



EL RIESGO ADOLESCENTE COMO COMPROBACIÓN DE SU EXISTENCIA EN LA CONTEMPORANEIDAD

Antonio Hernández Díaz
Universidad de La Laguna

RESUMEN

En los albores de un nuevo siglo se actualiza el interrogante recursivo del porvenir de un saber, la psicología, que Félix Grande define como “rara ciencia de mirar con piedad la angustia de los seres humanos”. Nuestra mirada está focalizada en los adolescentes. Estamos especialmente pendientes de los nuevos fenómenos que inauguran sus estilos de vida y atentos a las aventuras de la franja de aquellos que se interrogan el futuro probando el riesgo y midiendo sus límites. Sus preguntas no encuentran en la escuela otra respuesta que la exclusión.

Ante su grito de auxilio venimos probando la aplicación de un “Programa de comportamientos responsables”, que denominamos “CON-VIDA”, con siete líneas de intervención en la escuela: 1) “Reparar” daños y aprender a cuidar; 2) Asumir responsabilidades con “otros”; 3) Ofrecer “un lugar”; 4) Reconstruir la historia personal; 5) Tutorías de escucha; 6) Grupos de apoyo a las familias; 7) Adaptaciones curriculares y competencias socio-emocionales. De sus resultados aún no podemos dar constancia experimental.

La finalidad de nuestra investigación es explorar las situaciones de riesgo de la adolescencia contemporánea, como uno de los caminos para ahondar en las claves existenciales de su vida, que no podemos comprender al margen del contexto sociocultural en el que se desarrollan. Un contexto marcado por la mutación de los estilos de vida de la humanidad y por la primacía de una “cultura del espectáculo”, en el que se confunde el consumo con el “ser”, lo esencial con lo banal, lo íntimo con lo público y la comunicación con el “estar conectados”. Una situación, no obstante, con evidentes signos de progreso y de bienestar, en cuyos márgenes se debate la comprobación de la existencia y de la identidad adolescente, abrumadas por el aburrimiento, la soledad y el miedo ante el abismo de una violencia que no siempre saben manejar.

Palabras-clave: Adolescencia, identidad, sociedad, simbolismo, reparación.

THE RISK OF ADOLESCENCE AS A COMPROBATION OF THEIR CONTEMPORARY EXISTENCE.

With the beginning of a new Century, the resourceful question of the knowledge's future appears once again, the psychology. Felix Grande defines it as “the strange science which consists in looking



EL RIESGO ADOLESCENTE COMO COMPROBACIÓN DE SU EXISTENCIA EN LA CONTEMPORANEIDAD

with mercy the anxiety of the human beings". We will concentrate ourselves in the teenagers. We are specially paying attention to the new phenomena which takes part in their new lifestyle and also, to the adventures of those who want to know more about the future by taking risks and measuring their limits. The answer they will find in schools will be the exclusion.

When they ask for help we are applying a "Program of Responsible Behaviour" named "CON-VIDA", with seven ways of participation in schools. We still have not achieved constant experimental results. The dimensions are: 1) "To make good" and learn to take care; 2) Assume responsibilities with "others"; 3) Offer "a place"; 4) Reconstruct personal history; 5) Listening tutorship's; 6) Support groups for families; 7) Curricular adjustment and socio-emotional competence

The aim of our investigation is to explore risk situations in teenagers in order to go deep in the key factors of their lives. It is important to situate it in the actual context in which teenagers construct their social identities. A context marked by the mutation of human lifestyle and the "show culture" supremacy in which we can confuse the essentials and the banal, the privacy and the public and the communication with "being connected". Nevertheless, this is a situation with evident progress and welfare signs but in their margins the verification of the existence and the teenager identity are debated because they are overwhelmed by the boredom, the loneliness and the fear to violence which they are not always able to control.

