


Artículo


Moldear la pertenencia social. Adolescentes jugando en terapia

RAÚL HERNÁNDEZ-VILLASOL¹

 0000-0001-9977-2411


Universitat de Barcelona, España

DIANA MARRE CIFOLA²

 0000-0003-2852-3762

Universitat Autònoma de Barcelona, España

SILVIA CARRASCO PONS³

 0000-0003-0474-400X

Universitat Autònoma de Barcelona, España

perifèria

revistes.uab.cat/periferia



Junio 2023

Para citar este artículo:

Hernández-Villasol, R.; Marre, D.; Carrasco, S. (2023). Moldear la pertenencia social. Adolescentes jugando en terapia. *Perifèria, revista de recerca i formació en antropologia*, 28(1), 4-26, <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.910>

Resumen

Este artículo analiza qué sucede cuando los hijos e hijas de las clases media-alta y alta catalana no tienen los rendimientos que sus familias consideran necesarios para la reproducción social. Estudiamos un grupo adolescente que acudía a un centro terapéutico que atendía múltiples interpretaciones de *inadecuación* y *déficit* mediante el juego. Analizamos las formas y los objetivos relacionados con las inversiones extraordinarias en el trabajo del *habitus*. Se identifica una contradicción entre la desaparición del juego no organizado y el encuentro espontáneo de iguales, a la vez que se constata la apropiación del juego por parte de las *fuerzas reproductivas*.

Palabras clave: *Habitus*; Adolescencia; Adopción internacional; Juego; Medicalización; Expectativas parentales.

¹ Raúl Hernández Villasol – hvraul@gmail.com – Investigador posdoctoral “Margarita Salas UAB” (financiado por la Unión Europea–NextGenerationEU)

² Diana Marre Cifola – diana.marre@uab.cat

³ Sílvia Carrasco Pons – silvia.carrasco@uab.cat



Abstract: *Shaping social belonging. Adolescents playing in therapy*

This article focuses on what happens when Catalan middle- and upper-class teenagers do not achieve the performance that their families consider to be essential for social reproduction. We studied a group of teenagers in a therapeutic Centre specialized in focusing multiple approaches of mismatches and deficit through games. This work enables us to analyze the ways and objectives associated to extraordinary investment on exercising the *habitus*. Consequently, we could both identify a contradiction between the disappearance of non-organized game and the peer spontaneous meeting on one hand; and to determine game ownership by the reproductive forces.

Keywords: *Habitus*; Adolescence; International adoption; Play; Medicalization; Parental expectations.

Introducción

A través de actividades extraescolares, las familias procuran estimular las capacidades globales de sus hijos e hijas, pero también intentan corregir aquellos aspectos y características de estos que no encajan con el modelo de adolescente que se espera que garantice la reproducción social del estatus parental. El presente artículo es una contribución al análisis de esta segunda situación, es decir, cuando las familias se encuentran con dificultades para la reproducción social y proceden a invertir en recursos todavía más especializados destinados al trabajo del *habitus* de sus hijos e hijas. Las disposiciones de contenidos de este *habitus* se intentan instruir fuera del horario escolar por medio de unas actividades de alto coste que cada vez tienen una mayor presencia alrededor del entorno educativo. Este *habitus*, "producido por la posición social del agente" (Martínez, 2017, p.12), lo entendemos como un conjunto de comportamientos adquiridos que según Bourdieu (2013 [1989]) se constituyen como el nexo entre la estructura social y la acción social. Como destaca Carles Feixa criticando el romanticismo con el que se analizan las culturas juveniles conceptos como el de *habitus* de Bourdieu "reflejan mejor la fluidez, variedad, e hibridación presentes en las culturas juveniles" (2009, p.79).

Esta investigación pretende analizar los determinantes situacionales en la acción de las familias de estos adolescentes, que tratan de que sus hijos e hijas incorporen comportamientos automatizados que se ajusten a los esperados por el grupo social al que pertenecen (Martín-Criado, 2021).

El tipo de actividades practicadas por estos sectores es exclusivo y excluyente también en términos económicos. Los usuarios acuden a escuelas concertadas y privadas descritas en el clásico estudio de Anyon (1980) como escuelas de profesionales para familias acomodadas (clase media-alta) y de élite para ejecutivos (clase alta). Si expandimos el trabajo de Anyon a las experiencias extraescolares, estas actividades forman parte de una numerosa y creciente oferta de empresas privadas ubicadas, bien en los entornos frecuentados por estos sectores sociales medios y altos, bien se organiza la vida no escolar de las familias y sus hijos e hijas en torno al desplazamiento y atención que se estima necesario y los tiempos y arreglos que necesariamente conllevan. Estas prácticas se ven reforzadas por un proceso de medicalización (Conrad, 1975, p.12) que ha ido penetrando en el desarrollo de la transmisión cultural a través de las «fuerzas reproductivas» con el fin de responder a las altas expectativas de acumulación de capitales no directamente económicos (simbólico, social, lingüístico, académico o físico). En este caso el proceso consiste en percibir un comportamiento determinado como un riesgo pedagógico definiéndolo como un problema psicopatológico que requiere de una intervención en forma de tratamiento sistematizado.

El repertorio de empresas y entidades privadas que ofrecen esto que hemos denominado 'moldear el *habitus*' revela un proceso de mercantilización creciente de las respuestas tanto a la necesidad ordinaria de complementos formativos dirigidos al trabajo de *habitus* de clase como a la alarma generada por diagnósticos que advierten de riesgos respecto al incumplimiento de las expectativas parentales en términos del trabajo reproductivo. En el caso de familias de clase media-alta y alta con hijos e hijas procedentes de la adopción internacional se añade, además, el trabajo específico en torno al capital físico, que responde a inquietudes tan latentes como recurrentes de moldeado del fenotipo y/o del lenguaje corporal.

