infancia como un tiempo mágico hacia el que se pueda volver la vista atrás con placer y sin pesares. Los adolescentes eran vistos como inmaduros, también necesitados de supervisión, de guía y ayuda por parte de los adultos. (Elkind, 1995, p. 8).

El romanticismo aportó una visión de la juventud como momento vital esencial para el futuro de las sociedades. Todo ello contribuyó a esa nueva concepción de lo que era la infancia y la adolescencia:

[...] emerge la representación de la infancia y la niñez (lapso aún no bien delimitado) como una fase específica de la vida, segregada de la de los adultos. Esta segregación tiene su exponente más notorio en la escuela: se instituye el mundo escolar como el ámbito de vida propio de una niñez prolongada hasta los dieciséis o dieciocho años. (Perinat, 2003, p. 39).

Además de lo dicho respecto a la burguesía, para las clases más modestas los procesos de capitalización —por ejemplo de la agricultura— favorecieron

una juventud con mayor poder económico, disolviéndose el vínculo entre herencia y matrimonio. Eso abrió las puertas a los jóvenes a unas posibilidades impensables hasta entonces (Gillis, 1981). Las presiones que creaba la herencia y sus condicionantes en las relaciones padres-hijos, desaparecieron. De hecho, con la industrialización, las clases menos favorecidas siguieron contando con el trabajo infantil o la ayuda económica de los jóvenes, que se dio en casa o en la fábrica.

Por tanto, hasta el siglo XIX, los niños de padres de clase media «se fabricaban en su casa, con la ayuda de preceptores y escuelas privadas. Solo con el advenimiento de la sociedad industrial la producción en masa de la niñez comenzó a ser posible y a ponerse al alcance de la multitud. El sistema escolar es un fenómeno moderno, como lo es la niñez que lo produce» (Illich, como se citó en Guerrero, 1996, p. 236).

El aumento paulatino de las tasas de escolarización a partir del siglo XIX contribuyeron a ese cambio de mentalidad sobre los niños y los adolescentes, al tiempo que implicaron cambios en la organización familiar; esta tuvo que adaptarse a la actividad escolar de los hijos. Todo ello lleva a Perinat (2003, p. 45) a afirmar que, en este sentido, «se hace plausible la afirmación de que la adolescencia es un producto de la escolarización». También lo ve así Huerre (2001, p. 6) quien nos dirá que «no es hasta mitad de siglo XIX que la palabra adolescencia aparece en el vocabulario de las sociedades occidentales, para designar a los jóvenes que cursaban estudios y eran económicamente dependientes». De hecho, podemos considerar un punto de partida y de referencia en la acotación sociológica y psicológica de la etapa adolescente la obra *Adolescence*, de Stanley Hall (1902); en esos mismos años, en diversos países, otros académicos trataron también esa etapa de la vida por primera vez (Kett, 1993).

En lo que se refiere a la institución escolar, a finales del siglo XIX se produce —en Inglaterra sobre todo— un cambio importante que ayuda a comprender la segregación entre el mundo juvenil y adulto:

[...] la peor característica educativa del anterior ideal era la tendencia a hacer de los chicos hombres demasiado pronto; la peor característica del otro, paradójicamente, fue que su esfuerzo por conseguir llegar a adulto recalcando la importancia de practicar juegos y deportes cayó

en el error opuesto de fracasar en convertir a los chicos en hombres. (Newsome, como se citó en Gillis, 1981, p. 116).

Siglo XX

Será en el siglo XX en el que, con la universalización de la escuela y la creciente democratización de la universidad, la etapa de la primera juventud comenzó a ser cada vez más dependiente de los padres y de las instituciones educativas, perdiendo acceso a la economía y al contacto con la sociedad adulta. Cada vez más, se percibía la educación escolar como el único camino hacia la vida adulta profesional, y la preocupación de los padres por el aprovechamiento escolar de sus hijos se fue extendiendo a todas las clases sociales. Las tareas escolares se convirtieron en el único trabajo apropiado para niños y adolescentes. Así, la escuela se fue convirtiendo en la responsable del futuro de las sociedades; en Europa, el fin de la segunda guerra mundial contribuyó a una visión funcionalista de las instituciones educativas, que implícitamente recibieron el encargo de *producir* a gente capacitada para contribuir a superar la situación de crisis postbélica; tanto es así que, en algunos países, la educación se incluyó en el mismo ministerio que gestionaba la agricultura y la industria.