INTRODUCCIÓN

El porvenir de la psicología, en todas sus dimensiones, dependerá de su capacidad para comprender la evolución de la sociedad y sus consecuencias sobre la experiencia humana y social. En los albores del Siglo XXI, la crisis global y sistémica de un determinado tipo de organización social, está poniendo de relieve el carácter dual y ambivalente de los cambios culturales vertiginosos de los últimos cincuenta años, a los que su masividad y condensación le han conferido el carácter de una auténtica "mutación cultural". Es probable que, ni humana, ni socialmente, hayamos podido elaborar con madurez los cambios que este tipo desarrollo nos ha ofrecido. Sin duda, han sido muchos e irreversibles los beneficios que ha aportado a la vida sobre el planeta; pero nos consta, y es incuestionable, que también ha ocasionado riesgos que han llevado a Al Gore (2007) a plantear "una verdad incómoda" y a Jared Diamond (2006) a hablar de "colapso".

Quienes tenemos el privilegio de disponer de un determinado tipo de conocimiento disciplinar, que cada vez debería de ser más transdisciplinar, en nuestro caso la psicología, estamos en la obligación de ofrecer lo mejor de nuestro conocimiento y de nosotros mismos al servicio de explicaciones que ayuden a comprender las claves en las que se podrá desarrollar la experiencia humana y social en las próximas décadas. Nos urge como comunidad científica y es un derecho de la sociedad y de sus ciudadanos. El caso es que ni podemos responder exactamente con las mismas fórmulas, muchas veces geniales, que nuestros antecesores psicólogos idearon para entender el mundo de su época, ni sería sensato que nos encerráramos anacrónicamente y endogámicamente en un mundo de certezas que dejara sin respuestas, aunque fuesen tentativas, a las nuevas preguntas de la existencia. Por suerte, hay más de continuidad, de "mundo compartido" (), que de conflictos, pero precisamente son estos, los aspectos problemáticos, los que harán avanzar el conocimiento psicológico y mejorar la experiencia humana y social.

Nuestra aportación al debate que concita la dialéctica "Psicología y Sociedad del Siglo XXI" está centrada en una reflexión sobre la construcción de las subjetividades adolescentes y sobre el carácter fundacional de algunos de sus comportamientos de riesgo, como una manera simbólica de acceder a un "lugar" en la vida. El planteamiento que sometemos a discusión es que determinados rasgos de la sociedad contemporánea, que caracterizamos como "informativo del espectáculo" (Debord, 1967; Ródenas, 1995), está agudizando determinados perfiles del tránsito adolescente ordinario, como el sen-



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

timiento de omnipotencia, y caducando los ritos clásicos de simbolización. Como consecuencia, es apremiante imaginar estrategias, sociales, familiares y escolares, encaminadas a la comprensión de las nuevas simbolizaciones juveniles y al descubrimiento de actividades que nos permitan poner en diálogo dos posiciones vitales, las de los adultos y la de los adolescentes, aparentemente incomunicadas pero llamadas a enriquecerse mutuamente.

Nuestro planteamiento parte de la convicción de que el estudio del “sujeto individual” y del “sujeto social” ha de estar entrelazado, pues ambos se constituyen a través de un vínculo caracterizado por la interpenetración de vivencias. Sería una torpeza, sin duda, escindirlas; pero sería un error, no obstante, reducir una a la otra, pues cada una tiene su propia lógica, consciente e inconsciente, y su propio dinamismo. Decía Jacques-Alain Miller que “no hay clínica del sujeto sin clínica de la civilización” y que “no hay clínica sin ética”. Dicho a nuestra manera, no hay comprensión de la adolescencia contemporánea sin un análisis interrelacionado de los contextos actuales de desarrollo, y no hay comprensión legitimada si no estamos provistos de una ética profesional honesta, comprometida, secular y basada en la idea de justicia.

Y no es justo el mundo en el que vivimos, que sería el referente de indentificación de las subjetividades sociales. Está marcado por las desigualdades sociales y humanas, y por una organización estructuralmente perversa que permite el hambre, la muerte infantil y el colapso del planeta, entre otras barbaridades. Su perversión radica en que hay recursos para evitarlas. *No sé que más tiene que suceder para que el mundo civilizado reaccione*, dijo Selma Hecimovic. Mal que nos pese, éste es el escenario de construcción de las identidades adolescentes contemporáneas. Es una herencia objetivamente injusta, que podría trocarse en una herencia simbólicamente injusta, si no contraponemos otros valores con los que los adolescentes nos identifiquen en el diálogo intergeneracional.