En este caso, siguiendo a Bourdieu, nos proponemos analizar la motivación que subyace a este modelaje desde la inseguridad familiar respecto a las garantías de transmisión de capital cultural a sus hijos e hijas en sus formas objetivada e

institucionalizada, y a la eventual destrucción que pueden ejercer estos del capital social acumulado por los padres. Este hecho llevaría a estas familias a optar por trabajar intensamente en la forma incorporada de capital en el caso de los hijos biológicos. Para el caso de los hijos adoptados esta iniciativa se complica por la dificultad de no poder incorporar el capital físico a pesar de que funcionen las otras formas de capital ya que "el capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la "persona", un hábito" (Bourdieu, 1987). Esta transformación no puede darse cuando la procedencia de los hijos e hijas adoptados incluye diferencias fenotípicas, extremo que afecta a la mayoría de los casos.

Metodología y muestra

El estudio de caso se enfoca en un grupo de adolescentes que asisten a un centro terapéutico privado para mejorar su procesamiento de la información sensorial a través de juegos. La investigación se concentró en el horario extraescolar en el que, explícitamente, acuden al centro quienes a pesar de haber acudido a consulta con profesionales de la psicología tanto particulares como escolares no han sido objeto de ningún diagnóstico psicopatológico o psicopedagógico específico, como sí que tenían los que acudían a la terapia en horario escolar según se informó en la primera entrevista con la directora donde se explicaron los objetivos del proyecto y se pactó el procedimiento de observación durante las sesiones de terapia. Desde el centro se presentó a los participantes como "adolescentes con alguna dificultad en su proceso madurativo". Es decir, adolescentes que en un lenguaje más coloquial se denominan o etiquetan peyorativamente como «patosos», «torpes», «lentos», «difíciles», «desobedientes» y «malos», o bien «tímidos» o «retraídos», por poner algunos ejemplos populares.

La investigación se dividió en dos fases. Durante la primera fase, se llevó a cabo una observación de los adolescentes y sus terapeutas ocupacionales en el centro. El periodo de observación duró desde marzo hasta noviembre, dividiéndose en tres días a la semana durante el último turno de terapia, al cual asistían una tarde a la semana un total de 14 adolescentes —6 chicas y 8 chicos— de entre 11 y 14 años. 7 de los usuarios —4 chicas y 3 chicos— eran adoptados internacionales —dos en Rusia y el

resto en Perú, Nepal, China, Bulgaria e India. Otro de los chicos estaba en régimen de acogida. De los adolescentes que no eran adoptados, tres provenían de familias de países de la Unión Europea, Italia, Reino Unido y Alemania, y otros tres eran hijos e hijas biológicos de familias catalanas. Se recopilaron datos sobre los motivos y las implicaciones de las actividades realizadas. Se intentó ser lo menos intrusivo posible minimizando la interferencia. Al finalizar cada sesión se realizaba un registro sistemático y detallado de las observaciones, reflexiones y experiencias que produjeron un informe etnográfico.

En la segunda fase, se complementó la observación con entrevistas a través del método de PEI (Epstein; Stevens, McKeever & Baruchel, 2008). Se seleccionó una muestra representativa de 5 chicos y 5 chicas y se les proporcionaron cámaras para tomar fotografías de sus actividades de ocio durante las vacaciones de verano. También se realizaron entrevistas con los padres para obtener el consentimiento informado. En octubre, se recogieron las cámaras y se realizaron entrevistas personalizadas a cada adolescente para obtener más detalles sobre el desarrollo de las actividades durante la terapia y su tiempo de ocio.

Adolescencia, adopción y reproducción social

Los adolescentes que acuden al centro comparten clase social y por ello este estudio de caso gira en torno a esta variable intentando contribuir a los estudios de antropología de la infancia y la adolescencia en España donde no es común la investigación de esta clase social y la diversidad que en ella se manifiesta. También hay que destacar que ninguno de los chicos y chicas que asistían al centro vivía en el barrio donde este se ubica. No obstante, ya se ha visto que entre los asistentes existe una marcada diversidad de origen y que aproximadamente la mitad de los usuarios son adoptados internacionales, un tipo de diversidad sobrerrepresentada en este centro.

Es necesario contextualizar la adopción internacional en un país como España, con el índice de natalidad más bajo de la Unión Europea, que ya fue el primero en número de menores adoptados transnacionalmente por nacidos vivos en 2005 (Selman, 2009). Cataluña es, además, la zona de España donde ha vivido su socialización primaria una cuarta parte del total de los niños y las niñas adoptados de otros países,

ya que la mayoría llegaron con menos de tres años de edad (Brancós Coll, 2008, p.180).

Este tipo de reproducción por la adopción de un hijo o hija procedente de otro país se realiza por medio de un proceso administrativo que además de comportar un esfuerzo económico y la disposición de tiempo, incluye la consideración de una determinada situación laboral y económica entre sus requisitos para otorgar la idoneidad. La realización de este proceso y, por consiguiente, la adopción internacional, es más común entre las clases media-alta y alta de la población catalana⁴.

Como ha sucedido en otros países, ya se ha señalado la mayor complejidad de la diversidad que en el caso de Cataluña se ha producido en toda la estructura social, puesto que una proporción elevada de los adolescentes catalanes de hoy procede, bien de la inmigración internacional, incorporada generalmente en las clases populares, bien de la adopción internacional en las clases media-alta y alta (Carrasco, 2004; Marre, 2006). Si bien en ambos casos los adolescentes pueden proceder de los mismos orígenes (zonas del mundo, y en algunos casos, incluso países), no son comparables en número y porcentaje ya que en términos demográficos la adopción es un fenómeno "visible and vocal" (Volkman, 2003), significativo, pero minoritario en comparación con el de la inmigración.

La denominación *adolescente* para referirnos al grupo estudiado no es casual ni aleatoria ya que, como constataremos en el desarrollo del artículo, es sumamente pertinente en relación con nuestro objeto de estudio. Al *adolescente* se le asocia una serie de rasgos y características problemáticas que guardan relación con la visión de esta etapa como un periodo muy activo, de grandes cambios y de transición de la niñez a la madurez, en el contexto cultural específico de los países ricos, como ya advirtiera Mead en la comparación con individuos de la misma edad cronológica en Samoa (Mead, 1985 [1929]) y como ha desarrollado Feixa más recientemente

⁴ "Esta valoración puede resultar un tanto imprecisa, pero los artículos también informan que la mayoría de los solicitantes de AI tienen ingresos medios superiores a la media de la población general" (Anzil, 2011, p.543).