Esta educación, como se ha dicho, se generalizó cada vez más, al tiempo que los años de permanencia en la escuela aumentaron paulatinamente (Gillis, 1981; Esteban & López Martín, 1994). Esa escolarización larga y generalizada supuso una contribución decisiva en cierta desfuncionalización familiar; la familia, que en otros tiempos ejercía una enorme cantidad de funciones, «se ha transformado actualmente en una institución especializada con unas pocas funciones propias, que a menudo se identifican con ser sede de afectos y agente socializador de los individuos. Se transita así desde la organización social primordial, basada en lazos de sangre, a una organización social construida deliberadamente» (Del Campo, 2004, p. 453). Como es lógico, en unos primeros momentos las diferencias entre la población rural y urbana eran notables (Kett, 1993), en parte debido a las dificultades de escolarización de la primera.

Los objetivos de socialización pasaron, en buena parte, también a manos de la escuela, que comenzó a educar aspectos tan diversos como la sexualidad, la

ciudadanía, las drogodependencias, entre otros. Al mismo tiempo se fue abriendo paso la coeducación, en una escuela que tendía a la comprensividad.

En el campo pedagógico, las ideas de la modernidad siguieron su curso apareciendo personajes como Dewey: la educación bajo la noción de progreso, universalidad y científicidad, que llevaron a la preocupación escolar por temas como la salud, la aplicación de los descubrimientos de la psicología, o la creencia en la posibilidad de democratizar la cultura sin vulgarizarla (Elkind, 1995). Los valores de la familia nuclear también se reflejaron en la práctica escolar del momento; de modo especial en los *kindergarten* que en ningún modo eran percibidos como sustitutos de la educación y vida familiares, y procurando una separación de su familia no excesivamente larga. Sin embargo, con el paso del tiempo, veremos que esa permanencia en instituciones diferentes de la familia se irá haciendo mayor, sea dentro del currículo oficial o en actividades extracurriculares.

En el plano biológico sexual, las mejores condiciones de vida hicieron que la aparición de la pubertad se adelantara cada vez más (Kindlon & Thompson, 2000). Y se hicieron precoces las primeras relaciones sexuales que, en un primer momento estaban ligadas a una concepción romántica, formándose relaciones bastante estables y con el matrimonio como horizonte esperado; sin embargo, con la revolución sexual de la segunda mitad de siglo, la precocidad se agudizó dentro de una mentalidad en la que se difuminaba la relación de la sexualidad con la reproducción y el compromiso, y era apreciada como divertimento sin otras consecuencias.

Todo ello contribuyó a la actual desfamiliarización del ocio (De Bofarull, 2005) —sobre todo los fines de semana—, a la que se adscriben los adolescentes y preadolescentes cada vez a una edad más temprana. Contribuye poderosamente a estos hechos la presión del grupo de los iguales, cuya referencia e influencia psicosocial es muy notable (Gunnar & Collins, 1988; Meil, 2006); así, esos iguales se convierten en influencia decisiva en los aspectos educativos o deseducativos de niños y adolescentes (Bukowski et al., 1996; González López, 1997; Bagwell & Schmidt, 2011). Esa influencia se ha multiplicado en los últimos años gracias a las posibilidades de mantener un permanente contacto con esos iguales a través de las redes sociales, a pesar de la distancia y de estar físicamente en el entorno familiar (Arnett, 2010; Osgood & Feinberg, 2015).

Al mismo tiempo, aparecen segmentos sociales discontinuos: la estructura de la sociedad postindustrial «es la que facilita la aparición de la adolescencia. La super-industrialización ha acentuado la discontinuidad y el aislamiento de las posiciones sociales, convirtiendo la educación en una institución de custodia, y alterando el sentido cultural del trabajo y del progreso material» (Sebald, 1992, p. 84).

Sigue siendo actual el análisis de Coleman (1968): aparece una mayor especialización profesional de los padres, mientras que niños y jóvenes reciben una educación generalista, junto con el hecho de no poder ayudar económicamente a la familia, lo que también contribuyó al alejamiento entre generaciones; esta misma situación propicia —a su vez— la permanencia de niños y jóvenes en instituciones educativas, cada vez durante más años.