Sobran análisis milenaristas. Serían infecundas las comparaciones con otras épocas en términos de más o menos. Pero son perentorios buenos análisis, racionales y razonables, que tracen un horizonte de civilidad al comienzo de este siglo. No es descabellado pensar que la combinación de una crisis estructural del sistema y de un estado de perplejidad moral extensivo nos depare situaciones que pongan a prueba la salud de la psicología en el Siglo XXI.

PLANTEAMIENTO

Nuestra hipótesis es que las identidades sociales son una redefinición a nivel comunitario de las identidades personales que se construyen a edades muy tempranas, en su caso, con el contexto social como referencia de identificación. Algo parecido a la genial propuesta de la “*ley de la doble formación*”, de Vygotski (1979), de que lo intersíquico antecede a lo intrapsíquico. Las identidades sociales de los sujetos individuales se construyen en referencia a lo social, luego las identidades de los adolescentes contemporáneos están teñidas por las condiciones del medio social en la que se desarrollan.

Todo lo sólido se desvanece en el aire

Hace algo más de cuarenta años, Guy Debord acuñó el término de “sociedad del espectáculo” (Debord, 1967) para definir uno de los rasgos de la sociedad actual; un tipo de sociedad de naturaleza “narcisista” que refuerza el egocentrismo, el individualismo, el culto al cuerpo y el consumismo (“nacidos para comprar”, reza el título del libro de Juliet B. Schor, 2006); que banaliza la experiencia humana (Bilbeny, 1993), pervierte lo íntimo y confunde lo público con lo privado en una actitud exhibicionista; que diluye la barrera entre lo legal y lo ilegal a favor de lo posible y lo imposible; que trata de difuminar las diferencias intergeneracionales (conocido como “juvenilismo”) y que desintegra los sistemas simbólicos necesarios para la transmisión de valores entre ellas; y que permite el escándalo de la corrupción, el enriquecimiento obscuro, la escenificación vergonzante de la parodia política de la inco-



EL RIESGO ADOLESCENTE COMO COMPROBACIÓN DE SU EXISTENCIA EN LA CONTEMPORANEIDAD

municación, y la exhibición de la violencia y de la guerra. Todo ello, en conjunto, pudiera ser la resaca de la crisis de la condición moderna, que llevó a Berman (1988) a acuñar el término de “todo lo sólido se desvanece en el aire”.

Familias están perplejas

Este estado de cosas, de carácter más o menos globalizado, junto a la transición de un modelo autoritario a otro permisivo en nuestro País, ha colocado a la institución familiar de nuestro entorno cultural en una situación de perplejidad. Por un lado, no tiene respuestas para las nuevas preguntas de sus hijos; y por otro, les cuesta aceptar el paso del tiempo y la asunción de la asimetría intergeneracional que necesitan los jóvenes para verse “limitados” en sus pulsiones. “Si en lugar de un padre, mis hijos tuvieran un amigo, suele decir con gracia el juez Calatayud, los dejaría huérfanos”. El crecimiento de los hijos puede resultar amenazante para unos padres sin una identidad madura. Lo representó Shakespeare en el *Rey Lear*, cuando Cordelia respondió a la pregunta narcisista de su padre, de “¿cómo me quieres?”, de la siguiente manera: “como el ser humano quiere a la sal que necesita, ni más ni menos”. La parte adolescente del rey la castigo a cargar un kilo de sal para toda su vida.

Escuelas está destituidas

La otra pata de este trípode le corresponde a la institución escolar, que, en parte, también se ha quedado obsoleta frente a los nuevos interrogantes adolescentes. Se podría decir que a nivel de las grandes declaraciones y de los posicionamientos intelectuales de personajes relevantes (Jacques Delors, Edgar Morin, Andy Hargreaves...), el camino está bien señalado, pero en sus aplicaciones prácticas, estamos perdidos. No terminamos de transitar la distancia entre la escuela de la modernidad y una escuela para otro tiempo (Hargreaves, 2003). La escuela no aporta gran cosa a la duda adolescente y a veces ejerce lo que algunos denominan la “violencia escolar sistémica” (Ross y Watkinson), que “no es un daño intencionado por individuos despiadados, sino las consecuencias involuntarias de prácticas que creen que están al mejor servicio de los alumnos” (Ross y Watkinson, 1999, p. 16).

