

ADOLESCENCIA ESTUDIANTEL Y DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

Fernando GONZÁLEZ REY

RESÚMEN

En esta conferencia el autor ubica los estudios sobre la adolescencia estudiantil en el conjunto de las perspectivas teóricas de la psicología evolutiva y del estudio de la personalidad. Señala algunos de los aciertos y debilidades de estos enfoques. Se refiere en particular a la psicología soviética, que establece categorías para la construcción teórica y metodológica sobre la personalidad (teoría de la actividad–conciencia) y a la concepción elaborada por los psicólogos cubanos, que reconocen a la personalidad como una integración sistémica que representa la acción activa del individuo en el proceso de configuración individualizada de los contenidos y funciones de la psique, que sirven de base para establecer nuevas categorías de investigación aplicadas al estudio de la adolescencia. Comenta algunas investigaciones realizadas en este sentido y el papel de la escuela en el desarrollo de la acción activa–transformadora del educando.

Diversas investigaciones en el campo psicológico tratan el problema de la adolescencia desde los marcos de la psicología evolutiva y de la psicología cognitiva y del desarrollo intelectual, sin embargo, prácticamente no existe en la psicología actual una concepción integral del hombre como subjetividad, una teoría integral de la subjetividad humana. Por esta razón los que se afilian a una línea de investigación no pueden potenciar a los que se afilian en otras perspectivas, y así es como la ciencia psicológica mantiene una visión del conocimiento configurada en estancos impermeables, en las que los logros de una escuela, de una área, no pasan a formar parte del acervo de otra escuela o área del conocimiento psicológico. Esta situación ha creado una de las grandes incompatibilidades que la psicología, de una manera u otra, encuentra siempre entre la subjetividad y el carácter social del hombre.

Un conjunto de escuelas han enfatizado el carácter social de lo psicológico, percibiendo cada una lo psicológico de manera diferente, pero enfatizando su carácter social. Así tenemos, por ejemplo, al conductismo, que considera a lo psicológico prácticamente como una respuesta a una presión inmediata o a contingencias externas que lo determinan.

Hasta la década del setenta, la propia psicología soviética tomó como unidad central de su construcción a la teoría de la actividad y no llegó a elaborar una teoría del sujeto psicológico, ni de la personalidad. El campo de la subjetividad se concentró en otras corrientes psicológicas, como el psicoanálisis y la psicología humanista, las que, por inclinarse a la subjetividad, eran hechas a un lado por aquellas corrientes científicas que aspiraban a hegemonizar el concepto de "cientificidad" de la psicología, digo entre comillas el concepto de científicidad en virtud de que éste se importó de las ciencias naturales y exactas, donde durante

muchos años predominó un modelo positivista que identificaba a la ciencia con la cuantificación, precisión, predicción, etcétera.

La tendencia a explicaciones desde la subjetividad no que dieron articular el mundo interno del hombre con sus múltiples y complejos determinantes sociales y culturales, calificando muchas de sus construcciones esenciales como inherentes al individuo.

Cuando tomamos como objeto de conocimiento a la subjetividad del hombre, no quiere decir que pretendamos elaborar un concepto diferente de ciencia; de hecho, ya la propia realidad de las ciencias físicas y matemáticas nos han ofrecido mucho antes un concepto de ciencia que, rebasando los marcos del positivismo, fue aceptado dentro de las ciencias sociales. Este concepto admite que las realidades no tienen que ser necesariamente demostradas en su expresión sensorial o que no tienen que constituir un dato inmediatamente predecible para formar parte del acervo del conocimiento. George Kelly había dicho hace muchos años en su famosa *Psicología de los constructos*—personales que las teorías no se validan, lo que se valida son las hipótesis que parten de las teorías, y por supuesto que cuando nosotros hemos querido hacer teorías validables de manera inmediata, lo que se nos ha perdido de vista en realidad, es el nivel teórico en el que necesariamente una teoría tiene que moverse para fertilizar la producción del conocimiento y para que la haga precisamente rica en la generación de distintos tipos de hipótesis.

La comprensión de la adolescencia no ha escapado a este marco general. Lo primero que quiero plantearles es que reconocemos que el niño, desde que nace, tiene una vida social y está sometido a varios sistemas fundamentales, uno de ellos es el de relación con la vida externa, de comunicación con el mundo en el que se desarrolla, y el otro es un sistema de actividades que es creciente y va ganando en complejidad. Esa actividad empieza con la simple manipulación de objetos externos y va atravesando después por lo que es la actividad escolar, la socialización formal e informal.

En el sistema de relaciones del niño hay un hecho fundamental; forma parte de un sistema de comunicación que tiene un carácter histórico desde que él nace. Esto no es nada nuevo; ya René Spitz hace muchos años nos demostró cómo las incongruencias en la comunicación con la madre podría ocasionar una serie de trastornos emocionales que podían incluso conducir hasta la muerte del niño. Sin embargo, a este concepto de comunicación se le ha explotado básicamente en la teoría interactiva, sin tener suficientemente en cuenta al niño como subjetividad humana. Esto quiere decir que a pesar del hecho de que otorgamos una gran importancia al sistema de relaciones del niño, esas relaciones actúan desde que nace como un sistema que va a abarcar todo su desarrollo hasta que llegue a la vida adulta; ya en la vida adulta el sistema comunicativo continuará complejizándose. Esto no quiere decir que identifiquemos las adquisiciones de la subjetividad con las características inmediatas de una relación particular por la que el ser humano atraviesa.