La escuela, y la escuela secundaria en particular, ha acabado convirtiéndose en condición para acceder a una buena posición social, y los padres cada vez son más conscientes de ello (Gillis, 1981). Eso implicará una mayor permanencia de los adolescentes —sobre todo los de mejor posición social— en la institución escolar, y un mayor control sobre sus vidas; así, el tiempo libre infantil y su autonomía han ido disminuyendo, substituyéndose por una mayor permanencia en la escuela, en el entorno familiar, y en actividades previstas y programadas por los padres (Bennett, 2011). En la vida infantil han perdido fuerza los grupos de amigos socialmente problemáticos que deambulaban en su tiempo libre: «las camarillas que habían dominado las calles de los barrios más pobres en la mayor parte del siglo XIX parece que declinaron después de 1900, hasta el punto que, en los años sesenta, ya no eran más que grupos informales, con carácter más defensivo que ofensivo» (Gillis, 1981, p. 179).

Algunos autores (Bennett, 2011) han destacado que a pesar de los derechos de participación reconocidos en la Convención de las Naciones Unidas para los Derechos del Niño, su participación en la vida social es pobre, y se habla de un aislamiento endémico de los niños y adolescentes en las sociedades occidentales (Zeijher, 2000); a pesar de que se ha demostrado la capacidad de los más jóvenes para la vida colectiva, ese redescubrimiento ha coincidido con un periodo de la historia en el que «la experiencia de esos niños en la vida colectiva está en su peor momento» (Bennett, 2011, p. 359).

En cualquier caso, la etapa que llamamos adolescencia, se acabó universalizando, democratizando, haciéndose visible en la legislación —que la protege—, y convirtiéndose en centro de atención de múltiples instituciones dedicadas a ella (tanto para actividades extraescolares, como tribunales, reformatorios, etc.). Se institucionalizó, de este modo, esta etapa de los que han dejado de ser niños pero tampoco tienen todavía las responsabilidades de los adultos (Epstein, 1998); etapa que se muestra decisiva para sus oportunidades de futuro, durante la que dependen de sus padres, y pasan muchas horas separados del resto de la sociedad compartiendo unos espacios con los de su edad (Coleman, 1968); una etapa que es percibida cada vez más como etapa de riesgo, debido al desajuste entre la fuerte inversión educativa que se le destina y los resultados.

Algunos autores han destacado la coincidencia de la pubertad con el paso de la escuela primaria a la de secundaria, como factor a tener muy en cuenta para comprender ciertos cambios de actitudes (Eccles, Lord, & Buchanan, 1996; Benítez & Justicia, 2006).

Por lo que respecta a la infancia en general, se comenzó a reconocer que el niño es un humano que, debido a su estado de desarrollo, requería de una protección especial (Pufall & Unsworth, 2004). Pero avanzado el siglo XX también aparecieron nuevas dinámicas familiares —la entrada decidida de la mujer en el mundo del trabajo fuera del hogar ha sido decisiva—, que con frecuencia rompieron con la familia nuclear, cambiando el estilo de las relaciones paternofiliales, y confiándose a terceros la custodia, afecto y dedicación a los propios hijos.

Esa protección a la infancia convive con una visión de los niños como altamente competentes: preparados para afrontar los problemas de la vida. Esta nueva percepción, sin embargo, no es fruto sino de la familia postmoderna, que precisa de la competencia infantil; se necesitan niños capaces de pasar, desde muy pequeños, mucho tiempo en manos de desconocidos, capaces de afrontar una o más rupturas familiares, etc. «El título de la película *Home Alone* es una buena metáfora para ese niño postmoderno que no solo escapa de cuidar de lo suyo sino que incluso se puede burlar de unos adultos estúpidos» (Elkind, 1995, p. 8).

Por tanto, hacia la mitad del pasado siglo se han producido también ciertos cambios en la dinámica de los adolescentes. Por una parte, los padres se muestran más confiados hacia ellos, dándoles mayor libertad. Por otro lado, los adolescentes pasan de la pasividad política a una participación más activa a través de la crítica hacia el mundo adulto y considerándose con frecuencia al mismo nivel que los padres en la toma de decisiones. Esta visión de la adolescencia como capaz de organizarse, y su propia actitud, han hecho disminuir las actividades con trasfondo educativo generadas por los adultos y dirigidas a ellos; y han pasado de ese tipo de ocupaciones a un mundo de consumo (ocio, tecnología, etc.) dirigido por empresas con finalidades principalmente lucrativas (Le Breton, 2013). Por otra parte, asistimos a una finalización cada vez más tardía de esta etapa (Huerre et al., 2003).