¿La adolescencia a la deriva?

Las consecuencias de este conjunto de cosas no parece las más adecuadas para contrarrestar las tendencias ordinarias de la adolescencia y mucho menos para las que se recrudecen en una situación como la descrita: dificultad para admitir la demora, impaciencia y poca tolerancia a la frustración, huída del silencio mediante la descarga motriz, sentimiento de omnipotencia, dificultad de abstracción y pérdida de la actividad simbólica. De ahí que la centralidad de nuestra propuesta de prevención e intervención con adolescentes recaiga, tanto a nivel social y familiar, como escolar, en la recuperación de la creatividad, en la que la actividad simbólica ocupa un papel esencial (metáforas, analogías, comparaciones, habilidades matemáticas y lingüísticas, arte y cultura). A esto se refirió Claxton en términos de “pensamiento lento” (Claxton, 1999).

Nos lo estampó en la cara un adolescente, en permanente conflicto en su instituto, cuando admitió: “*actúo antes de pensar*”. Son los “adolescentes bólico”, que dice Imbert (1994). Están desorientados ante dos pérdidas dolorosas, los “padres de la infancia” y la ensoñación infantil, que le harán descubrir el sufrimiento de la elaboración de un *duelo*. Por vez primera se encuentran entre un pasado que empiezan a rememorar -“cuando era niño”- y un futuro que no pueden apresar. De ahí su tendencia hacia algo parecido al “*anhelo de continuo retorno*” (Nietzsche, Proust y Joyce). “*Quiero seguir portándome mal para que me devuelvan a la casa [hogar tutelado] donde veía a mis padres*”, nos dijo un niño de once años, adoptado cuando tenía cinco, que había comenzado una imparable carrera de expulsio-



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

nes escolares. Sabía que sus padres habían muerto de sobredosis, pero se comportaba como si no lo supiese. Lo “sabido no pensado” que dice Bion (1997).

Sin un pasado válido para el “aquí y ahora” y sin un futuro que “habitar”, se ven abocados a apurar el presente como si fuera la última bocanada de vida: “el riesgo o el vacío”, parece ser la consigna. No hay demora posible, ni cabe pararse a pensar. Su destino es el “pasaje al acto”, desbordados por sus pulsiones, en medio del escenario del drama adolescente: crisis existencial (el 22 % se sienten desesperados vitalmente y mil adolescentes mueren al año en Francia de 80.000 intentos de suicidio), comportamientos evasivos (el 12% bebe regularmente y el 25% ha probado alguna droga), comportamientos de riesgo (el 21% muere en accidentes de circulación y entre el 4 y 5 % enferman de anorexia y bulimia), y la agresividad y la violencia (el 11 12.5% ha agredido a alguien alguna vez y el 10% ha incurrido en maltrato entre iguales en la escuela). “*La vida colgada de un hilo*”, en medio de una sociedad atraída por el vacío. Y por delante, la encrucijada de las “pruebas de la adolescencia”- parental, escolar y la alteridad- y el difícil acceso a la temporalidad.

Las pruebas de la adolescencia

“*Vamos a ‘El Elíseo’ a quemar a los viejos*”, gritaba un joven en la película “París bajo las bombas”. La prueba parental se caracteriza por la confrontación con las figuras de autoridad, en busca de un “lugar” en la vida. A veces adquiere la forma de provocación (“*A follar, a follar, que el Teide va a explotar*”), en ocasiones rayanos en la desconsideración y el chantaje (“*Yo lo que quiero es vivir de los demás, a la fuerza si es necesario*”, decían los jóvenes franceses del *banlieu*). En el fondo se esconde su “miedo a crecer” y la negación de la sensación de abandono y de culpabilidad.

La prueba escolar supone enfrentarse a la frustración decepcionante que resulta del desfase entre las expectativas de futuro que promete la escuela y la desmentida de la realidad contingente. En opinión de Meirieu (1998), en los adolescentes conviven dos culturas que se desafían mutuamente: la cultura joven, que dice “*ésta es mi vida*” (la música, la “play”, el messenger, el “tuenti” y los colegas); y la cultura escolar, que propone una transacción del tipo “*yo te doy dos horas para tu disertación, que no me interesa, y tú me das una nota*”.