Pensamos que ningún tipo de actividad particular —llámese manipulación con objetos, llámese actividades de estudios, etcétera— puede hegemonizar el momento del desarrollo en ninguna de sus etapas. Esa fue la deficiencia fundamental de los teóricos soviéticos seguidores de la escuela de Vigotsky, quienes, interesados básicamente en elaborar una concepción del desarrollo, trataron de considerar como unidad básica de éste a la categoría "actividad", y de encontrarla y ubicarla como una actividad concreta y fundamental; precisamente se llamaba así: "actividad fundamental", porque según estos teóricos esa actividad era la única capaz de aglutinar o estimular las principales adquisiciones de la etapa en cuestión. Así por ejemplo, recuerdo que en la etapa preescolar temprana la actividad fundamental era la manipulación de objetos, posteriormente, para el

preescolar, la actividad fundamental era el juego.

Esos mismos teóricos planteaban que en la etapa preescolar temprana las adquisiciones fundamentales de la subjetividad se aglutinaban alrededor de la manipulación de objetos, y que posteriormente, en la etapa preescolar, esta función la tenía el juego; sin embargo, existía una paradoja en esta concepción, pues por muy importante que fueran los dos tipos de actividad, se quedaba pendiente la pregunta "¿cuál es el lugar que corresponde a la comunicación con el adulto?" y "¿cuál es el papel de la comunicación con los coesáneos que no se agota en el juego ni en la manipulación de los objetos?" De esa manera la concepción que comento acerca del desarrollo contribuye a perpetuar algo que no se pudo superar dentro de los marcos de la teoría de la actividad; la división de lo afectivo y lo cognitivo. Esta división ha sido una de las coordenadas de fragmentación de toda la psicología contemporánea. Hay escuelas que se dedican a la cognición, al desarrollo intelectual y al aprendizaje, y escuelas que se dedican a los conflictos humanos, a las emociones y a las motivaciones. Hay escuelas dinámicas y escuelas cognitivas, como si existieran "hombres dinámicos" y "hombres cognitivos".

Una de las cosas que contribuyó a perpetuar la teoría de la actividad era precisamente esa división. En los periodos del desarrollo donde la actividad fundamental era de tipo sensorial, de manipulación con objetos, o de tipo intelectual, esas adquisiciones fundamentales eran referidas ya sea a la esfera sensorial-motriz o a la esfera cognitivo-intelectual. En cambio, había etapas de la vida, como la propia adolescencia, donde se consideraba como actividad fundamental la relación íntimo-personal. De esta suerte, los principales logros de la etapa se expresan en términos afectivo-motivacional, como si existieran etapas fundamentales para la cognición y etapas fundamentales para el desarrollo afectivo. Nosotros, hace ya algunos años, en 1984, habíamos hecho un trabajo crítico sobre la posición de la psicología soviética, de la actividad que predominó hasta la década de los ochenta. Sin embargo, todavía no éramos totalmente consecuentes, pues no presentábamos una alternativa al estudio de desarrollo que tuviera en cuenta la dimensión subjetiva del hombre.

Entonces se hablaba del desarrollo, o bien biologizándolo, como si se tratara de estructuras biológicas que encontraban una expresión psicológica, o bien sociologizándolo, o sea, que se le tomaba como la impronta inmediata sobre la subjetividad, que resultaba de ciertas formas de relación. Así, nunca se terminaba de presentar a la propia subjetividad como un elemento que a través de sus fuerzas motrices y sus contradicciones promueve el desarrollo humano, y cuando se consideraba bajo esta perspectiva, se hacía de una manera tan especulativa y tan cerrada, que realmente no resultaba convincente para las ciencias del hombre en su sentido general.

Al igual que con las teorías del desarrollo, esto también ha pasado con la teoría de la personalidad. Cuando se hablaba de ella se hacía de forma muy especulativa y cerrada, abriéndose una brecha entre este tema y el concepto de ciencia imperante en la psicología, con lo cual se hizo omisión del tema personalidad en muchas esferas de la psicología aplicada.

En realidad, es muy difícil ubicar la categoría "personalidad" dentro del marco de referencia en el que se mueve la psicología actual. Incluso en muchas universidades el tema de la personalidad se presenta bajo un

programa que abruma al estudiante con una gran cantidad de teorías, y sucede que al finalizar el curso aquél no sabe a ciencia cierta qué cosa es la personalidad humana. Por esta razón, nuestra función fundamental y nuestra línea actual de trabajo psicológico consiste en rescatar la categoría "personalidad", considerándola como una de las categorías básicas para la integración holística de una representación de la subjetividad humana, que tiene puntos de contacto, de expresión y de crecimiento con todas las esferas de la psicología aplicada. No pretendemos decir con esto que el objeto de la psicología sea el estudio de la personalidad.