Es también en el siglo XX cuando se hizo más clara la distinción entre adolescente y adulto, ya que el momento del paso viene señalado por la salida del hogar de los padres (Gillis, 1981); el niño nace desprotegido y requiere del cuidado y protección de los progenitores durante años, mientras que el adulto es independiente y precisa de la interacción con otros adultos:

[...] ¿donde pertenecen pues los adolescentes? Han superado la necesidad continua de atención por parte de sus padres, pero todavía no están preparados para asumir las responsabilidades de los adultos. No quieren depender de los padres, pero son incapaces de tomar parte en el sistema independiente de los adultos. Se rebelan contra la dependencia de los niños, pero antes de llegar a la interdependencia anhelan independencia y tienden a ser rebeldes. (Wolman, 1998, p. 5).

Este desconcierto se aprecia también a nivel legal: en muchos aspectos se describe a los adolescentes en la retórica del derecho como si de niños pequeños se tratara, y «son objeto de políticas paternalistas fundamentadas en prejuicios como el de su dependencia, vulnerabilidad y incompetencia. Para otros aspectos, los adolescentes son tratados como adultos maduros, competentes para tomar decisiones, responsables en sus elecciones y con el derecho a no ser tratados de modo distinto» (Scott, 2000, p. 3).

Sin duda, la institución escolar ha jugado y juega —cada vez más— un importante papel en la configuración psicosocial de estos estadios de la vida.

Siglo XXI

Las últimas décadas han supuesto notables cambios que merecen un apunte final. Lo presentamos sintetizado en los siguientes tres puntos:

- Recientemente ha aparecido un neologismo, *adultescentes* (*adultescents* o *kidults*, en inglés), que intenta definir la nueva situación en que se encuentran en número nada despreciable jóvenes de nuestros tiempos. El término se refiere a «una hornada de jóvenes que tendríamos la desfachatez de vivir de nuestros padres hasta que pudiéramos hacerlo de nuestros hijos» (Verdú, 2001, p. 31). Los *adultescentes* vendrían a ser el producto de un cambio de valores, cuyo origen se encontraría en factores sociales —como el extremo proteccionismo paterno hacia los hijos—, o económicos, que les lleva a negarse a crecer y asumir responsabilidades hasta bien avanzada su tercera década de vida (Brzezinska, 2013, p. 239). Esos *adultescentes* siguen un estilo vital en el que no encuentran estabilidad social ni independencia económica de sus padres (Blatteret, 2005). Paralelamente, se manifiesta cierto desdén por la adultez y la vejez, considerándose inútil su experiencia; y la cultura adulta más madura se ha infantilizado, buscando representar —en su porte, su cuerpo, su lenguaje y sus gustos— esa juventud que se ha convertido en referente estético y vital (Narodowski, 2016).
- El desarrollo económico en muchos países ha posibilitado ciertos cambios en la cultura adolescente, tendentes a una mayor dependencia de los aspectos relacionados con la imagen personal, tanto en lo que se refiere al cuerpo como al vestido. En este terreno se aprecian ciertas diferencias de género entre chicas y chicos, y los aspectos concretos hacia los que dirigen su atención; los estereotipos siguen estando presentes en ellas y ellos, al tiempo que ha crecido la presión del grupo de iguales hacia ciertas conductas: dietas, cuidado de la apariencia personal, musculación, marcas de ropa, etc. (Carlson & Crawford, 2006).
- Por último, merece una referencia la generalización de las nuevas tecnologías, que han posibilitado una intercomunicación en cualquier momento desde edades tempranas. La posibilidad de contacto entre iguales que propicia la escolarización durante muchas horas al día, ahora se ha multiplicado: incluso a distancia, en el hogar familiar,

chicas y chicos están constantemente interactuando con sus amigos a través de sus dispositivos tecnológicos. Podría afirmarse que los pares, los iguales, han entrado definitivamente también en sus casas (Arnett, 2010; Osgood & Feinberg, 2015). También cabe destacar que el mal uso de las nuevas tecnologías ha reportado situaciones de malestar psicológico en los jóvenes, muy difícilmente evitables pues ocurren habitualmente en situaciones privadas (Carbonell, 2012). Por otra parte, el cambio tecnológico acelerado que vivimos repercute tanto en el profesorado, en su dificultad para actualizarse, como en los alumnos, que ven pronto obsoletas las herramientas tecnológicas con las que aprendieron; ante eso, podemos destacar la competencia del profesorado no nativo en las nuevas tecnologías: el hecho de no tener su experiencia cimentada en paradigmas que pasan pronto a ser decadentes, hace precisamente que sean más aptos para comprender y resolver nuevos problemas y situaciones (Narodowski, 2016).