(2011). Los estudios etnográficos han mostrado hace tiempo que la inclusión de esta etapa en la periodización del ciclo vital y su contextualización no es universal, ni en términos de autonomía ni en términos de responsabilidades esperadas (Bertran y Carrasco, 2003).

Sin embargo, los adolescentes procedentes de la adopción internacional pueden incluirse dentro de la generación global (Beck, 2008). Aunque se puede discutir el peso de la realidad global en la producción y reproducción cultural de los adolescentes, parece incuestionable que dentro de una diversidad local existe una experiencia o un espacio cultural compartido. Aunque Beck no les incluya de forma específica, su experiencia y posición tiene puntos en común con la que surge de las migraciones internacionales y el turismo a gran escala.

La protección familiar y el aumento de las necesidades educativas para producir ciudadanos competentes en un mundo global cada vez más competitivo ha ido generando en los países desarrollados un retraso en la edad de emancipación y una prolongación de la adolescencia con diversas denominaciones. Ello, sobre todo, debido al hecho de que la emancipación parece hacerse dependiente, de forma creciente, de la superación de unos supuestos déficits iniciales que se generan por contraste con la hegemonía de un cierto modelo de éxito, basado en la escolarización prolongada, más exigente en momentos de precariedad laboral y desempleo juvenil como el actual.

En este punto, sin embargo, no podemos ignorar la capacidad de acción social de los sujetos en la adolescencia. Esta perspectiva sigue la definición de *agency* propuesta por James y Prout como capacidad de decisión y acción de los menores de edad en sus actividades y en sus dinámicas sociales (1997). En este sentido entendemos necesario analizar las condiciones sociales específicas en las que operan estas capacidades de acción, de maniobra y de participación de los adolescentes en los contextos sociales en los que se desarrolla su existencia.

Se constata que esta capacidad está constreñida por una visión de la adolescencia como etapa en la que los individuos están inmersos en un proceso acumulativo de capacidades que progresivamente y supuestamente van superando para convertirse o ser considerados como seres capacitados. En esta visión del déficit inherente a este periodo de la vida también tienen una gran influencia las condiciones de origen,

género o clase social por parte del sujeto (Foley, 1997).

Por otra parte, esta capacidad de acción es incomprensible fuera de las relaciones sociales que se tejen entre los adolescentes y los demás miembros de la constelación social en la que están inmersos (Lahire, 2007) y, en la especificidad del caso estudiado, se muestra claramente condicionada por una ontología evolucionista que sitúa a los chicos y chicas en un proceso que va de un ser «salvaje» o un ser «natural» a un ser «civilizado» occidental o un ser «social» (Gaitán, 2006; Bradley, 1989; citados en Jociles, Franzé y Poveda, 2011).

Se revela, por lo tanto, una ideología subyacente en paralelo entre el proceso educativo de un sujeto, que lo lleva a controlar sus instintos en favor de una supuesta racionalidad, definida intraculturalmente, y la propia historia de la civilización europea. Un ejemplo de esta visión la encontramos en el psicólogo francés Théodule-Armand Ribot, que, en 1890, mientras realizaba el mismo tipo de paralelismo, expuso que la educación y la formación producían el paso de la innata atención espontánea a la atención sostenida (Lakoff, 2000, p. 2).

En los procesos de adopción, la capacidad de esta atención sostenida es demandada y examinada durante el proceso que otorga la idoneidad a una familia para criar a un hijo o una hija. Aunque resulte obvio, cabe recordar que para la paternidad o la maternidad biológica no se realiza ningún proceso de evaluación e idoneidad. Esta demanda se expresa bajo el concepto de *aptitud educadora*, donde se requiere que en un entorno familiar que pueda ofrecer apoyo a esta atención sostenida, se muestren capacidades para cubrir las necesidades educativas y de desarrollo del menor⁵. El menor adoptado también tendrá que responder pues a las expectativas que genera este esfuerzo educativo que se demanda a las familias y en el que ellas depositan la esperanza de asimilación al proceso convencional de reproducción social (Bourdieu, 1987).

⁵ Artículo 71 del Reglamento de Protección de los menores desamparados y de la adopción (Decreto 127/1997 de 27 de mayo).

Cómo demostrara Le Vine (1980, p.18), los entornos en los que se desarrollan estas estrategias de inversión parental son culturales y responden a adaptaciones y niveles de desarrollo tecnoecológico específico, aunque todos los grupos humanos compartan un conjunto común de metas de la crianza.

En el caso que nos ocupa, en esta *inversión parental* se muestra muy claramente la distinción de lo que los padres quieren para sus hijos y lo que esperan de sus hijos (LeVine, 1980). Nuestra hipótesis es que la tendencia entre los padres de clases medias-altas y altas a aspirar a que sus hijos e hijas mantengan una posición social consistente con la que ellos ocupan se hace más compleja en el caso de los padres adoptivos, cuando esperan de sus hijos una reciprocidad concurrente que devuelva la inversión parental cumpliendo con las expectativas que tienen respecto a ellos.

Actividades adolescentes, habitus y medicalización

A partir de las observaciones realizadas en el centro y de las entrevistas y contactos informales, a continuación, expondremos a qué suelen dedicar el tiempo extraescolar estos adolescentes. Posteriormente, y recordando que el presente artículo no pretende analizar específicamente los aspectos terapéuticos que lleva a cabo el centro, detallaremos la descripción de las actividades y el tipo de espacio observado para poder analizar las razones por las cuales acuden estos adolescentes a un centro *terapéutico*.