Pensamos que uno de los problemas que más peso tiene para las elaboraciones futuras de la psicología como ciencia es que está abocada a reconocer que tiene múltiples objetos de conocimiento que operan en distintos niveles de continuidad del fenómeno humano, pues la psicología humana no abarca un solo nivel. Ahora bien, la personalidad no se ubica como el único objeto de la psicología, pero sí creemos que la personalidad tiene que constituir un marco de referencia necesario, si es que queremos lograr una representación holística de las distintas funciones o formas de expresión del hombre. Es en este sentido como entendemos el desarrollo desde una perspectiva personológica.

Cuando hablamos del desarrollo desde esa perspectiva, de ningún modo negamos la importancia de lo social; precisamente creemos que la subjetividad y la determinación social no son dos aspectos reñidos. La subjetividad es la expresión sintetizada de lo social en la historicidad del individuo humano, la cual, en este proceso, adquiere una expresión subjetiva que no es idéntica a los determinantes sociales inmediatos que actúan sobre el hombre, cobrando una autonomía relativa, que debe ir aumentando en el proceso histórico de su configuración a lo largo del desarrollo humano. Es precisamente ese momento histórico el que

tenemos que comprender para romper la dicotomía que existe entre subjetividad y determinación social.

Cuando iniciamos esta línea de estudio sobre la personalidad, muchas de las controversias que provocamos en los autores marxistas se referían a que nuestra posición era idealista, y me pregunto "¿Cómo va a ser idealista nuestra posición? sencillamente no puede haber subjetividad sin relaciones sociales, sin cultura, sin historia. La subjetividad fue negada desde el positivismo y también desde un marxismo de fuerte influencia positivista y estructuralista, lo cual ha hecho difícil su ubicación en las ciencias sociales.

Lo externo en el sistema de relaciones múltiples en que el hombre se encuentra inmerso, puede expresarse en configuraciones subjetivas igualmente múltiples y sumamente diversas. No existe isomorfismo entre un tipo de relación o actividad externa y un tipo de producto psicológico interno, porque el resultado de la interacción del hombre y del medio no se agota en el momento interactivo, sino que tiene que encontrar un lugar en la propia expresión histórica de la subjetividad humana. Por lo tanto, el hombre como sujeto de interrelaciones, o el adolescente, como sujeto de interrelaciones, no es un producto vacío, es un sujeto configurado con toda una organización subjetiva que ha ido formando en su historia anterior.

El sentido psicológico que alcanzan las múltiples influencias externas con las cuales el sujeto interactúa en el momento actual de su desarrollo, pasa necesariamente por la historicidad de su configuración subjetiva, sin embargo, incluso al llegar a este momento de la reflexión teórica, no se hacía explícita todavía una concepción del desarrollo. Solamente hasta hace algunos años hemos llegado a formular, con base en el trabajo realizado

en la investigación empírica, una categoría fundamental que hemos llamado "unidad subjetiva de desarrollo humano", la que consideramos esencial para poder conceptualizar el desarrollo y sus distintas etapas sin reducirlo a sus determinismos externos inmediatos, ni a la expresión inmediata de determinantes biológicos. Teníamos que encontrar algunas categorías de la subjetividad, susceptibles de ser estudiadas en la investigación empírica y de dar cuenta de cómo ocurre el desarrollo humano.

“Qué cosa es una unidad subjetiva de desarrollo? Antes de contestar diré que una de las tendencias seguidas por los estudiosos del desarrollo es que lo presentan, en la mayor parte de la literatura actual, cuando no desde un punto de vista puramente cognitivo–intelectual (hasta el aspecto de adquisiciones como la noción del espacio, del tiempo, de la causalidad, etc.), como una sumatoria de varias esferas de la vida del hombre. Cuando abrimos cualquier libro, incluso actual, tanto sobre el desarrollo humano como sobre la adolescencia, apreciamos que empieza por establecer, entre otros, los siguientes temas: relaciones del adolescente con el mundo del adulto, la identidad en el adolescente, la esfera sexual en el adolescente, etc. Con estos temas nos van presentando las contradicciones o las adquisiciones que caracterizan a cada una de estas esferas; pero estas áreas se tratan bajo el supuesto de que el desarrollo tiene que darse

necesaria y simultáneamente en todas estas esferas de la vida. Nosotros pensamos que no es así, que el desarrollo es un proceso viable, contradictorio, cuyo sentido es necesario desentrañar desde una comprensión de la subjetividad.

Podemos preguntarnos “qué tendencias subjetivas dinámicas tenemos en la adolescencia?; tenemos la necesidad de auto afirmación, necesidad de identidad, de realización, de valoración, de contacto con el otro, o sea, un sinnúmero de necesidades propias de la etapa. Sin embargo, cada una de estas necesidades no se expresa como un impulso dinámico e independiente que encuentra su lugar en una conducta lineal concreta, sino que estas tendencias dinamizadoras se integran a contenidos que adquieren particular relevancia para el adolescente.

Así, puede haber un adolescente con un sólido interés hacia el estudio, que es creativo, que tiene una expresión personalizada de su aprendizaje, una elevada motivación profesional, núcleo en que se expresa su auto estima, su necesidad de seguridad personal, de obtener una posición social, etc., dando lugar a una configuración subjetiva que constituye la unidad fundamental de su crecimiento en esta etapa.