La prueba de la alteridad confronta a los adolescentes con su “mismidad” en relación al “yo” del prójimo, apareciendo la ambivalencia entre el miedo a la desventaja comparativa y la excitación propia de la apertura a nuevas relaciones. Surge la “duda narcisista” -¿me gusto?, ¿le gusto?-, y el valor de la apariencia externa se encarna en las marcas en el cuerpo (tatuajes, piercing, cicatrices..., incluso, “el juego del abecedario” que consistía en comprobar el límite del dolor físico, Corea y Lewcowiccz, 2004). Dormir en casa de otros o asistir a conciertos les hace sentir mayores, y usar un tipo de lenguaje compartido les incluye en el “pueblo adolescente” (“*la lista de asuntos pendientes*”, era la forma que unos adolescentes tenían para referirse a sus *partenaires* de recambio).

Un ejemplo condensa la intensidad de estas pruebas. Un joven de quince años, sacristán y escolar resignado hasta ese momento, empieza, de pronto, a saborear la noche, con amistades mayores, visitando lugares vigilados por la policía y haciendo un uso descabellado del dinero (a la madre le vino una factura de móvil, superior a ochocientos euros). Le decían que su padre era orto que el que creía que era, el instituto no le decía nada y su identidad sexual, sin saberlo, era confusa.

Soledad y aburrimiento en la adolescencia

“*No sé qué me pasó*”, confesó otra joven de 16 años, *fue de golpe, estaba harta*. De esta manera justificaba su intento de suicidio, que nosotros interpretamos como una huida de la soledad y del aburrimiento. Es la “psicología del nómada”, de aquellos que experimentan su existencia como una especie de “caída sin final”. No le valen los clásicos “ritos de pasaje” de la adolescencia; necesitan poner a



EL RIESGO ADOLESCENTE COMO COMPROBACIÓN DE SU EXISTENCIA EN LA CONTEMPORANEIDAD

prueba su valentía, venciendo la muerte, es la única manera que tienen de confirmar su existencia (“sufro, luego existo”). Frente a aquellos rituales, de carácter colectivo, contraponen los “*ritos ordálicos*”, que son actos solitarios e imprevisibles, que funcionan como “ritos de apaciguamiento” en “*una búsqueda desesperada de significados*” (Le Breton, 2003, p. 40): no pagar el transporte público, conducir sin carné, robar en el supermercado, imitar las firmas de los padres en el cuadernillo de notas, conducir sin casco, no parar en los semáforos, no respetar el stop, organizar carreras suicidas y asesinatos en calles céntricas, cruzar la autopista y las vías del tren sin mirar, provocar una anorexia o intentar suicidarse. “*Entre la vida y la muerte no hay nada que decida a favor de una u otra*” (Le Breton, p. 31). Según el psiquiatra infantil, Hugo Massei, “*son viajeros solitarios con destino al punto de inicio: la destructividad*” (Massei, p. 202).

Hay mucha violencia sistémica en esta soledad, si la entendemos como un síntoma de abandono, de desamparo, de exclusión y de encierro; de igual forma que la hay en el aburrimiento, si lo observamos como un indicador de indiferencia, hastío, desilusión, pasividad, desgana y disgusto. Lo ilustra el caso de una adolescente, de diecisiete años, que se peleaba continuamente con sus compañeras en el instituto y que en una ocasión intentó arrojararse del balcón de su casa para estar con su novio, ante la prohibición de sus padres para dejarla salir.

A la actitud nomadista de los adolescentes le corresponde la sensación de “naufrajo” de los adultos. La “psicología del naufrago” deviene del sentimiento de que sus representaciones mentales no responden a las nuevas preguntas vitales de los adolescentes. Tenemos que reinventarnos junto a ellos. En “Comprender a los adolescentes”, Gisèle Tessier (2000) nos da una pista: “*la ética educativa debe llevar a dialogar con el adolescente que, a través de su tristeza, nos muestra lo difícil que le resulta vivir*” (Tessier, 2000, p. 75). Para encarar este diálogo, proponemos dos explicaciones, una sociológica y otra psicológica, y una interpretación esperanzadora frente al desespero de la tendencia antisocial.