Actividades extraescolares

En las conversaciones mantenidas y en los intentos de establecer encuentros fuera del tiempo de la terapia, pudimos comprobar que estos adolescentes realizan un número considerable de actividades extraescolares después de acudir a la escuela. Estas actividades se pueden organizar en tres categorías que, como se pondrá de relieve en el caso del espacio analizado, no son necesariamente excluyentes entre sí.

En la primera categoría se incluyen las actividades destinadas al refuerzo escolar realizadas por todos los adolescentes observados. El refuerzo consiste básicamente en el seguimiento y ayuda de las tareas propuestas desde la escuela y en el estudio y preparación grupal e individual de los exámenes. En el caso de los adolescentes de la muestra este tipo de actividades habían sido un paso previo a la decisión de acudir al centro ya que, por lo que explicaban los padres y madres, la terapia no

había sido la primera opción, sino que se había llegado a ella después de que otras actividades de refuerzo escolar no cumplieran sus objetivos. En relación con el rendimiento escolar supuestamente deficitario que requería de esta actividad de refuerzo escolar, en los casos de los adolescentes estudiados existía una gran diversidad que incluía desde el repetidor de curso al estudiante que aprobaba todas las asignaturas.

En la segunda categoría se incluyen las actividades que tienen el objetivo de estimular capacidades globales. Las más habituales en Cataluña han sido los cursos de idiomas y la educación musical. No obstante, también hay un tipo de actividades que proponen centrarse en una sola temática y desde ella se intenta proyectar una mejora educativa general. En el caso estudiado, esta proyección se hace por medio de rutinas de juego con el objetivo de instruir en un determinado tipo de orden, comportamiento y expresión. Este método consiste en que, a través del juego ritualizado, controlado y orientado, el adolescente pueda encontrar las formas de incorporar, entrenándose para ello, un modelo de expresión y de acción como incorporación al capital cultural que contribuya y conduzca a superar las dificultades escolares y a anticiparse al desasosiego de lo desconocido.

Finalmente, también abundan las actividades deportivas. La mayoría de los usuarios practicaban algún tipo de entrenamiento deportivo formal. Entre los más comunes se encontraban deportes colectivos como el fútbol o el baloncesto, y con menor frecuencia, deportes individuales como artes marciales o natación, o actividades deportivas más minoritarias como hípica o danza.

Desde la visión adulta se reconocen todas estas actividades como educativas y, exceptuando las de refuerzo escolar, se consideran lúdicas para los adolescentes, incluyéndolas en su tiempo de ocio. Las siete madres y los tres padres con los que se mantuvieron entrevistas acerca de sus hijos e hijas y de sus actividades extraescolares se mostraron muy cansados y, en algunos casos, agotados del esfuerzo y la inversión de tiempo y dinero que les suponía su implicación en lo que ellos globalmente conceptualizaban como la educación de sus hijos e hijas. Este cansancio en algunos casos solía venir acompañado de frustración y desesperación por no saber qué más hacer para conseguir mejorar su rendimiento escolar, viéndolos como proyectos con posibilidades de éxito o fracaso en relación con sus expectativas.

Este tipo de discurso demandaba una situación de reconocimiento por el esfuerzo y las inversiones realizadas. Así, esta demanda era claramente mayor en el caso de los adolescentes adoptados, ya que el esfuerzo se reiteraba haciéndoles ver que habían sido afortunados al tener la oportunidad de ser adoptados y se mostraba constantemente la dificultad añadida que implicaba su integración en el contexto de destino.

En las conversaciones mantenidas con una madre de una chica adoptada en Rusia cuando tenía dos años, se enfatizaba mucho el retorno del esfuerzo y el reconocimiento que tenía que hacer su hija por este esfuerzo y por la buena obra que habían hecho sus padres adoptivos por ella. En el centro también era común una terapia que consistía en que los niños procedentes de la adopción verbalizaban en público sentados en círculo su proceso de adopción. En esta actividad las terapeutas también insistían en la suerte que tenían estos chicos y estas chicas por la buena obra y el esfuerzo que habían realizado sus padres adoptivos.

Cuando se les preguntaba a los adolescentes sobre las actividades, expresaban la obligatoriedad de estas, pero asumiéndolas sin oponer resistencia alguna, por la necesidad de mejorar su rendimiento escolar y su comportamiento. Un ejemplo de esto lo encontramos en la conversación mantenida con la madre del adolescente con más carga extraescolar, adoptado en Bulgaria. En esta conversación, previa a la entrevista con su hijo, se le preguntaba por otro tipo de actividad similar a la observada, pero en este caso centrada en estimular las capacidades en matemáticas a través del método Kumon. La madre argumentaba que le gustaban las matemáticas y que se lo pasaba bien en esta actividad descartando incluirla como una actividad obligatoria como otras clases de refuerzo a las que tenía que asistir para mejorar el uso de la lengua catalana y la caligrafía. En la posterior entrevista, el chico no mostró voluntariedad alguna respecto a la asistencia a esta actividad, expresando verbalmente su aburrimiento y el hecho de que a menudo le daba pereza, no como otras actividades deportivas que realizaba como la natación y el karate.

Aunque algunas actividades como la del centro terapéutico responden al objetivo inespecífico de estimular las capacidades globales de los adolescentes -o se justifican de esta manera-, el objetivo específico para las familias continúa siendo la mejora del rendimiento escolar, como medida de los efectos de todas las actividades que realizan sus hijos e hijas. Esto otorga a la escuela y a las evaluaciones periódicas que

esta institución realiza del adolescente una importancia e influencia capital en sus condiciones de vida, condicionando muchas de las actividades del resto de su tiempo a estos resultados. Estas evaluaciones escolares son continuos rituales de paso en un proceso que lleva transiciones de rol, que como indica DeVos (1981) "ocurren por la presión social a que el individuo cambie, y van acompañadas de compensaciones y gratificaciones". Las compensaciones y gratificaciones son valoradas por los adolescentes participantes en la investigación en forma de capacidad de consumo de cultura material. Véase, a modo de ejemplo, la siguiente viñeta etnográfica:

(Situación durante la terapia) una adolescente anuncia que le han comprado un teléfono de gama alta que lleva a expresar su envidia a las otras tres chicas del grupo. Ella contesta que es debido a la mejora en sus calificaciones académicas. Posteriormente todas confiesan a una terapeuta -que se muestra indignada por lo que denomina "poca formación en valores de los adolescentes actuales", que si mejoran sus resultados también tendrán diversos tipos de teléfonos o utensilios tecnológicos para poderse comunicar por redes sociales.