Esta comprensión del desarrollo está ausente en la psicología actual, así, cuando en la psicología soviética se plantea que la actividad fundamental del joven es "la actividad de estudio", podemos asegurar que es imposible generalizar así; existen adolescentes para los cuales la unidad subjetiva de crecimiento es la actividad deportiva; en el deporte encuentran la confianza en sí mismos, en él se desarrollan sus intereses y sus proyectos y son capaces de organizar todo su mundo subjetivo y proyectar toda su potencialidad individual en esa actividad concreta.

Una de las concepciones que tenemos que romper para realmente comprender la subjetividad, es que ésta no se puede estandarizar; lo general se expresa en el tipo de fenómenos que ocurren, pero esos tipos de fenómenos encuentran manifestaciones muy diferentes en cada individualidad concreta. El reto a la

investigación y a la metodología del trabajo en este campo de estudio es buscar o desentrañar la forma en que está presente lo general en lo individual. Ahora bien, "¿qué serían lo general en este caso?", "¿serían las unidades subjetivas del desarrollo?", "¿cuántas unidades subjetivas del desarrollo existen?"

Podemos responder a infinitas unidades de desarrollo. Una personalidad puede tener cuatro unidades subjetivas del desarrollo, sin embargo otra puede no tener ninguna (aunque entrará en franca crisis). Cuando un adolescente tiene bien definida su unidad de desarrollo y, como individuo, está creciendo en ella, observamos que está motivado, que tiene una expresión creativa y una integración social adecuada, y en ese caso no necesariamente entra en crisis.

Por otro lado, puede suceder que un adolescente realizado en su actividad de estudios, con todo un desarrollo académico en ascenso, no esté vivenciando su actividad íntima—personal con el sexo opuesto.

Es indiscutible que en la adolescencia aparecen nuevas pulsiones, como la necesidad sexual, que busca su expresión hacia una definición más madura, en la que aparece formando parte de una configuración en que se integran las necesidades de amor, de contacto íntimo personal y la necesidad de pareja, entre otras. Esto significa que la sexualidad se manifiesta como una motivación superior humana, configurada también con otros sistemas subjetivos. Por este motivo, cuando el adolescente no expresa satisfactoriamente esta esfera subjetiva, no necesariamente entra en crisis. Las contradicciones que surgen de una sexualidad que cambia indiscutiblemente y que necesita una configuración subjetiva, no conduce de forma lineal a una crisis de la adolescencia.

En el desarrollo humano los conflictos y el sentido de los mismos se expresan en una dimensión individual. Ninguna esfera de la personalidad se expresa con el mismo sentido en adolescentes diferentes, tomemos, por ejemplo, el valor del grupo adolescente como área de conflicto y de crisis frente al adulto, aspectos muy señalados en la literatura sobre el tema. En primer lugar, tenemos que preguntarnos "¿hasta dónde es cierto lo anterior?"; yo diría que las relaciones del adulto con el adolescente entran en crisis cuando éste quiere perpetuar sistemas de comunicación que no reconocen el desarrollo de las nuevas potencialidades del periodo; en cambio, cuando el adulto, padre o maestro, es capaz de crear un mundo distinto donde el adolescente tiene un lugar y donde se da un cambio cualitativo en la comunicación entre ellos, entonces el adolescente no necesariamente entra en crisis.

En muchas de nuestras investigaciones hemos encontrado jóvenes de 13, 14, 15 y 16 años, adolescentes en las etapas temprana y tardía, que nos han expresado algo como lo siguiente: "lamento que mi padre no tenga mi edad para poder compartir más con él"; esta afirmación nos revela que la crisis en este caso depende de cómo se constituye la relación padre—hijo. La crisis no es una condición de esa relación, sino que es una expresión de la configuración cualitativa que esta relación tiene en la realidad. En consecuencia, la relación con el adulto en el periodo adolescente puede conformar un momento de crisis o puede potenciar la auto estima del adolescente, sus proyectos, sus puntos fuertes, convirtiéndose en una unidad subjetiva de desarrollo más de ese periodo de la vida.

Pienso que será bueno definir, antes de continuar, qué entiendo por unidad subjetiva de desarrollo. Una unidad subjetiva de desarrollo es todo contenido psíquico subjetivo que, en una etapa concreta del desarrollo, es capaz de integrar y estimular un conjunto de potencialidades dinámicas, susceptibles de crecer en ese momento. Toda actividad o relación humana puede, potencialmente, convertirse en una unidad subjetiva de desarrollo. Sin embargo, ningún contenido psicológico es, en abstracto, fuera de su configuración en la personalidad, un elemento dinamizador del desarrollo.

Otro aspecto importante para la definición de las unidades subjetivas de desarrollo, es que no poseen de por vida una condición positiva o negativa. Una unidad subjetiva que en un momento dado potencia el desarrollo, puede conducir, en otro momento dentro del mismo periodo adolescente, a un estancamiento o a una contradicción.