No perder la capacidad de pensar

La perspectiva sociológica de Le Breton (2003) nos ayuda a entender que las conductas de riesgo de los adolescente pudieran ser pruebas en busca de su identidad; un intento de simbolizar su “lugar” dentro de una comunidad, de sentirse incluidos en el “*mundo de la vida*”, un “*intento doloroso de insertarse en el mundo*”, dice Tessier (2000, p. 21). Es un camino semiclandestino para construir una identidad enfrentándose a los límites. Su intención no es morir, sino poner a prueba una determinación personal, saborear una intensidad de ser, compartir algo con los demás en un momento de poder supremo. Traducen un grito en busca de sentido.

La perspectiva de la psicología dinámica nos aporta la explicación de los modelos de identificación en los que, a través del éxito o del fallo de los modelos de referencia, se construirán subjetividades autónomas o, por el contrario, identidades dependientes. La identificación exitosa viene por la vía progresiva, que consistiría en la posibilidad de crear ideales externos, que han respondido suficientemente bien a las demandas de los adolescentes, de manera que han interiorizado modelos de referencia que les han permitido acceder a la autonomía y, con ello, a la simbolización y al respeto a la norma. La identificación fallida viene por la vía regresiva, en la que la demanda adolescente se ha quedado sin acogida o inundada de sobreprotección, con lo que no han podido idealizar una referencia ni interiorizar un modelo, viéndose abocados a la dependencia, al fracaso del simbolismo y a la trasgresión de la norma.

La interpretación esperanzada viene de la mano de Donald Winnicott, que plantea que la “tendencia antisocial” pudiera llegar a ser un signo de esperanza” (Winnicott, 1956, 1965), en aquellos en los que se pudo disfrutar de una acogida temprana, de la que luego fueron desprovistos. La seguridad de sus cimientos les permite poner a prueba la fortaleza del entorno como último recurso antes de recurrir a la locura; es una manera de demandar a un adulto, aunque sea a través de la violencia, que repare, con su presencia viva, la herida de la soledad y el hastío.



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

El Valor de la Palabra

A partir de ambas consideraciones hemos elaborado el Programa CON-VIDA, pensado para evitar la exclusión de los adolescentes como el único camino que se le ofrece. Es un contrasentido, a quienes se sienten excluidos, les seguimos proponiendo la condena de la exclusión. Es un programa con siete líneas de intervención, donde el bálsamo de la palabra y el aprendizaje creativo son su eje transversal. Dice García Márquez que la distancia más corta entre una persona y la verdad es un cuento, una metáfora, que, paradójicamente podría servir también para distanciar a los adolescentes de la literalidad del acto. En eso consiste la simbolización, en elegir sustitutos, más y más abstractos, como una forma de acceder a los sentimientos y emociones más problemáticos (Bernabeu y Goldstein, 2009). Para eso sirven la bruja, el lobo o el ogro: *“Los niños saben que no siempre son buenos y que a menudo, cuando lo son, preferirían no serlo”* (Betthelheim, 1997p. 13

Programa “CON-VIDA”

A continuación se exponen las siete líneas de intervención de este programa, en el que se combinan las dos funciones educativas básicas: acoger y limitar, aceptar y frustrar.

1.- Actividades encaminadas a “reparar” daños y a aprender a “cuidar”. Reparación de daños. La reparación de daños materiales contribuye a “reparar” daños emocionales (Malacrea, 2000), cuando la sanción es reparadora y proporcional al daño ocasionado (colaborar en tareas administrativas, ayudar al control de la asistencia, colaborar en tareas de mantenimiento y embellecimiento del Centro, apoyo a la “intendencia” docente...). Aprender a cuidar. Cuidando a otros se aprende a cuidar de uno mismo, es una estrategia útil cuando se ha violentado la seguridad de los demás o arriesgado la supervivencia del propio adolescente (granjas y huertos escolares, cuidar peceras...).

2.- Actividades dirigidas a la asunción de responsabilidades con “otros”. En ocasiones resulta eficaz responsabilizar a los trasgresores del cuidado de algún compañero que, transitoria o permanentemente, necesita ayuda por alguna limitación, física, psíquica o sensorial, convirtiéndolo en su “tutor” (desplazamiento en sillas de ruedas, protección en recreos, acompañamiento en salidas educativas...). Sería una especie de “acompañante terapéutico” (Lomas, 2000).