Déficits en juego

En el momento de acceder a la unidad de observación constituida por el grupo en el centro y de conocer uno a uno a todos los participantes por medio de las terapeutas, se nos informó de los motivos por los que cada uno de los adolescentes acudía a terapia. Aunque el motivo principal era el bajo rendimiento escolar, existía una explicación particular para cada uno. Estas explicaciones se fundamentaban en supuestas carencias a superar para mejorar su rendimiento escolar. Los supuestos déficits estaban establecidos a través de la comparación con un modelo preconcebido de adolescente.

El modelo ideal sobre el que el entorno educativo compara al sujeto está condicionado por el estatus en la estructura social (Anyon, 1980), y a la vez condiciona la acción social por medio del *habitus* propio de su clase social, como instrumento en el proceso de reproducción social. Todas las familias participantes en la investigación pertenecían a la clase media-alta y alta, a pesar de la diversidad de rentas y posiciones sociales derivadas de otros factores, con similares prácticas y acciones en

torno a la educación de sus hijos e hijas. Todos los adolescentes acudían a escuelas privadas, concertadas o escuelas privadas de élite y, junto con las actividades extraescolares, su educación suponía una inversión económica considerable.

También era un rasgo común el nivel educativo de los padres, que tenían todos ellos estudios medios o superiores.

Un ejemplo de la vinculación de los déficits al modelo basado en el contexto social en el que vivía el adolescente se puede observar en la comparación de 2 casos de chicos que acudían a terapia. Uno de los chicos había nacido en Reino Unido y llevaba ya unos años viviendo en Cataluña. Acudía a un colegio de élite inglés y prácticamente no tenía relación con nadie que no hablara su lengua materna. No podía hablar catalán y mostraba dificultades y timidez al hablar castellano. Acudía a terapia para poder corregir su comportamiento y potenciar su sociabilidad. En la terapia sólo atendía si se le hablaba en inglés. Dos monitoras y algunos de los chicos con los que compartía el espacio intentaban mantener conversaciones con él, pero normalmente hacía una terapia individualizada. Se le etiquetaba de «bruto» o «salvaje» y se le intentaban corregir los movimientos y el comportamiento para ser un chico más pausado y comedido en su expresión física. En ningún momento se incidía en el tema de la lengua como un déficit en el aquel contexto.

En cambio, en el caso de otro chico, adoptado en Bulgaria, del que hemos hablado anteriormente, el contexto era totalmente distinto, pues vivía en una ciudad media en el interior de la provincia. Aunque hablaba catalán como lengua principal, se le obligaba a acudir a clases de refuerzo para mejorar la expresión y la caligrafía. Estos casos muestran como la suposición del déficit varía según el entorno educativo en el que se desarrolla la vida del sujeto y sus jerarquías culturales.

Por otro lado, podemos observar ejemplos de supuesto déficit físico en relación con un modelo de chica adolescente en dos situaciones durante la sesión de juego en el centro terapéutico. El primero sucedió en la sala de entrada al espacio de juego, mientras una chica adoptada en India se calzaba los zapatos, una vez finalizada la terapia. Una de las terapeutas le comentó que tenía un pelo muy bonito y ella contestó que odiaba su pelo y su piel, que quería ser rubia. Otro día explicaba que acudía de forma muy frecuente a la peluquería y que invertía muchas horas en el cuidado de su pelo y de su piel porque no le gustaba ser tan morena.

Esta chica se sentía diferente físicamente a todo su entorno y recurría constantemente a un proceso de blanqueado imposible. A excepción del espacio del centro terapéutico esta chica convivía constantemente en espacios de su misma clase social, pero sin diversidad racial, donde la hegemonía de un modelo de belleza y cuerpo femenino se imponía como un capital físico y cultural esencial para el éxito, sobre todo entre el grupo de sus iguales. En este caso, en lo que se ha denominado *adopción transracial* (San Román, 2013), el proceso por el cual esta adolescente adoptada de la India quería reproducir un capital cultural imposible con sus rasgos fenotípicos también es muy similar al de las mujeres negras en la integración poscolonial (Phoenix, 2009). Al igual que en el caso de estas mujeres hay que realizar un análisis interseccional, ya que el proceso ponía en juego su condición de género, de raza, de clase y de edad. Este caso es recurrente en algunos casos de adoptados internacionales en España y en otros países, donde a menudo se recurren a operaciones e inversiones de estética que asemejen las características físicas del adoptado al modelo infantil o juvenil de la clase social a la que pertenecen (Howell, 2004; Hübinette, 2009).

Este último ejemplo contrasta con la conversación mantenida con una madre de una chica adoptada en Rusia a la que nos hemos referido más arriba y que compartía terapia con la chica adoptada del párrafo anterior y con otras dos chicas. En esta conversación la madre destacaba con orgullo que, aunque no ocultaba que su hija era adoptada bastante gente le decía que su hija se parecía a ella.

Otro ejemplo es de otra de las chicas de padres biológicos catalanes que siempre acudía a terapia con chaqueta deportiva. Las terapeutas insistían al principio de cada sesión y le preguntaban si no tenía calor (durante los meses de mayo y junio), a lo que ella contestaba que no quería quitarse la chaqueta, que estaba más cómoda con chaqueta. Esta chica era muy corpulenta y estaba más desarrollada que las otras chicas que realizaban la terapia al lado de ella. Se sentía muy incómoda con su cuerpo y no se mostraba nada conforme cuando le hacían preguntas.