Ahora me quiero referir a una de las líneas de investigación empírica que hemos emprendido en Cuba. Nuestro interés se originó hace diez o doce años ante los problemas que planteaba una reacción efectiva inadecuada de los adolescentes en nuestras instituciones educativas. Se nos pidió investigar por qué muchos adolescentes no toleraban el fracaso escolar y mostraban ante él una reacción agresiva. Esta reacción amenazaba con desorganizar completamente su personalidad y con impedir incluso continuar con su vida académica.

Desde un principio nos dimos cuenta de que lo que ocurría era que muchos adolescentes se auto valoraban, principalmente con base en su actividad de estudio y a los resultados alcanzados en la misma. Desde muy jóvenes habían sido muy valorados socialmente por los altísimos resultados académicos obtenidos en un periodo de su vida. La sobre valoración social de que fueron objeto los condujo a modificar la jerarquía de sus motivaciones, determinando que su motivación principal para estudiar, más que para aprender, fuera la de ocupar un lugar por encima de sus coetáneos.

Inicialmente, fue el interés por el estudio, por aprender, lo que les llevó a obtener altos resultados en su aprendizaje, pero lo que ellos realmente deseaban en el momento actual, era ocupar un lugar sobresaliente; buscaban la excelencia, pero no por el placer de la actividad cognitiva que ella implicaba, ni por el reconocimiento de su esfuerzo en el trabajo; querían lograr la excelencia para alcanzar un estatus, una posición social superior con relación al resto de sus compañeros. "Qué resultaba de esto? Que cuando los jóvenes obtenían 100 puntos en un examen y el profesor sólo reconocía a uno de ellos diciéndole: "te felicito, tu examen ha sido el mejor", los otros jóvenes experimentaban una gran frustración; pese a haber obtenido también el máximo de puntuación tenían la sensación de un profundo fracaso, y se tornaban sumamente agresivos, desplazando las causas del fracaso al exterior.

"Qué explica esta reacción? Desde nuestro punto de vista, el que hemos elaborado sobre la base de diferentes resultados de investigación, la agresividad es una reacción defensiva, expresadas para mantener una auto estimación que, inadecuadamente planteada sobre la base de aspiraciones no controlables desde el esfuerzo personal, definidas por la valoración externa (ser el mejor), amenaza con derrumbarse por una inseguridad no concientizada provocada por una frecuente vivencia de fracaso ante la reiterada incongruencia entre la perspectiva personal y la valoración externa.

Como resultado, estos jóvenes, para quienes en un momento dado la actividad de estudios representaba una unidad de crecimiento, convertían su experiencia en

una unidad de involución que deformaba su estilo cognitivo como reacción posterior, dedicándose a aprender sólo de memoria y de manera descriptiva, únicamente para obtener el máximo de puntuación. Su interés por la actividad de estudio mermaba, porque en la medida en que trataban de memorizar para no fallar en nada, su actuación reflexiva disminuía y realmente los puntos de estimulación que la actividad de conocimientos les podía brindar, se reducían casi a cero. A la vez, creaban una mayor inseguridad en su propia potencialidad y numerosos problemas en las relaciones con sus semejantes: de ese modo convertían su experiencia en una verdadera crisis de la adolescencia.

La referida crisis no se debía, como muchas veces pensaban los maestros, a que estaban en la "adolescencia", sino que se trataba de una crisis de una unidad subjetiva de desarrollo que ya había comenzado en un periodo anterior y que había encontrado su expresión en la adolescencia. Con lo anterior he querido ilustrar cómo cualquier tipo de unidad subjetiva puede tener una evolución semejante.

Otro caso, muy frecuente en la adolescencia, son las contradicciones derivadas de los cambios físicos. La expresión física es muy importante en ese momento de su vida, "por qué razón? Porque a través de ella obtiene aceptación social y entra en la relación de pareja. El aspecto físico tiene relevancia también, sin duda, en el contacto con el mundo de los adultos, así, el adolescente que se desarrolla tardíamente o el que se sabe feo, o que no tiene mucha aceptación, puede llegar a sentirse traumatizado. Sin embargo, una experiencia de investigación nos permitió observar a adolescentes con problemas en su físico que, sin embargo, no expresaban un conflicto en su subjetividad y apoyaban su crecimiento en otras unidades subjetivas que habían logrado configurar. Estos ejemplos nos llevan a reflexionar en que uno de los elementos centrales de la etapa adolescente está representado por la forma como se ha constituido el mundo subjetivo, hecho que puede llevarlo a una crisis o estimularlo para continuar desarrollándose.

Una de nuestras principales tareas de investigación ha sido penetrar en el mundo subjetivo del adolescente. Cuando estamos hablando de este mundo subjetivo no podemos dejar al margen el sistema de relaciones de los adolescentes. Hoy en día, incluso ya casi todos los libros de psicología, sin necesidad de ser marxistas, hablan de la repercusión que tienen las diferencias clasistas en la vida de los adolescentes. Incluso muchos autores norteamericanos de la década de los ochenta, empiezan a ver cómo el adolescente que procede de una clase media, de una clase profesional, tiende a ser un joven centrado en la independencia y en la realización, y que el adolescente que corresponde a una clase obrera con menos oportunidades de ingreso a las instituciones educativas tiende a buscar una profesión con el fin de que le brinde un mejor estatus social y una relativa realización profesional. Al mismo tiempo, ese joven se muestra más inseguro en su potencialidad y menos centrado en la actividad cognitiva.