3.- Actividades encaminadas a ofrecerle “un lugar”. Se trata de aprovechar las habilidades del alumnado que ha incurrido en alguna trasgresión, grave o reiterada, para que pueda recuperar la satisfacción consigo mismo, reforzar su autoconcepto y autoestima, y alentar la valoración por parte de sus compañeros (habilidades intelectuales, manuales, físicas, plásticas, de liderazgo...).

4.- Actividades de reconstrucción de la historia personal. Mediante la elaboración de “historias de vida”, “autoretratos” u otras actividades simbólicas, se pretende conseguir tres objetivos en la reconstrucción de la identidad personal y social: a) Apropiación de su “novela íntima” (fotos de distintas épocas del alumnado, relatos familiares, objetos significativos...); b) Consolidación de sus “mitos de pertenencia” a nivel familiar, comunitario y escolar; y c) Re-socialización a través de un “código de lealtades” o de valores compartidos con personas de referencia para él.

5.- El Taller de Juego y de Palabra. Para los casos más graves se contempla un “lugar” libre de enjuiciamiento, pensado para la “contención emocional” y la “reparación simbólica”. Es una adaptación de los beneficios de la escucha terapéutica activa, a la dinámica escolar. La palabra es “una ganancia que se asienta sobre la pérdida”, dice Marcelo De Viñar (1986) y ésta sirve para que circulen libremente los conflictos y poder darle un significado humanizante al acto trasgresor. “Eres la única persona que nunca se ha enfadado conmigo”, reconocía agradecido un niño de 11 años.

6.- Grupos de apoyo a las familias en crisis. La organización de grupos de apoyo entre familias con problemas afines, para hablar sin contemplaciones del comportamiento de sus hijos, ha resultado alentador en tanto medida para “contener” las angustias, emociones e impulsos, de las familias y como instrumento para ayudarles a pensar el problema con más neutralidad.



EL RIESGO ADOLESCENTE COMO COMPROBACIÓN DE SU EXISTENCIA EN LA CONTEMPORANEIDAD

7.- Actividades de apoyo al rendimiento escolar. Como complemento de lo anterior, habría que contemplar el apoyo al rendimiento escolar, introduciendo cambios en el enfoque de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la renovación de la metodología didáctica, en cuya intersección se encuentra los beneficios del aprendizaje cooperativo (Díaz-Aguado, 2006; Durán y Vidal, 2004; Marchesi, 2005). Depositamos mucha confianza en la actividad simbólica y creativa (Bernabeu y Goldstein, 2009; Gardner, 2005; Monreal, 2000; Sternberg y Lubart, 1997).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Lo dijimos al principio y lo retomamos en la discusión. La psicología del Siglo XXI, o se reinventa a partir de la experiencia de su corta pero intensa historia y de los nuevos avatares sociales, o decaerá como saber del pensamiento y como arte del alma. Esta “rara ciencia de mirar con piedad la angustia de los seres humanos”, que dijo Félix Grande, puede tener un exitoso porvenir o una deriva sin rumbo según sea su capacidad para repensarse creativamente. El riesgo mayor al que se enfrenta es su simplificación, a veces encubierto de falsa científicidad. El mundo ha cambiado, las neurociencias lo están haciendo respecto a su concepción de la mente -¡basta leer a Anonio Damasio!- y la psicología lo debe seguir intentando con libertad y valentía. Si las subjetividades, individual y social, están en plena mutación, las ciencias que las estudian no pueden permanecer estáticas. La revolución cognitiva supuso un paso de gigante. La inclusión de los “actos de significado” la complementó. La psicología socio-cultural la amplió y la psicología del inconsciente le dio profundidad ¿Estaremos actualmente ante otros de los momentos refundacionales de nuestro saber? ¿Será necesario renovar la concepción de la mente, en paralelo a las transformaciones de las subjetividades y de sus circunstancias?