Cómo señalamos con anterioridad, en el centro terapéutico donde se desarrolló esta investigación existe una sobrerrepresentación de adolescentes procedentes de la adopción internacional, lo que probablemente sea consecuencia de una mayor atribución de déficits vinculados supuestamente a su origen y condición. Para el caso de los adolescentes adoptados se hace referencia constantemente a una mayor

vulnerabilidad debido a su origen. Como argumentábamos en la introducción de este artículo, dicha sobrerrepresentación se debe a que la terapia va encaminada a reforzar el crecimiento y la maduración para salvar vulnerabilidades que se manifiestan en problemas de integración social, así como cognitivos y de integración escolar y de identidad (Berastegui, 2005), a las que se añaden sin duda las relaciones afectivas. Se constata, además, el proceso paralelo entre la medicalización que supone el tratamiento de las dificultades diagnosticadas en el contexto escolar y su mercantilización. En el caso estudiado se hacía principal énfasis en el trabajo y la instrucción del cuerpo para adecuarlo al modelo que permite realizar correctamente las labores escolares. El cuerpo de estos adolescentes es una realidad biopolítica que se socializa en función de la fuerza productiva (Foucault, 1996 [1977], p.55).

A pesar de lo señalado, es necesario recordar que aunque el centro terapéutico donde se desarrolló la investigación realiza terapias para niños y adolescentes diagnosticados de hiperactividad, autismo o déficit de atención, los adolescentes que se observaron durante el trabajo etnográfico carecían de diagnóstico concreto a pesar de que en algunos casos se había acudido a diferentes consultas buscando una respuesta médica que diera una explicación científica al poco rendimiento escolar de sus hijos en la escuela, exculpando así a los padres y madres del bajo rendimiento escolar de sus hijos, que suele constituir otra de las explicaciones convencionales del mismo por parte de profesionales e instituciones.

El caso que mejor ejemplifica este hecho lo encontramos en un chico no adoptado que había repetido curso. Vivía en constante comparación con su hermano, que ese mismo año empezaba la universidad. En una conversación mantenida con el padre, el cual se mostraba desesperado y no sabía cómo solucionar el problema, éste comentó que lo habían llevado a más de siete psicólogos "porque ninguno le diagnosticaba nada". En otro momento, hablando con el chico acerca de sus conocimientos sobre el espacio y la astronomía, éste declaró que la escuela no le gustaba porque se aburría y le obligaban a hacer cosas que no quería hacer. Durante las sesiones de terapia sorprendía a las terapeutas con la enumeración de un sinnúmero de datos sobre astronomía y mostraba una gran curiosidad por algunos datos que le aportaba en nuestras conversaciones al finalizar la sesión.

Estas observaciones nos llevan a reflexionar sobre una diferencia fundamental entre los chicos y chicas adoptados y no adoptados del grupo. Aunque como el resto del grupo, los chicos y las chicas adoptados tampoco estaban diagnosticados, el origen de sus supuestos déficits siempre se centraba en el periodo pre-adoptivo y en una mala integración a su contexto actual.

Las actividades de la terapia procuraban incidir en la corrección de esos déficits a través de juegos que reproducían las supuestas experiencias esenciales en la crianza propia del contexto en el que se desarrollaban ahora sus vidas. Por ejemplo, una actividad consistía en columpiarse en una hamaca de tela elástica y que, según las terapeutas, reproducía el abrazo y la tranquilidad del vientre materno. Otra actividad era el diálogo mencionado anteriormente acerca del origen y de los recuerdos de los primeros años de vida, que ayudaba a los adolescentes a verbalizar su experiencia y tomar conciencia de su origen y que planteaban en positivo el poder formar parte de una familia en la actualidad.

Estas actuaciones del entorno educativo y familiar sobre los adoptados los constriñen a un único relato de su origen, el cual se concibe como un pecado original que se tiene que superar mediante la inversión, el control y la vigilancia parental a través de un proceso terapéutico que aparta al chico o chica de su grupo de iguales adolescente, donde puede producir cultura por medio del juego integrando la diversidad, para situarlo en su grupo de iguales de adoptados tutelado por educadores y terapeutas que imponen el modelo de adolescencia. En este caso daba la impresión de que para jugar hacía falta ir a terapia.

Notas para una discusión: moldear la pertenencia social

Como hemos señalado, los tres tipos de actividades extraescolares realizadas; deporte, deberes y terapia, pueden implicar juego, contacto entre iguales y socialización, pero siempre se realizan bajo la supervisión, instrucción, vigilancia o control de un adulto. La dirección del adulto marca la actividad y con ella se intenta solventar aquellos aspectos que en el sujeto son deficitarios. Cuando los adultos se referían a las actividades que implican alguna forma de juego, como la del centro donde transcurrieron las observaciones, se identificaban claramente con actividades lúdicas. Sin embargo, estas *actividades ludiformes* no eran realizadas de forma

voluntaria, aunque estos adolescentes tuvieran alguna capacidad de decidir entre algunas opciones. Estas actividades, en el mismo sentido que las actividades educativas escolares, se realizaban en un contexto de obligatoriedad de la acción, aunque se realizaran intencionalmente para dar una forma más divertida y placentera a determinados aprendizajes (Staccioli, 1998, p.16), que constituían su auténtico fin.

Asimismo, la principal motivación de la terapia revelaba un esfuerzo por la instrucción en un *habitus* de clase social que ayudara a encauzar a los hijos e hijas hacia unas expectativas creadas a través de un proyecto de reproducción social. Volviendo con lo que exponía Levine (1980), esta inversión parental respondía al objetivo que las familias quieren para sus hijos e hijas. Esperando con sus pautas de crianza poder transmitir los capitales necesarios, que lleven al desarrollo en sus hijo e hijas de la capacidad de comportamientos que le permitan autosostenerse económica y socialmente en su madurez, por medio del valor de cambio que se requiere para permanecer o superar su clase social.