A pesar de que enfatizamos la construcción subjetiva del adolescente, pensamos que la adolescencia es una etapa esencialmente social. Si tomamos en cuenta los

trabajos de investigadores brasileños sobre el adolescente de las favelas, sobre los niños de la calle de Río y de

San Pablo, podemos preguntarnos si en un mundo marginado un muchacho de 11, 12 ó 13 años es realmente un adolescente. Por eso me gustó mucho el título de esta jornada, "La adolescencia estudiantil hoy", pues creo que el énfasis es válido, porque una cosa es el adolescente que ha pasado por el desarrollo institucional de la sociedad y otra es la adolescencia de esos seres que poseen una gran capacidad de anticipación, una sagacidad extraordinaria para sobrevivir en un medio donde la popularidad o el sentido de identidad son dimensiones prácticamente desconocidas. Pienso que esos niños marginados encuentran una identidad desde los cuatro años, pues la necesitan para crecer a pesar de su medio hostil, de otro modo perderían la batalla por la adaptación y por la subsistencia.

Una de las características de la literatura científica es que la mayoría de estudios se han hecho en adolescentes institucionalizados socialmente: jóvenes que han transitado por la institución familiar y educativa y que son aceptados socialmente. En cambio, en los sectores marginados, los adolescentes muchas veces ni pasan por la institución familiar ni por la institución escuela, y aunque se dan en ellos los cambios morfológicos, funcionales y biológicos de la adolescencia, estos cambios no encuentran una expresión adecuada en su subjetividad. Esto quiere decir que esa subjetividad encuentra mucho antes una definición adulta. Esto lo hemos observado al entrevistar a adolescentes homicidas de 12 ó 13 años de edad; nos impresiona la dureza de su empatía, su habilidad para no dejar que dominemos la relación, la impenetrabilidad de su subjetividad.

Las consideraciones anteriores requieren que hagamos una lectura muy cuidadosa a la hora de la construcción conceptual de lo que es el adolescente. La dimensión principal en la expresión de su subjetividad es indiscutiblemente la social.

Al hablar de este carácter social quiero introducir el problema del tránsito institucional de los adolescentes en nuestro país, y creo que en toda la educación contemporánea. A pesar de las computadoras, de la inteligencia artificial, del boom tecnológico, la escuela contemporánea, desde mi punto de vista, sigue en el medievo en muchos aspectos.

En primer lugar, como institución no ha podido cambiar en función de los cambios cualitativos de las potencialidades del estudiante y del momento en que éste se encuentra en su desarrollo. Esto sucede desde la escuela básica, que sigue centrada en la unidad de conocimientos, no preocupándose en qué hace el niño con lo que aprende, ni en cómo lo hace, lo que le interesa es que el niño aprenda a leer como un papagayo, cuando el problema es que el niño comprenda, y que cuando comprenda sea capaz de personalizar esa comprensión y la use en los procesos de su fantasía, de sus relaciones personales y de su proyección como persona.

La escuela todavía sigue siendo esencialmente funcionalista, le interesa que el niño aprenda, pero no le importa cómo, su objetivo está en el conocimiento y en cómo se utiliza ese conocimiento en la actividad cotidiana, en las distintas interrelaciones y en la proyección del niño. El "cómo" queda fuera del enfoque de la psicología del aprendizaje. La mayor parte de las teorías dentro de este campo están en el mismo caso y no es que las desestimemos; las adquisiciones que han venido logrando son importantes, pero no agotan el problema del aprendizaje.

Por su parte, la tecnología de la educación se ha dedicado principalmente a perfeccionar los procedimientos y los métodos requeridos para organizar el plan y los programas de estudio, las lecturas, las operaciones para estudiar, etc. Esta tendencia ha estandarizado el proceso de enseñanza y subordinado al maestro a un sistema de procedimientos que limita su creatividad y su individualidad. También ha estandarizado las condiciones de aprendizaje de los escolares, sin tomar conciencia de las diferencias individuales y sociales. De este modo la tecnificación ha anulado la acción y la interacción de las dos partes vivas del proceso maestro y alumno.

Por otra parte, los psicólogos de orientación humanista insisten en la necesidad de personalizar el proceso de enseñanza y evitar el uso de procedimientos estandarizados. Quieren diferenciar la acción del maestro con base en las características del educando y conducirlos a desarrollar una comunicación sana, con énfasis en el desarrollo de la motivación hacia la autonomía, la autor realización y la creatividad. Esto es muy importante, porque los procesos de la enseñanza y la educación representan un acto creativo, tanto por parte del maestro, en su expresión e interrelación con los alumnos, como por parte de estos últimos, quienes al asimilar el contenido que les brinda el maestro lo configuran de acuerdo con el sentido que tiene para ellos. El alumno no sólo recibe conocimientos, sino que integra en forma personalizada la información que es más importante para él, y sobre ella conforma los diferentes elementos estructurales de su personalidad, con base en la cual se expresa la regulación de su comportamiento.