Conclusión

La escuela que tenemos es fruto de las necesidades que generó el cambio social de la modernidad. Al mismo tiempo podemos afirmar que la infancia y la adolescencia, tal como las conocemos hoy, son fruto de la escuela. Eso ha llevado a algunos autores a hablar de la adolescencia como un *invento* de la modernidad (Simmons y Blyth, 1987; Kett, 1993; Huerre, 2001).

El conocimiento de la evolución social e histórica de la infancia y la adolescencia que hemos presentado nos ofrece un marco desde el que podemos afrontar una comprensión más profunda de la escuela; de modo especial poder valorar lo que esa institución ha supuesto en la configuración del perfil de la infancia y la adolescencia en la actualidad. Y afirmar que así como las condiciones sociales han influido en la aparición de la institución escolar, esta misma institución ha influido mucho en las condiciones y consideración social de niños y adolescentes.

Los beneficios que ha supuesto la escuela son claros: la universalización de unos niveles educativos, las crecientes oportunidades vitales, la mayor cohesión social que viene facilitada por unos lugares comunes, así como la

consolidación de las democracias sin las que una buena educación generalizada no sería posible.

Sin embargo, se echan en falta estudios que proporcionen una mirada a la infancia y la adolescencia desde las perspectivas decritas, más allá del mundo anglosajón y centroeuropeo. Se intuye que las diferencias históricas y sociales de las diferentes culturas requieren un análisis y una investigación que ayude a particularizar y comprender la situación. Aspectos como el cambio de entorno escolar que supone, en muchos países, el paso de la etapa de educación primaria a la educación secundaria, pueden representar un avance para discernir las causas de situaciones o problemas que aparecen en la educación.

La trascendencia formativa de las diferentes instituciones que intervienen en la educación ha variado notablemente a lo largo del tiempo (Damon, 1996). Una mayor profundización en estos aspectos puede reportar un avance en las políticas educativas, así como en la tarea de la orientación escolar.

Se ha hablado de cierta ambigüedad entre las experiencias escolares de los alumnos y las experiencias que tienen fuera de la escuela (Cullingford, 2002); la reflexión y la investigación de los entornos culturales en los que se han movido y se mueven nuestros escolares, y de la visión de ellos que hemos tenido los adultos, nos puede proporcionar claves para una mejor comprensión de su desarrollo educativo y social.

Las nuevas y cambiantes situaciones sociales en que se mueven los adolescentes en la actualidad, nos permite llamar la atención sobre la necesidad de observatorios que permitan prever estrategias políticas y formativas para su correcto desarrollo personal.

Referencias

Althof, W. & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35 (4), 495-518.

- Ariès, P. (1965). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Nueva York: Vintage Books.
- Arnett, J. J. (2010). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach* (4^a ed.). Boston: Prentice Hall.
- Bagwell, C. & Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in Childhood & Adolescence*. Nueva York: The Guilford Press.
- Benítez, J. L. & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 151-170.
- Bennett, M. (2011). Children's Social Identities. *Infant and Child Development*, 20, 353-363.
- Blatteret, H. (28 de octubre del 2005). New Adulthood: Personal or Social Transition? *Paper presented to the Social Change in the 21st Century Conference*, Queensland University of Technology.
- Brzezinska, A. I. (2013). Becoming an adult - contexts of identity development. *Polish Psychological Bulletin*, 44(3), 239-244.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. y Hartup, W. W. (Eds.) (1996). *The Company they Keep. Friendship in Childhood and Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carbonell, X; Chamarro, A; Talarn, A; Griffiths, M; Cladellas, R; Oberst, U. (2012). Problematic Internet and cell phone use in Spanish teenagers and young students. *Anales de Psicología*, 28(3), 789-796.
- Carlson, D. C. & Crawford, J. K. (2006). The Peer Appearance Culture During Adolescence: Gender and Body Mass Variations. *Journal of Youth and Adolescence*, 2, 257-269.
- Coleman, J. S. (1968 [1961]): *The adolescent Society. The Social Life of the Teenager and its Impact on Education*. Nueva York: The Free Press.