Willis (1980) explicó la centralidad que tenía la escuela en la reproducción social de unos adolescentes británicos de clase obrera y cómo las acciones realizadas por medio de la cultura de resistencia escolar los abocaba a recalar en trabajos similares a los de sus padres, adquiriendo así una identidad de clase positiva por la participación en la creación de valor como obreros, como ellos, pero también por el desarrollo de prácticas de dominación sexistas y racistas. Entre los adolescentes de clases media y alta de la muestra, protagonistas de la generación global de un sistema social cada vez más interconectado y competitivo, hemos documentado cómo la condición de "sujeto deficitario a completar" y las estrategias de reproducción de clase determinan de forma abrumadora su vida cotidiana y su capacidad de actuar en la gestión de su tiempo y en la elección de actividades, como tales adolescentes.

Este fenómeno promueve y prioriza lo instructivo al ocio. Estos adolescentes, no tienen nada que ver con los que estudió Willis. En el caso de los *lads* británicos, la pertenencia se moldea por la contracultura escolar, en el caso que tratamos, estos adolescentes no tienen entorno con el que moldearse por lo que requieren actividades extraescolares para realizar este moldeado e incorporarlo a su capital cultural.

El resto de los capitales familiares entran en juego para poder realizar esta acción que permita esta lógica de transmisión del capital cultural que como destacaba

Bourdieu "es donde reside el principio más poderoso de la eficacia ideológica de este tipo de capital" (1987, p.3).

El intento de moldear la pertenencia en este caso se ve limitado por la incapacidad o la inseguridad de la reproducción social. Esta reproducción también se muestra limitada si comparamos el caso de los *lads* estudiado por Willis encuentra los límites de la reproducción en la destrucción del sistema económico y el acceso al trabajo, afectados por moldear su pertenencia en un estereotipo que los etiqueta. En el caso de los adolescentes radicalmente diferentes como los de clase media-alta, la centralidad de la escuela en su proceso de aculturación los lleva a moldear su pertenencia social por medio de la pedagogización y la medicalización para así superar las etiquetas que no les permiten tener el capital cultural adecuado para ejercer un valor de cambio que garantice su reproducción.

En relación con los límites del moldeado de los adolescentes procedentes de procesos de adopción hay que destacar primero que su socialización se produce en su mayor parte en Cataluña ya que llegan con menos de 3 años. A pesar de ello, los déficits y los problemas con los que se identifica de forma habitual a los adolescentes procedentes de la adopción transnacional se atribuyen a causas anteriores a la adopción ya sean genéticas, psicológicas, sociales o culturales. Pero esta relación de causalidad elude el contexto social y educativo postadoptivo como si al hacer circular a un menor de un contexto subalterno a un contexto hegemónico en un proceso global y, que le subalterniza como individuo, no pudiera existir ninguna causa de malestar o dificultades que se producen en el destino debido al contexto social receptor en la línea señalada por Hübinette (2005, p.18). Una concepción que, como ya advertíamos en la introducción está claramente influida por la corriente evolucionista.

La inseguridad mencionada que muestran las familias estudiadas en la transmisión del capital cultural por medio de las formas objetivada e institucionalizada provoca una obsesión por la forma incorporada que en el caso de los hijos e hijas provenientes de la adopción transracional se complica debido a que el capital físico es sospechoso de no poderse incorporar a pesar de que las otras formas funcionen como era lo esperado.

Finalmente hay que analizar la incapacidad de acción social, que este fenómeno genera en los adolescentes, para poder desarrollar capital social entre grupos de iguales. La continua programación de sus actividades ya sea a causa de unos supuestos déficits o por la protección de una supuesta inseguridad, produce un efecto que podemos comparar con el caso que Morrow analizó para la infancia segregada, a causa de una supuesta peligrosidad (2002). Este hecho que dificulta la pertenencia social a un grupo de iguales también supone unas barreras a que se reinvente y se dinamice la producción cultural con el temor de que cuyo producto ponga en jaque la reproducción de la clase social.

Conclusión

La vida extraescolar de los adolescentes que han participado en la investigación está marcada por la obligación de instruirse continuamente para superar o hacer frente a unos supuestos déficits que se les atribuyen en comparación con un modelo de adolescente ideal con capacidad de ser competitivo una vez emancipado y activo en el mundo laboral y social de las clases media y alta.

Estos adolescentes se incluyen dentro del fenómeno de la generación global que ha aumentado la competencia y la inseguridad. Este aumento genera más percepción de déficits porque amplía el marco de habilidades necesarias requeridas en la ambición de progreso de la clase media y alta a través de la reproducción social de sus hijos e hijas. La inversión de tiempo y de esfuerzo destinados al moldeado social por medio de la instrucción en habilidades que puedan reducir el déficit con relación al modelo y la percepción de estos adolescentes como un sujeto a proteger y controlar, va en detrimento de la disposición de tiempo libre a utilizar para el desarrollo personal y social dentro de un grupo de iguales. En otras palabras, la presión por la reproducción social en las familias determina la capacidad de acción social y cultural de estos adolescentes.

En el caso de los adolescentes adoptados transracionalmente está inversión también se realiza en el intento de moldeado del capital físico que tiene dificultades para encajar dentro de un capital cultural previsto y necesario para la reproducción.

Bibliografía

- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162, 1, 67-92.
- Anzil, F. (2011). "Si yo cerrara los ojos y la tuviera delante, o sea, sin mirarla... sería una niña totalmente española, catalana, de aquí". *Representaciones, identidades y filiaciones en la adopción internacional en Cataluña*. Tesis Doctoral. Universitat Rovira i Virgili.
- Beck, U. (2008). *Generación Global*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Berástegui, A. (2005). *La adaptación familiar en adopción internacional: Una muestra de adoptados mayores de tres años en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Bertran, M.; Carrasco, S. (2002). La evolución de la teoría de la enculturación y el redescubrimiento de la infancia. En: González, A.; Molina, J.L. (coords.) *Abriendo surcos en la tierra. Investigación básica y aplicada en la UAB*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB, 369-392.
- Bestard, J.; Marre, D. (2004). *La Adopción y el acogimiento: Presente y perspectivas*. *Estudis d'Antropologia Social i Cultural*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Bick, E. (1987). "Notes on Infant Observation in Psycho-Analytic Training". In: *Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick*. Great Britain: The Roland Harris Education Trust.
- Bourdieu, P. (2013) [1989]. "Los poderes y su reproducción". En: *La nobleza de Estado. Educación de elite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural, *Sociológica*, 5, 11-17.
- Brancós Coll, I. (2004). Evolución de la adopción internacional en Cataluña: reflexiones desde la demografía. En: Bestard, J.; Marre, D. (Eds.) *La Adopción y el acogimiento: Presente y perspectivas*. *Estudis d'Antropologia Social i Cultural*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 141-172.