Sin embargo, también el esfuerzo de la psicología humanista por el aprendizaje centrado en la persona ha carecido de investigación fáctica; le ha faltado penetrar en las regularidades del proceso de aprendizaje mismo, y precisamente en las "unidades de crecimiento", consideradas como un momento de la subjetividad humana. Como psicólogos cubanos, hemos tenido una influencia muy grande de la psicología soviética, del humanismo y otras corrientes, ahora hemos sintetizado todas ellas en nuestro desarrollo conceptual, sobre la base de nuestra realidad. No quiero decir con esto que haya una psicología "cubana"; la ciencia no puede clasificarse por países. Pero sí existe una muy fuerte orientación hacia una psicología que tiene su especificidad y que, a través de ellas, se inscribe en lo universal.

A pesar de la influencia del humanismo y de la psicología soviética en las esferas de la personalidad y del desarrollo, tenemos hoy importantes diferencias con la

psicología soviética, porque ha privilegiado lo social sobre la subjetividad en sus tendencias más destacadas, y, con la psicología humanista, porque lamentablemente privilegia al sujeto y a la personalidad por sobre lo social, no logrando una articulación dialéctica entre ellos. Tal parece que la tendencia a la "actualización", a la "autor realización", a "la personalidad madura" o a todas esas importantes categorías que hemos visto en las obras de Allport, Rogers, Maslow y Frankl, forman parte de la condición individual del hombre. Especialmente aquí, en este punto, es donde encontramos la "trampa del humanismo", como ha dicho en un artículo reciente un psicólogo americano, "el humanismo entra en la trampa del antihumanismo", porque si explica los problemas del hombre sólo en razón de su naturaleza "humana", entonces la sociedad y su sistema de instituciones no tiene ninguna responsabilidad de ellos; podemos pensar que el hombre es el responsable y que es centrándonos en la persona como podemos resolver sus problemas. Esta posición nos puede llevar a un callejón sin salida.

Volviendo a la lógica de las instituciones, creemos que evidentemente uno de los retos que tiene la sociedad contemporánea frente a la adolescencia es el cambio radical y cualitativo de la institución escuela, pero un

cambio que no "dicotomice" a la escuela, que no permita que la tecnología se dedique al aprendizaje y que el humanismo se dedique a las relaciones, porque así es como ha ocurrido hasta ahora.

La escuela tiene un papel central tanto en la formación de la personalidad como de las capacidades que permitan al adolescente desarrollar operaciones que hagan efectivo el conocimiento que adquiere. La escuela no debe limitarse a seguir una orientación, debe hacer esfuerzos dirigidos a motivar los intereses del educando y llevarlos a tomar una posición activa hacia el conocimiento, hacia la búsqueda de lo nuevo, probar sus habilidades en el manejo de procesos de análisis, de síntesis, de generalización y otras operaciones activas que no lo limiten a la mera reproducción del saber y que lo lleven a participar en el aula, a hacer preguntas y a cuestionar el material que aprende. La escuela orientada hacia la persona estimula importantes operaciones de la personalidad, como son la capacidad de problematizar, plantearse criterios propios y estructurar el campo del aprendizaje. En la medida que se estimulan estos avances, se individualiza el proceso educativo y se garantiza la acción activo–transformadora del educando hacia el conocimiento, convirtiéndolo en sujeto de su propio aprendizaje.

Otro punto que quiero tocar, ya que me he referido a las instituciones y sólo toqué de soslayo la institución familiar, es que a ésta le pasa lo mismo que a la escuela, por eso es que se habla de crisis de la adolescencia cuando se trata de la adolescencia estudiantil. "Cómo no va a tener crisis si los sistemas sociales fundamentales en que transcurren sus relaciones realmente no lo integran, no le permiten ser una parte activa, no le permiten ser un momento nuevo? La escuela no lo reconoce y todavía lo subordina a una posición pasiva, esencialmente reproductiva dentro del contexto escolar. La familia tampoco lo reconoce, no comprendemos sus intereses, no comprendemos los cambios generacionales, no

los integramos, sobre todo porque la familia contemporánea está pasando por una crisis.

No nos comunicamos con el adolescente, no sólo con el adolescente, no nos comunicamos con el niño tampoco, comunicación no es oír, comunicación no es complacer, comunicación no es llevarle artículos de consumo, comunicación es entrar en la lógica del otro, ponernos en el lugar del otro, dedicarnos al "otro", sobre todo cuando por nuestra experiencia y por nuestro desarrollo hemos transitado un camino que el otro no ha transitado. Muchas veces las múltiples ocupaciones de nuestra sociedad moderna, nuestra propia necesidad de realización, los varios sistemas de relaciones en que nos encontramos como sujetos adultos, hacen que nuestra relación con el niño o con el adolescente sea una relación secundaria, y esto lo siente ese niño y lo siente ese adolescente en el ámbito más profundo de su construcción afectivo–emocional.

Una de las cosas que el adolescente busca en el grupo de sus coetáneos es esta comunicación, esta capacidad de intimar con el otro y ese reconocimiento que muchas veces no tiene en el mundo de los adultos. Ahora, no nos planteamos esto como una insuficiencia del funcionamiento de nuestra sociedad actual. De lo que si estoy convencido es que el problema del adolescente no se puede resolver ni unilateralmente, ni desde la psicología, ni desde la sociología, ni desde la filosofía, sino que tienen que concurrir todas las ciencias del hombre en un planteamiento nuevo del adolescente, pero en un planteamiento nuevo también de la sociedad.