Las nuevas subjetividades adolescentes nos lo exigen. O nos quedamos encallados y no comprendemos su evolución más allá de los prejuicios y de las prohibiciones, o les acompañamos en la reinención de nuevos significado y sentidos existenciales. Tendremos que adentrarnos en su renovada “novela íntima” y en sus actualizadas formas de ser; deberemos explorar sus “mitos de pertenencia” contemporáneos y en sus sentimientos de comunidad; y nos obligaremos a descubrir compartidamente nuevos “códigos de lealtades”, y sus valores y contravalores. Mejor el acompañamiento que la exclusión; mejor la comprensión que el enjuiciamiento; mejor el entusiasmo que el catastrofismo. Y como telón de fondo, una perspectiva más amplia de las inteligencias, una concepción más abierta y creativa del aprendizaje, y un redescubrimiento de las nuevas mitologías que les ayudan a encontrarse como sujetos, individuales y sociales. Luego, no encontramos un punto y aparte más coherente para nuestra reflexión, que incluir una parábola contemporánea:

- *¿Es que Momo era tan increíblemente lista que tenía un buen consejo para cualquiera?*
- *No. Momo, como cualquier otro niño, no sabría hacer eso.*
- *Entonces, ¿es que Momo sabía algo que ponía a la gente de buen humor?*
- *No, tampoco era eso.*
- *¿Acaso sabía magia?*
- *Nada de eso. Lo que la pequeña Momo sabía hacer como nadie era escuchar.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alain-Miller, J. (1993). “Salud mental y orden público”. *Uno por uno. Revista de Psicoanálisis*, 36.
- Berman, M. *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Siglo XXI. Madrid, 1988.
- Bernabeu, N. y Goldstein, A. *Creatividad y aprendizaje*. Narcea. Madrid, 2009.
- Bettelheim, B. *Psicoanálisis de los cuentos de hada*. Crítica. Madrid, 1997.
- Bilbeby, N. *El idiota moral. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Anagrama. Barcelona, 1993.



PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: INFANCIA Y ADOLESCENCIA

- Bion, WR. *Aprendiendo de la experiencia*. Paidós. Barcelona, 1997.
- Claxton, G. *Cerebro de liebre, mente de tortuga*. Urano. Barcelona, 1999.
- Corea, C. y Lewkowicz. *Pedagogía del aburrido. Familias perplejas, escuelas destituidas*. Paidós. Barcelona, 2004.
- Debord, G. *La société du spectacle*, Champ Libre, 1967.
- Durán, D. y Vidal, V. *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en Secundaria*. Graó. Barcelona, 2004.
- Gardner, H. *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Paidós. Barcelona, 2005
- Hargreaves, A. *Replantar el cambio educativo*. Amorrortu. Madrid, 2003.
- Imbert, F. *Médiations, institutions et loi dans la classe*. ESF. Paris, 1994.
- Le Breton, D. (Comp.). *“Adolescencia bajo riesgo”*. Trilce. Uruguay, 2003.
- Lomas, C. “El acompañamiento terapéutico, posible herramienta en el campo del retardo”. Pérez de Plá y Silvia Carrizosa (Comp.). *Sujeto, inclusión y diferencia*. Universidad Autónoma Metropolitana. México, 2000.
- Marchesi, Á. *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Alianza. Madrid, 2005.
- Monreal, C. *Qué es la creatividad*. Biblioteca Nueva. Madrid, 2000.
- Ródenas, P. “Utopía, antiutopía, poli(é)tica. *Fin de siglo: ¿fin de la utopía?* Cursos de Verano de la Universidad Complutense. San Lorenzo del Escorial, 10 de agosto.
- Ross, J. y Watkinson, A. *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. La Muralla. Madrid, 1999).
- Schor, J.B. *Nacidos para comprar*. Paidós. Barcelona, 2006.
- Sternberg, RJ y Lubart, TI. *La creatividad en una cultura conformista*. Paidós. Barcelona, 1997.
- Tessier, G. *Comprender a los adolescentes*. Octaedro. Barcelona, 2000.
- Viñar de, M. *Niños fuera de la ley*. Trilce. Uruguay, 1986.
- Vygotski, L. *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Grijalbo. Barcelona, 1979 (Vo, 1933)
- Winnicott, D. “La tendencia antisocial”. En *Deprivation and Delinquency*. Paidós. Barcelona, 1983 (V.O., 1956).
- “La delincuencia juvenil como signo de esperanza”. En *Home is Where We Start From*. Paidós. Barcelona, 1983 (V.O., 1965).

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009