- Carrasco, S., (ed.) (2004). Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de las familias marroquíes, ecuatorianas, chinas y gambianas. *ICE- Colección Educación y Sociedad*, 15. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- Conrad, P. (1992). Medicalization and social control. *Annual review of Sociology*, 18(1), 209-232.
- Collier J. & Collier M. (1986). *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Devos, G. (1981). *Antropología Psicológica*. Barcelona: Anagrama.
- Epstein, I.; Stevens, B.; McKeever, P.; Baruchel, S. (2008). Photo elicitation interview (PEI): Using photos to elicit children's perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1).
- Feixa, C. y Nilan P. (2009). ¿Una juventud global? Identidades híbridas, mundos plurales. *Revista d'Educació Social*, núm. 43.
- Feixa, C. (2011). Past and present of adolescence in society. The 'teen brain' debate in perspective. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 35(8), 1634-1643.
- Foley, D. (1997). Deficit thinking models based on culture: the anthropological protest. En: R. Valencia (ed.), *The evolution of deficit thinking. Educational thought and practice*. Washington, DC: The Falmer Press, 113-131.
- Foucault, M. (1996) [1977]. *La causa de los hombres infames*. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Franze, A; Jociles, M.I.; Poveda, D. (2011). *Etnografías de la Infancia y la Adolescencia*. Madrid: La Catarata.
- Gaitan, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. en *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- Harper D. (1988). Visual Sociology: Expanding Sociological Vision, in *American Sociologist*, I, 19, 54-70.

- Howell, S. (2004). ¿Quién soy entonces? Perspectivas de los adoptados transnacionales sobre identidad y etnia. En: Marre, D. y Bestard, J. (eds.), *La adopción y el acogimiento. Presente y perspectivas*. Estudis d'Antropologia Social i Cultural, 13. Universidad de Barcelona, 197-223.
- Hübinette, T. (2005). *Comforting an orphaned nation: Representations of international adoption and adopted Koreans in Korean popular culture*. Doctoral dissertation. Stockholm: Institutionen för orientaliska språk.
- Hübinette, T., & Tigervall, C. (2009). To be non-white in a colour-blind society: conversations with adoptees and adoptive parents in Sweden on everyday racism. *Journal of intercultural studies*, 30(4), 335-353.
- James, A; Prout, A. (1997). *Constucting and reconstructing childhood* (Vol. 2n ed). London: Falmer Press.
- Lahire, B. (2006). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. En: *Revista de Antropología Social*, 16, 21-37. Universidad Complutense de Madrid.
- LeVine, R.A. (1980). Una perspectiva transcultural sobre las relaciones parentales. En: M. Fantini y R. Cárdenas (Eds.) *Parenting in a Multicultural Society*, Nueva York: Longman, 17-26.
- Lakoff, A. (2000). Adaptive Will: The Evolution of Attention Deficit Disorder. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 36(2), 149-169.
- Mamma, A. (1995). *Beyond the masks: Race, gender and subjectivity*. London: Routledge.
- Marre, D. (2006). "En esta escuela no tenemos niños inmigrantes, sólo tenemos niños adoptados de afuera." *Perspectivas familiares y sociales sobre los "orígenes culturales" de los menores adoptados internacionalmente*. Comunicación oral en el Fórum Internacional "De filias y fobias: del parentesco biológico al cultural. La adopción, la homoparentalidad y otras formas de construcción de familias diversas". CIIMU, Barcelona.
- Martín-Criado, E. (2021). Usos y abusos del concepto de habitus. *Tla-melau: revista de ciencias sociales*, 15(1), 25.

- Martínez, J. S. (2017). El habitus. Una revisió analítica. *Revista internacional de sociologia*, 75(3), e067-e067.
- Mead, M. (1985) [1929]. *Adolescència, sexe y cultura en Samoa*, Barcelona: Planeta.
- Meillassoux, C. (1980). *Mujeres, graneros y capitales*. Madrid: Siglo XXI.
- Morrow, V. (2002). Children's experience of community. In: Swann C, Morgan A, eds. *Social capital for health: insights from qualitative research*. London: Health Development Agency, 11-30.
- Phoenix, A. (2009). De-colonising practices: negotiating narratives from racialised and gendered experiences of education. *Race Ethnicity and Education*, 12(1), 101-114.
- Qvortrup, J. (2005). Varieties of Childhood. In: *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*, Qvortrup, J. (ed.), New York: Palgrave Mac-millan, 1-20.
- San Román, B. (2013). 'I Am White... Even If I Am Racially Black' 'I Am Afro-Spanish': Confronting Belonging Paradoxes in Transracial Adoptions. *Journal of Intercultural Studies*, 34(3), 229-245.
- Selman, P. (2009). The Movement of children for international adoption. Developments and trends in receiving states and states of origin, 1998-2004. In: Briggs, L.; Marre, D. (eds.) *International adoption. Global inequalities and the circulation of children*. New York: University Press, 32-51.
- Staccioli, G. (1998). *Il gioco e il giocare*, Roma: Carocci.
- Volkman, T. A. (2003). Embodying Chinese Culture: Transnational Adoption in North America. *Social Text* 74 21(1), 39-56. Reprinted in: *Cultures of Transnational Adoption*, Volkman, T.A. (ed.), Durham, NC: Duke University Press: 81 -115.
- Wagner J. (ed.) (1979). *Images of Information: Still Photography in the Social Sciences*. Beverly Hills: Sage.
- Willis, P. (2005). *Aprendiendo a trabajar. Por qué los chicos de clase obrera encuentran trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.