Yo pienso que en el momento en que está la humanidad, los que somos progresistas en nuestros ideales (ser

progresistas no quiere decir que uno no se equivoque, todos tenemos muchísimos errores) pensamos en nuevas formas de potenciar un pensamiento social que contribuya al desarrollo del hombre. Pienso que todos los que trabajamos en estas esferas tenemos indiscutiblemente que contribuir a ello. Muchas veces cuando se habla de un cubano en una conferencia se pretende que el cubano sea incendiario; esto nos pasa desde hace años, se supone que los cubanos nada más hablamos de revolución y de cambio brusco y de transformaciones estrepitosas, lo cual forma parte de un estereotipo que se ha querido construir. Recuerdo una vieja frase de un célebre psicólogo, que por cierto murió en el Salvador; era un brillante psicólogo social latinoamericano, Ignacio Martín. Él fue uno de los jesuitas masacrados en la UCA, era vicerrector de la Universidad Centroamericana del Salvador, y lo asesinaron junto con el rector; dijo una frase que después yo hice mía, pero siempre tengo el decoro de citarlo, decía: "entre la revolución y no hacer nada va un camino muy grande", y realmente en el momento actual se nos plantea a las personas que no somos de derecha, que no somos conservadores, el definir qué quiere decir ser de izquierda, qué quiere decir tener un pensamiento progresista, qué significa estar de acuerdo con los puntos negativos enajenantes de la sociedad en que vivimos.

Creo que debemos ocuparnos cada vez más por encontrar una base, un soporte en la ciencia, que nos saque del funcionalismo fragmentado y nos lleve a ver la ciencia en la integración hombre-sociedad. En la época aquella del positivismo a ultranza, que hoy va perdiendo fuerza, ese positivismo dejó su sello también en el marxismo, no crean que no. La sociología cubana estaba llena de investigaciones de la familia, de la escuela, de la comunidad, del barrio, pero cuando les preguntábamos, "cómo funciona la sociedad cubana?", la pregunta se perdía entre muchos resultados no organizados en una construcción teórica. Si alguien piensa que las ciencias sólo se hacen con diseños puntuales, susceptibles de manipular una variable sobre otra y en un marco experimental, jamás vamos a estudiar a la sociedad. Uno de los retos de las ciencias contemporáneas que recae sobre su metodología, es que tenemos que estudiar la sociedad como un todo, vista así, tenemos que el adolescente no es más un momento de la sociedad, y que sus crisis son un síntoma de la sociedad en crisis, de una crisis del humanismo a escala social, de una crisis de los valores humanos, de los sentimientos, de las emociones, que jamás señores, podrán ser modeladas a través de la computadora.

Uno de los problemas y retos más grandes que actualmente tienen nuestras ciencias sociales, es que el boom tecnológico no puede sustituir las exigencias metodológicas del estudio del hombre, de sus relaciones sociales y de su subjetividad, que jamás podrán ser modelados en la tecnología; esto no quiere decir que el logro o las adquisiciones de la alta tecnología no se pueden incorporar a una representación completa de este hombre que concebimos como nuestro objeto de estudio. Decía que lo último de lo que quería hablar es de la crisis, de ella he hablado ya de alguna manera, pero quiero detenerme brevemente en algo que pasé por alto, pero lo quiero detallar más: la sexualidad. Mucho se ha enfatizado en la sexualidad como centro de la crisis del periodo adolescente. Partiendo de la concepción de adolescente que hemos presentado, por lo menos creemos que ninguna de sus condiciones sociales, ninguno de sus modos de expresión, es funcional, ninguna de sus nuevas potencialidades, en sí misma, conduce de manera automática a una crisis, sino que la crisis pasa por la forma en que estos elementos se configuran en su subjetividad.

En este sentido, algo que es muy importante y que muchas veces no lo vemos por la forma en que manejamos la sexualidad, como objeto de la enajenación, de consumo, es que la motivación sexual del adolescente está unida a una profunda motivación humana y social; al contacto amoroso con el otro, al contacto social con el otro, al buscar en la pareja una forma de expresión, de relación y de realización. Sin embargo, como no educamos para el contacto social, como no enseñamos a amar, como no trabajamos el amor como categoría, es un tema que se ve sólo en los libros de Fromm y otros autores, pero no forma parte de nuestras

instituciones, ni de nuestra cotidianidad. Por eso la sexualidad se enajena y encuentra sus formas más inmediatistas, más biologicistas, más deterioradas, a través de la prostitución, de la pornografía y de todo el manejo que se hace con la sexualidad humana.

Sexualidad y violencia forman parte de las coordenadas de enajenación de casi todas las producciones baratas de los medios masivos de comunicación de nuestra era. El niño educado en esa forma de sexualidad fija su construcción subjetiva a través del espectro de la sexualidad que le llega por el macro medio y no como una expresión natural de la etapa en que se desarrolla, no como una expresión socializada de su riqueza individual, sino como expresión des personalizada asumida desde fuera como consumo, como mercancía