- Cullingford, C. (2002). *The Best Years of their Lives? Pupils' Experiences of School*. Londres: Kogan Page.
- Damon, W. (1996). *Greater Expectations. Overcoming the Culture of Indulgence in our Homes and Schools*. Nueva York: Free Press Paperbacks.
- Del Campo, S. (2004). Las transiciones de la familia española. *Arbor*, 702, 451-464.
- Dworkin, J. B., Larson, R. & Hansen, D. (2003). Adolescents' Accounts of Growth Experiences in Youth Activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 17-26.
- Elkind, D. (1995). School and Family in the Postmodern World. *Phi Delta Kappan*, 77(1), 8.
- Epstein, J. S. (Ed.). (1998). *Youth Culture: Identity in a Postmodern World*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Esteban, L. & López Martín, R. (1994). *Historia de la enseñanza y de la escuela*. València: Tirant lo Blanch.
- Gillis, J. R. (1981). *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*. Nueva York: Academic Press.
- González López, P. (Ed.). (1997). *Psicología de los grupos: teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis.
- Graber, J., Brooks-Gunn, J., & Petersen, A. (Eds.). (1996). *Transitions through Adolescence: Interpersonal Domains and Context*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Guerrero, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Gunnar, M. R. y Collins, W. A. (Eds.) (1988). *Development During the Transition to Adolescence. The Minnesota Symposia on Child Psychology*. Hillsdale (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum.
- Huerre, P. (2001). L'histoire de l'adolescence: rôles et fonctions d'un artifice. *Journal Français de Psychiatrie*, 14, 6-8.

- Huerre, P., Pagan-Reymond, M. y Reymond, J. M. (2003). *L'adolescence n'existe pas. Une histoire de la jeunesse* (2.^a ed.). París: Odile Jacob.
- Kett, J. F. (1993). Descubrimiento e invención de la adolescencia en la historia. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 664-672.
- Kindlon, D. & Thompson, M. (2000). *Educando a Caín*. Buenos Aires: Atlántida.
- Kurian, G. (1986). *Parent-Child Interaction in Transition*. Nueva York: Greenwood Press.
- Le Breton, D. (2013). *Une brève Histoire de l'Adolescence*. París: J. C. Béhar.
- Levi, G. & Schmitt, J. C. (Ed.). (1996). *Historia de los jóvenes. De la Antigüedad a la Edad Moderna*. Madrid: Taurus.
- Levine, D. (1987). *Reproducing Families. The political Economy of English Population History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meil, G. (2006). *Pares i fills a l'Espanya actual*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Moral, M. (1998). *La juventud como construcción social: Análisis desde la psicología social de la adolescencia*. Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos*. Buenos Aires: Debate.
- Osgood, D. W. & Feinberg, M. E. (2015). Social Networks and the Diffusion of Adolescent Problem Behavior: Reliable Estimates of Selection and Influence from Sixth Through Ninth Grades. *Prevention Science*, 1(6), 832-843.
- Perinat, A. (Ed.). (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial*. Barcelona: UOC.
- Pufall, P. B., & Unsworth, R. P. (Eds.). (2004). *Rethinking Childhood*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Quintana, J. M. (1989). *Sociología de la educación*. Madrid: Dykinson.

- Scott, E. (2000). The Legal Construction of Childhood. *Public Law and Legal Theory Research Papers*, Working Paper N. 00-18, University of Virginia School of Law.
- Sebald, H. (1992). *Adolescence: A Social Psychological Analysis*. Englewood Cliffs (Nueva Jersey): Prentice-Hall.
- Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (1987). *Moving into Adolescence. The Impact of Pubertal Change and School Context*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Verdú, E. (2001). *Adultescentes. Autorretrato de una juventud invisible*. Madrid: Temas de Hoy.
- Wolman, B. B. (1998). *Adolescence: Biological and Psychosocial Perspectives*. Westport (Connecticut): Greenwood Press.
- Zeihner, H. (2000). Children's islands in space and time: the impact of spatial differentiation on children's ways of shaping social life. En M. Dobois-Reymond, H. Sunker, & H. H. Kruger (Eds.), *Childhood in Europe: approaches, trends, findings* (pp. 139-159). Nueva York: Peter Lang.